

HISTORY OF EDUCATION
& CHILDREN'S LITERATURE
XIX/2 2024

History of Education & Children's Literature (HECL)

Direttore / Editor

Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata, Italy)

Consiglio Direttivo / Executive Council

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

Comitato scientifico internazionale / International Scientific Board

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

HISTORY OF EDUCATION & CHILDREN'S LITERATURE

XIX/2 2024

eum

**History of Education & Children's Literature
(HECL)**
half-yearly journal / rivista semestrale
Vol. XIX, n. 2, 2024
ISSN 1971-1093 (print)
ISSN 1971-1131 (online)
2024 eum (Edizioni Università di Macerata, Italy)
Registrazione al Tribunale di Macerata
n. 546 del 3/2/2007

Editor-in-Chief / Direttore
Roberto Sani

Editorial Manager / Redattori Capo
Luigiaurelio Pomante, Marta Brunelli, Sofia Montecchiani, Lucia Paciaroni

Editorial Office / Redazione
Centro di Documentazione e Ricerca sulla Storia del Libro Scolastico e della Letteratura per l'Infanzia
c/o Dipartimento di Scienze della formazione, dei Beni culturali e del Turismo, Università degli Studi di Macerata, P.le Luigi Bertelli (C.da Vallebona), 62100 Macerata, tel. (39) 0733 258 5965-5967, fax (39) 0733 258 5977
web: <https://www.hecl.it>;
e-mail: roberto.sani@unimc.it

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

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

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

Fees per year
Euro countries: € 108,00 (VAT included);
other countries: € 139,00 (VAT included).

Single issues
Current issue: € 56 (VAT included);
back issue: € 69 (VAT included).
For further details please contact the publisher-distributor (ceum.riviste@unimc.it).

Abbonamenti

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

Quote annuali

Paesi dell'area Euro: € 108,00 (Iva inclusa);
altri paesi: € 139,00 (Iva inclusa).

Fascicoli singoli

Fascicolo corrente: € 56 (Iva inclusa);
fascicolo arretrato: € 69 (Iva inclusa).

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

Publisher-Distributor / Editore-Distributore

eum edizioni università di macerata
palazzo Ciccolini, via XX settembre, 5
62100 Macerata; tel. (39) 0733 258 6080
web: <https://eum.unimc.it>;
e-mail: info.ceum@unimc.it

Orders/ordini: ceum.riviste@unimc.it

Design / Progetto grafico
+ studio crocevia

Cover Picture / Immagine di copertina
Laura Ralli

Impaginazione / Layout
Oltrepagina

Finito di stampare nel mese di dicembre 2024
ISBN 978-88-6056-956-1 (print)
ISBN 978-88-6056-957-8 (PDF)

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

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

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

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

Contents

Indice

Essays and Researches

Saggi e Ricerche

- 9 Jinshan Yuan
The goals, means and influencing factors of ancient family moral education for Chinese children
- 27 Carla Ghizzoni
L'istruzione delle donne nell'Ottocento tra conservazione e modernità. La Scuola superiore femminile "A. Manzoni" di Milano
- 61 Teresa González Pérez
Aprendizas de maestras. Primeras maestras tituladas en Canarias (España)
- 85 Zoltán Huszár, Ágnes Klein
Kuno Klebelsberg's Educational Policy
- 107 Alicja Lisiecka
Teaching Handicrafts as Described in the Methodical Journals of the Polish Teachers' Union (1927-1939)
- 121 Susanne Adina Meyer, Roberto Sani
«Finché la scuola non sarà provveduta di abbondante materiale illustrativo, l'arte vi resterà lettera morta». La riforma Gentile e la costituzione di collezioni scolastiche e di sussidi didattici per l'insegnamento della Storia dell'Arte nei Licei (1923-1943)

- 139 Zhenzhen Zhou
The Informal Education of British Children as Citizens: the Chinese Elements of the NSPCC's Propaganda (1884-1914)
- 161 Dana Kasperová, Tomáš Kasper, Eva Šmelová
Transfer as a basic characteristic of Czech school reform – the interwar Czechoslovak education reform movement and its resistance to «best practices» from abroad
- 183 Luigiaurelio Pomante
«Servire con arditismo e passione, con fede e abnegazione ricordando sempre e soltanto che nel Duce è il verbo della rivoluzione». Niccolò Giani, la Scuola di Mistica Fascista e la formazione della nuova classe dirigente «realmente» fascista
- 207 Oksana Sovhar
An overview of foreign language education in Ukraine at the turn of the 20th century
- 217 Miguel Martín-Sánchez
Maria Montessori: Pedagogy, Legacy and Actuality
- 237 Virginia Guichot-Reina
La Transición española a examen: ¿Conservar o transgredir la construcción de la identidad femenina clásica? Una aproximación desde el NO-DO
- 257 Mirella D'Ascenzo
L'applicazione della Riforma Gentile nei primi anni del Liceo scientifico “Augusto Righi” di Bologna (1923-1929)
- 281 Ozgur Yildiz, Zafer Tangulu
Activities of American Schools in Bursa and Izmir during The First World War, with American Archive Documents (1914-1918)
- 295 Francesca Borruso
Tracce di scuola vissuta: i diari di esperienza magistrale dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice
- 315 Ivo Jirásek, David Kroča, Jiří Němec, Richard Macků
Jaroslav Foglar for the 21st century. Educational and literary legacy of the Czech author of literature for children and youth

Sources and Documents
Fonti e Documenti

- 331 Susanne Adina Meyer, Roberto Sani
La pubblicazione del manuale *L'Arte italiana. Disegno storico* (1924) e il progetto di una collana di monografie storico-artistiche per le scuole italiane nel carteggio tra Adolfo Venturi e la Casa Editrice Zanichelli di Bologna (1922-1931)

Critical Reviews
Rassegne critiche, Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

- 397 Giorgio Chiosso
Segnalazioni storiche pedagogico educative 2023-2024
- 411 Roberto Sani, Lorenzo Cantatore, Michela D'Alessio,
Alberto Barausse
La parola ai bambini. A proposito di un recente studio sul
«Giornalino della Domenica» di *Vamba*

Forum / Discussioni

- 445 Anna Ascenzi, Elena Girotti
Fixing the gaze on a Transnational and Entangled Perspective: the case of the European Schools System
- 467 Sofia Montecchiani
Studies on the History of the University and Higher Education in Italy: between Historiographical Review and New Research Perspectives
- 487 Barbara Sapała, Małgorzata Ślawińska
Regional children's literature about Olsztyn as a domain for learning about the cultural heritage of «interrupted countries». In search of positive models
- 509 Serena Sani
Il ruolo dell'UNESCO nella promozione e diffusione dell'educazione interculturale tra XX e XXI secolo

- 537 Dilek Tüfekçi Can
An Ecocritical Reading of *Melo* by Sevim Ak and *The Iron Woman* by Ted Hughes: Exploring Human and Non-human Entanglement
- 563 Rocco Labriola
Didattica e valorizzazione del patrimonio storico-educativo.
Il MAB dell'I.C. "Perotti-Toscanini" di Torino
- 575 Vittoria Bosna
Parlare di violenza usando le fiabe: Barbablù, un *gentleman* dai mille volti emblema dell'uomo che da principe azzurro diventa un lupo cattivo

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

- 587 Tomáš Kasper, Marta Brunelli
The world at school or study travel as part of transfer in education. Results and insights from the international project and conference in Prague (20-21 June 2024)
- 601 Maria Ortenzi, Diana Travaglini
A recent Study Conference on the Higher Council of Education and the Government of the University system in the Republican age (Macerata, 30-31 May 2024)
- 607 International Referees' Committee (2024)

*Essays and
Researches*

Saggi e
Ricerche

The goals, means and influencing factors of ancient family moral education for Chinese children*

Jinshan Yuan
Faculty of Arts and Sciences
Harvard University (USA)
jyuan@fas.harvard.edu

ABSTRACT: In ancient China, the goal of moral education in the family was to cultivate a man of virtue. The content of moral education mainly included ambition, serving the country and helping the people, filial piety, respect for elders, love for the clan, uniting brothers and fostering neighborliness, being indifferent to fame and wealth, industriousness and thrift, fostering virtues, telling right from wrong and elevating moral character. The implementation means of moral education in ancient families can be studied according to family precepts, poems, songs, pithy formulas (often in rhyme) handed down, and the records of various ceremonies and educational activities. The main factors that affect the implementation of family moral education are parents' concepts of the moral education, the moral character and cultural quality of parents, the specific living conditions and ways of families, the interpersonal relationship and culture of families, as well as the humanistic and natural environment around families.

EET/TEE KEYWORDS: Family education; Ancient family precepts; Traditional culture; implementation of moral education; China; XX-XXI Centuries.

Traditional Chinese culture pays attention to the construction of a value system based on morality. Its core value is to develop individuals, build families and govern the country with morality. It is the common task of society, schools and families to foster virtue through education. In ancient China, people advocated self-cultivation, family regulation, state governance and bringing peace to all under heaven. «The development of education is not only the

* From project: China Scholarship Council's 2023-2024 *National Construction of High-Level Universities*, Joint Training Program (Project Number: 202306230201).

responsibility of the government and schools, but also the one of families»¹. China has attached great importance to family education since ancient times. The primary task of ancient families was to cultivate the virtues of their descendants from childhood. In all dynasties, all people including emperors, nobles, officials and ordinary people hoped that their future generations could make their families prosperous and bring honor to their family names. It is valuable for today's family to eliminate its feudal dross, tap its essence for reference, and draw historical wisdom from the excellent traditional Chinese culture so that they can «do better in moral education for the next generation and help their children learn morals»².

«History is not only a mirror for reference, but also a mirror for real society»³. China has a long tradition of moral education. «Since the concept of moral education was introduced in China, it has also received great attention»⁴. The current research on family moral education in ancient China mostly focuses on family precepts based on those of a certain dynasty or the whole history, or focuses on precepts of a single family, such as *Admonitions for the Yan Clan* 颜氏家训, to explore the moral education through in ancient Chinese family education. If we only look at the family moral education from the literal perspective of family precepts, we can only tap its static content of moral education, but cannot understand the whole process of ancient family moral education. Nor can we achieve a comprehensive understanding of the current reality of family moral education. Apart from family precepts, there were many ceremonies and educational activities, songs and rhymes often passed down by word of mouth in ancient families. The factors affecting family moral education also need to be explored.

1. *The goal and content of family moral education in ancient China*

In ancient China, great importance was attached to ethics, and the goal of family moral education was to cultivate men of virtue who could achieve benevolence, righteousness, manners, wisdom and credit. As for the content of family moral education, for example, the opening chapter of *Admonitions for*

¹ Y. Zhaoshan, S. Yizhi, *Policy Evolution and Theoretical Exploration of All-round Education*, «Education Research», n. 12, 2018, pp. 18-29.

² Y. Xiaohui, *70 Years of Scientific Development of Ideological and Political Education in China*, «Social Science Front», n. 10, 2019, pp. 1-8.

³ H. Guopan, *History is the Mirror of the Real Society*, «Southeast Academics», n. 1, 1999, pp. 3-5.

⁴ L. Haifeng, J. Yuan, *Reform of College Examination and Admissions and Comprehensive Development of Students' Morality, Intelligence, Physique, Aesthetics, and Labor*, «Higher Education Research», n. 2, 2022, pp. 1-12.

the Yan Clan indicates its moral education content – the basic content of our family moral education is nothing more than to make our family members act in a clean manner, self-reliance, self-respect, loyalty to the monarch, patriotism, leniency and kindness. Although the content of moral education in each family is different and has different emphasis, it can be summarized in the following five aspects.

1.1. *Being ambitious and serving the country and its people*

Since the Spring and Autumn Period, under the influence of the idea that «he who excels in study can follow an official career» and the system to select officials through imperial civil examinations 科举 after the Sui and Tang Dynasties, even children from agricultural, «industrial and commercial families have been urged by their parents to learn as soon as possible to become officials as early as possible»⁵. Among them, «some may be materialistic but others hope to serve the country and its people to realize their lofty aspirations»⁶. The important content of family moral education in ancient China is political education, and the ultimate direction of family moral education is state governance and bringing peace to all under heaven. Mencius put forward his idea about lofty ambition – living a moral life, being courteous and righteous. During the Three Kingdoms Period, Zhuge Liang 诸葛亮 pointed out in *Admonitions to My Nephew* 诫外甥书 that the ambition of a man should be great. «In the Song Dynasty, educational and cultural undertakings developed greatly, and the Imperial Examination in the Song Dynasty became more and more prosperous»⁷. Xie Liangzuo 谢良佐 of the Song Dynasty thought that a man shouldn't just seek benefits for himself, but set up an ambition to seek benefits for the world. These are examples of the ancient family moral education that warned the later generations to make great ambitions and take the betterment of their country as their responsibility at all times. Zhu Xi 朱熹 of the Song Dynasty further explained “ambition” as that «the so-called ambition is not to overpower others, but to directly learn from Yao and Shun»⁸. In *Admonitions for the Yao*

⁵ L. Haifeng, *The 110th Anniversary of Abolishment of the Imperial Examination*, «Journal of Xiamen University», n. 5, 2015, pp. 83-91.

⁶ J. Yuan, *Commemoration of the 70th Anniversary of Zhang Zhongli's 'Chinese Gentleman': A Rare Masterpiece of Doctoral Dissertation*, «Shanghai Economic Research», n. 6, 2022, p. 2.

⁷ J. Yuan, C. Lin, *The ways, characteristics and contemporary response of prodigy education in the Song Dynasty*, «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2023, pp. 103-124.

⁸ L. Jingde, W. Xingxian, *Classified Conversations of Master Zhu Xi*, Zhonghua Book Company, 1986.

Clan 药言, Yao Shunmu 姚舜牧 of the Ming Dynasty believed that «all people must first set ambitious goals, otherwise their life is meaningless. How can they achieve anything?». Yuan Huang 袁黃 believed that «if one aspires to do good deeds with the aim of benefiting the people of the country, his merits are great even if the number of good deeds are small; if he does deeds only for the benefit of himself, his merits are very small even if the number of deeds are big».

1.2. *Filial piety, respect for elders and love for the clan*

Traditional Confucianism believes that emotion among family members is the most reliable basis for the implementation of moral education. «Consanguinity is a stable force, and filial piety is a subjective reflection of human kinship»⁹. When the family implements moral education to regulate the human relations, the first thing mentioned is filial piety and respect for elders. *Er Ya 尔雅* holds that filial piety means being kind to parents. As for the specific behavior of filial piety, it is summarized in *Classic of Filial Piety 孝经* as follows. Dutiful sons should strive to show respect to their parents in their daily lives, and help them maintain a happy mood when serving them in their diet and lifestyle. When parents are sick, they should take care of them. When parents pass away, they should do their best to mourn and make arrangements for a funeral. They should take ancestor worship seriously. Ancient scholars put forward different levels of filial piety when they carried out moral education for future generations. Zeng Zi, a student of Confucius, believed that there were three levels of filial piety – the greatest filial piety is to fully respect one's elders, followed by preventing one's parents from being humiliated, and supporting them materially. Empress Ren Xiaowen 仁孝文皇后 of the Ming Dynasty also believed that respecting and honoring elders is filial piety at a high level, while supporting elders is filial piety at a low level. We should support our parents not only physically, but also mentally. Furthermore, Peng Duanwu 彭端吾, an official of the Ming Dynasty, told his descendants in *Admonitions for the Peng Clan 彭氏家训* that «filial piety is to be a healthy and nice man». Shi Chengjin 石成金 of the Qing Dynasty in his *Family Heirloom 传家宝* believed that filial piety was the ability of descendants to meet elders' expectations and make their clan prosperous. «Filial piety is kindness, diligence, thrift, and not bringing shame on the clan». Wang Xiang 王祥 of the Western Jin Dynasty pointed out in *Admonitions for the Descendants 训子孙* that «the highest level of filial piety is to make his parents proud of his virtue and repu-

⁹ Z. Xiaohong, *The Tradition of Filial Piety and Fraternal Duty and Seniority Rules: The Intergenerational Relationship in Traditional Chinese Society*, «Zhejiang Social Sciences», n. 5, 2008, pp. 77-82.

tation». Thus, filial piety is shown at four levels. After supporting their elders physically and mentally, the descendants also need to live up to their elders' expectations. When the descendants become adults, they need unite the clan and make their family name known to please their elders.

1.3. *Uniting brothers and fostering neighborliness*

The third content of ancient family moral education is to educate descendants on how to treat their brothers and neighbors. *Admonitions for the Yan Clan* points out that brothers were raised together. They shared a table for dinner, and a younger brother wore his brother's clothes. They studied and played together. *Family Norms* further explain their relationship as follows. Brothers are like the branches and leaves attached to the roots, as well as the hands and feet attached to the body, which cannot be separated. Brothers are prone to disputes over property and power. It is very important to regulate the relationship between brothers. Otherwise, brothers will split their household, and the brotherhood will also come to an end. According to the Fang Xiaoru 方孝孺, an elder brother must love his brother, and a younger brother must respect his brother. Never should they hurt each other over insignificant matters.

In addition, «our friends also have a certain impact on our moral values and ethical conduct»¹⁰. The most important way to maintain a good family atmosphere is to choose friends. Ancient families often warned their descendants to be cautious about making friends. *Admonitions for the Bai Clan* 公家训 warn the descendants that friends are one of the five human relationships. Be cautious in making friends because bad friends may harm you. He who can tell your faults is your teacher. He who always praises you is your enemy. If you lie down with dogs, you will get up with fleas. Since you are prone to be influenced by your surroundings, you have to be careful when making friends. Zhang Lüxiang 张履祥 in the Qing Dynasty pointed out the relationship between making friends and morality in his *Admonitions for My Son* 训子语 – similar aspiration, benevolence and righteousness are the basis of establishing a friendship, so we should make friends with those of virtue. In addition, fostering neighborliness is also indispensable. As an important part of our contact, our neighbors carry out social functions. *Codes of Conduct for the Yuan Clan* 袁氏世范 point out that families with children must often warn and restrain their children from damaging fruits, trees and other plants at their neighbors' homes. The elders of the family will ask their children to be kind and helpful to their neighbors in their daily lives.

¹⁰ Z. Ying, H. Huashe, *Cong Xun Zhai Yu*, Gu Wuxuan Publishing House, 2016.

1.4. *Being indifferent to fame and wealth, industrious, and thrifty*

Indifference to fame and wealth is a noble virtue pursued by the ancients. Diligence and thrift are traditional virtues formed under the condition of limited material wealth in ancient China. They are important moral content for ancient Chinese families to warn their children how to deal with people and things around them. Being indifferent to fame and wealth can make people go further and pursue the happiness and significance of life. Zhuge Liang of the Three Kingdoms pointed out in *Warning to My sons* that without being pure, a bright ambition is out of reach and without being indifferent, a far-off goal cannot be reached. Sima Guang 司马光 of the Northern Song Dynasty further explained in his book, «noble people can act according to the right path without being manipulated by others when they reduce their selfish desires; people with low self-cultivation can restrain themselves by reducing their selfish desires, save money, avoid crimes and make their families prosperous». If we pay too much attention to fame and wealth, the ancients also have admonished us. For example, Lu You 陆游 of the Southern Song Dynasty in *Family Precepts of Fangweng* 放翁家训 warned that everything in the world succeeds because of striving hard in the face of difficulties, and also failed because of extravagance and laziness to strive for progress after success. Diligence and thrift are closely related to the sustainable development of the family. For example, Yao Shunmu of the Ming Dynasty pointed out in *Admonitions for the Yao Clan* that the most important aspect of managing a family lies in diligence and thrift. Wu Linzheng 吴麟征 of the Ming Dynasty also pointed out in his *Concise Expressions of Family Precepts* 家诫要言 that «we can't run a family without thrift». The *Exhortation* by Zhu Bailu 朱柏庐 in the Qing Dynasty believed that diligence and thrift were the ways to make a living. If you are not diligent, you will earn less; if you are not thrifty, you will waste more. As for the relationship between wealth and frugality, the discussion in *Essays Written in Jing Chu Ancestral Temple* 经锄堂杂志 by Ni Si 倪思 of the Southern Song Dynasty was more specific – the rich and the poor have their means to make a living respectively and they will have money to spend, if they live within their means. Yan Zhitui 颜之推 in the Northern Qi Dynasty also particularly warned that «to be thrifty isn't to be mean and we should embrace doctrine of the mean». According to *Admonitions for the Yan Clan*, you should be thrifty rather than mean. The thrift refers to frugality for the sake of etiquette and righteousness; the meanness means not helping the poor and needy. It is too extravagant for someone to give, and too stingy for frugality. It is desirable that you can give without extravagance and be frugal without meanness.

1.5. *Fostering virtues, telling right from wrong and elevating moral character*

«Confucianism and Chinese philosophy explore the ideal personality and the method of self-cultivation»¹¹. In ancient China, family moral education was derived from them. The basic point of personal requirements was the word «self-cultivation». Only after self-cultivation can a man manage successfully family affairs, followed by governing the state. Sima Guang of the Northern Song Dynasty pointed out in *Family Norms* 家范 that «from the Son of Heaven to the common people, they all attach great importance to cultivate themselves». Tang Zhen 唐甄 in the Qing Dynasty also pointed out in *Latent Book for Use* 潜书 that «for a man of virtue, self-cultivation is the most important, literary talent comes second, and wealth is the last». Emperor Kangxi 康熙 believed that «all people should cultivate and restrain themselves anytime and anywhere». As for the specific practice of self-cultivation, ancient parents also had relevant instructions. Sun Qifeng in the Qing Dynasty thought in *Family Precepts for the Sun Clan* that «don't say all the words, expose all the cleverness, and take all the good things». Zheng Banqiao 郑板桥 in the Qing Dynasty believed that «to be a nice man telling right from wrong is the most important». Kangxi has a lot of specific discussions on the respect of upholding morality and self-cultivation, such as the hope that future generations will have goodwill, be cautious when they are at leisure and alone, don't underestimate others, and be responsible for their own mistakes.

2. *The Main Means of Family Moral Education in Ancient China*

As for the research on the means of implementing moral education in ancient Chinese families, most of them focused on the family precepts. In fact, in addition to the family precepts, there were many ceremonies, educational activities, poems, songs, and pithy formulas (often in rhyme) passed down by word of mouth in ancient families. In the long-term exploration and practice of ancient Chinese family moral education, combined with the traditional Chinese culture and the reality of ancient society, three types of moral education methods, namely, family precepts and rules, poems, songs, pithy formulas (often in rhyme), and ceremonies, were mainly formed to pass on the ethics and mainstream values of ancient society to the descendants. From the perspective of the historical process, the moral education effect of using these methods is

¹¹ C. Lai, *On the Basic Concept of Confucian Educational Thought*, «Journal of Peking University», n. 5, 2005, pp. 198-205.

remarkable, which not only cultivates many upright men and people with lofty ideals, but also is widely adopted by later generations.

2.1. Family precepts and rules aimed at self-cultivation, family regulation, state governance, and bringing peace to all under heaven

Family precepts are an important means of implementing family moral education in ancient China. It includes family rules and letters. As far as its content is concerned, «family precepts are admonitions to guide people to deal with family relations and educate their children to grow up by using the etiquette system, ethics and codes of conduct of the autocratic society»¹². The traditional Chinese legal culture has deeply affected people's concept of institution. The generation of family precepts is inseparable from the ancient social culture. Both the aristocratic families and ordinary people live together in the unit of the clan, and it is very common for four or five generations to live together. This makes it necessary for family precepts to take on the task of governing a large group of families, so that family members can cultivate themselves according to the ethics and codes of conduct of traditional culture, achieve harmony and stability and promote family development.

The category of family precepts can be divided according to the class of people in ancient political society. When people from different social classes formulate family precepts, they want to achieve different moral purposes. First, the royal family's family precepts, such as Li Shimin's *Norms for the Emperor 帝范* in the Tang Dynasty, and Zhu Yuanzhang's *Ancestors' Admonitions 祖训录* in the Ming Dynasty. The educational object of this kind of family precepts is the royal descendants, whose main purpose is to cultivate the morality that they should have when they become monarchs in the future. Its ultimate goal is to maintain its rule and achieve the long-term stability of the country. The second is the family precepts of official families and aristocratic families, such as Zhuge Liang's *Letter of Warning to My Son* in the Three Kingdoms, Yan Zitui's *Admonitions for the Yan Clan* in the Northern Qi Dynasty, Bao Zheng's *Family Precepts 包拯家训* in the Song Dynasty, Sima Guang's *Family Norms* and Zhu Xi's *Admonitions for the Zhu Clan*. This kind of family precepts pays attention to maintaining the status of noble and scholarly clan. Since the ancient political situation was changeable, their future generations would be killed if they were careless. Therefore, they hope that while preserving the family, their future generations will have a bright future. The third is the family precepts of the common people, such

¹² H. Jia, *The Value, Logic and Practice of Chinese Traditional Legal Culture Education*, «Social Science Front», n. 4, 2021, pp. 276-280.

as those starting with surnames, which are common in local chronicles. In the long history, the common people's families used family precepts to admonish their descendants on their moral character, such as filial piety, loyalty, faithfulness, propriety, justice and integrity, which has played a certain role in moral education. In a word, as a means of family moral education, family precepts contain the genes of Chinese culture and are important contents of traditional culture. They exert a subtle influence on Chinese people's thinking and behavior. They have a strong attraction, appeal and affinity in the hearts of Chinese people who have a tradition of loving their families and attaching importance to family building.

2.2. Easy-to-remember and catchy poems, songs, and pithy formulas (often in rhyme) with virtue cultivation as the goal

In ancient China, poems, songs, and pithy formulas (often in rhyme) were used for family moral education. Because of their rhythmic beauty, they are widely spread, and descendants will consciously recite them before and after meals or when learning and working. In ancient times, many ethics and morals were contained in poems, songs, and pithy formulas, (often in rhyme) which were more vital and easy to remember than the family rules written on paper and pasted on the wall, and were often passed down orally. According to the *Book of Changes* 易经, «it is a holy feat to cultivate integrity». Ancient China attached great importance to early childhood education, believing that education in this period could lay a foundation for individuals to «learn to be sages»¹³. From the perspective of modern educational psychology, little rhymes, songs, and pithy formulas are suitable for children's learning and development. In this sense, poems, songs, and pithy formulas are the first choice for families to carry out moral education for their children, and they play a vital role in the stage of moral cultivation of children. These poems, songs, and pithy formulas include *the Song of Warning to My Son* 诫子吟 by Shao Yong 邵雍 of the Northern Song Dynasty, *the Poem to My Sons* 示儿诗 by Lu You of the Southern Song Dynasty, *Admonitions for My Son* 训儿篇 by Wang Shouren 王守仁 of the Ming Dynasty, and *the Song of Admonishing Preschool Children* 训蒙歌 by Pang Shangpeng 庞尚鹏. For example, in Shao Yong's poem, men of virtue are good while petty men are evil. Another example is Wang Shouren's *Admonitions for My Son*, «which contains moral education for children, such as filial piety, loyalty and trust, in addition to the

¹³ T. Mao, W. Linghao, *Research on the Cultivation of Children's Communication Ability by Chinese Traditional Enlightened Reading Materials*, «Guangxi Social Sciences», n. 6, 2018, pp. 205-211.

strict role of parents and teachers»¹⁴. It is catchy as follows. «Respect parents and brothers. Teachers and parents must be strict. Listen to good advice and learn manners. Do not indulge yourself and play idly. Check your merits and demerits. Make helpful friends and learn beneficial skills». Some families directly use the compiled poems, songs, and pithy formulas to provide moral education for their descendants, such as famous *Three-Character Classic* 三字经 and *Thousand-Character Classic* 千字文.

2.3. Various ceremonies and educational activities held to internalize morality

From its origin, the ceremony itself is a basic activity to promote people's moral growth. Most of the original moral education was carried out in the ceremony, and morality was also embodied and observed in the ceremony. Rituals shape children's lives and enable them to adapt to a certain social order. «Rituals form a bridge between the field of socialization and the system»¹⁵. Various ritual activities in ancient Chinese family moral education have strongly cultivated the excellent moral character of descendants.

On the one hand, these ritual activities come from daily life. For example, Sima Guang of the Northern Song Dynasty stipulated in his *Family Code of Conduct* 谏水家仪 that the son and the daughter-in-law are expected to make every effort to pay attention to their parents' daily necessities. Before dawn, they should go to their parents' residence to offer them food. Another example is Lu Jiuyuan 陆九渊 of the Southern Song Dynasty, who lived in Jinxi, Fuzhou for generations and established a set of daily life etiquette. There were two times of ancestor worship in the morning and evening. «Every morning, the parents and their children bowed to the ancestral hall and gathered in the hall. In the evening, they repeated this». There were also ceremonies such as the declaration of daily life. «Bow in the morning, play three drums, and one of children recite poems or admonitions aloud. Have tea after eating, hit the chime three times, and one of children recite poems or admonitions aloud»¹⁶. These ceremonies were put into daily life, which greatly promoted the moral cultivation of future generations in filial piety and self-reflection. Morality is generated in daily life. Moral education is provided in daily life, and guides the construction of a new life.

¹⁴ J. Yuan, *Contemporary Reflection on the Tradition of Respecting Teachers in China*, «Jiangsu Education», n. 55, 2020, pp. 58-60.

¹⁵ C. Wolfe, Z. Yaliang, *Rituals in Education: Demonstration, Imitation, Cross Culture*, «Peking University Education Review», n. 2, 2009, pp. 130-142.

¹⁶ L. Dajing, annotated by Liu Zhiyou, *Notes of He Lin*, Qilu Publishing House, 2017.

On the other hand, these ritual activities are also reflected on important occasions. Xu Rulin's 许汝霖 *Dexingtang Family Stipulation* 德星堂家订 in the Qing Dynasty, specifies the ritual norms in terms of banquets, funeral arrangements, burial, and sacrifices. For example, banquet dishes can be used when needed, and spared if unnecessary. «Banquets for important people and wedding banquets are occasionally held and only twelve dishes are served. There are only eight dishes for other banquets». Another example is the funeral ceremony, which advocates strict frugality. «When days of mourning are set, don't invite more guests as it brings additional expenses». Yao Shunmu of the Ming Dynasty, in his *Admonitions for the Yao Clan*, mentioned the ritual of ancestor worship. «In a clan, if someone has filial piety, friendliness, righteousness and virtuous deeds, his good deeds should be presented to their ancestors to inspire their descendants on the day of ancestor worship. If there are people who have been evil, they will be admonished day by day, so that they can know how to introspect and mend their ways». The ritual of ancestor worship is intended to cultivate the good moral character of later generations, such as remembering their ancestors, expressing gratitude for the source of benefit, and repaying kindness.

3. Factors in the Implementation of Ancient Family Moral Education

The implementation of family moral education is restricted by many factors, and the differences between family and parents are objective. When parents carried out moral education in ancient Chinese families, parents' concepts of family moral education, parents' moral character and cultural quality, living conditions and ways of families, interpersonal relationships and culture of families, and the humanistic and natural environment around families will have a certain impact on the effect of moral education, which should be explored one by one.

3.1. Parents' concepts of family moral education

«Parents' concepts of family education refer to the basic and overall view of children's development in the process of education»¹⁷. From the perspective of moral education, they are parents' educational concepts of how to provide

¹⁷ L. Xiuli, L. Hang, *Parental Concepts of Family Education for Preschool Children: Current Situation and Problems*, «Journal of Northeast Normal University», n. 5, 2009, pp. 192-195.

their children family moral education. Educational concepts will shape the operation ideas of family moral education. It is the basis of parents' moral behavior, which is of great significance to the moral cultivation of children. Scientific family education concepts can reduce the occurrence of children's problematic behaviors. Influenced by traditional culture, the concept of family education in ancient China is slightly different from that of today, which is manifested in three aspects. First, ancient families attached great importance to living together as a clan, and parents paid special attention to the morality of their descendants to foster stronger family ties, values, and traditions. Second, the Chinese ancients put forward the idea of early teaching, focusing on children's learning from one rule and one norm. Third, it comes down in one continuous line with the concept of morality given priority over penalty, and families will strictly discipline children in the process of implementing moral education.

Focus on fostering stronger family ties, values, and traditions. It is a fine tradition of the Chinese nation to attach importance to family ties, values, and traditions. In ancient times, as literati and officialdom, they especially advocated fostering stronger family ties, values, and traditions. Their basic purpose was to make their descendants promising, and bring honor to their family names, and then ensure that these values and traditions can be passed down from generation to generation to maintain their family reputation forever. For example, Yan Zhitui of the Northern Qi Dynasty thought that «if you associate with good people, you will acquire their virtue; if you associate with bad people, you will acquire their faults»¹⁸. Sima Guang of the Northern Song Dynasty also believed that

If one always gets along with upright people, his thoughts and actions cannot be without integrity, just like a person who grew up in the state of Qi cannot help speaking Qi dialect; If one often gets along with dishonest people, he will become dishonest, just like those who grew up in the state of Chu cannot help speaking Chu dialect¹⁹.

Only when every descendant has a good moral character can good family ties, values, and traditions be formed. As required in the *Admonitions for the Yao Clan*, «when the whole family, old and young, gather together, they can admonish and teach each other, and everyone wants to be worthy of the reputation of the descendants of the sages. This is the real innocent family».

Pay attention to the early implementation of moral education. As early as the Western Han Dynasty, Jia Yi put forward the idea of «early education», emphasizing that before children come under external influences, parents should have the idea of early moral education for children. *Admonitions for the Yan Clan* has a relatively complete discussion. «When infants know peo-

¹⁸ Y. Zhitui, annotated by Guan Shuguang, *Admonitions for the Yan Clan*, Zhongzhou, Ancient Books Publishing House, 2008.

¹⁹ S. Guang, *Family Norms*, Shanghai, China Bookstore, 2018.

ple's happiness and anger, parents should educate them to do what they are told to do, and not do it when they are not allowed». It also emphasizes that this period is the key to accepting moral education, and if missed, it will be difficult to correct. For example, «when people are young, it's easy for them to concentrate. However, when they grow up, they may be distracted and find it difficult to concentrate. Therefore, it is necessary to educate them in their early years and never miss this great opportunity». As summarized in *Family Precepts for the Xiaoyou Clan* 孝友堂家训, «it is too late to learn how to remedy when children don't accept proper early education and are used to bad habits».

Pay attention to strict teaching and family governance. The family education concept of ancient parents also paid attention to «morality given priority over penalty» and the punishment was much stricter than that of today if there was any immorality and disrespect. According to *Admonitions for the Pang Clan*, «if a descendant violates family precepts, he will be brought to the ancestral hall and his bad deeds will be told to his ancestors. He will be punished and ordered to introspect and mend his ways». *Norms For the Zheng Clan* 郑氏规范 stipulates that «the young cannot defy the elders. Those who speak rudely and act contrary to the law should be instructed, and those who do not correct their mistakes should be severely punished». Lu Jiuyuan also stipulated that «when a child makes mistakes, parents will tell him off in the face of other children. If he does not correct his mistakes, he will be beaten with a stick. If he never mends his ways until becoming intolerable, he will be punished by the official». In particular, immorality is intolerable to parents, and punishment is more severe.

If there is evidence that he is not dutiful to his parents and brothers, he will be beaten with a rod 40 times for being unfilial, and 20 times for being not dutiful to his brothers. If he repeats the mistakes, he will be punished again. If he makes these mistakes three times, he should be expelled from the ancestral hall²⁰.

3.2. Excellent moral character and cultural quality of parents

The heads of families, especially parents, have a great influence on their children, often affecting their whole life. The comprehensive quality of the head of a family, such as moral character and cultural quality, affects the effect of moral education. Teaching by personal example is better than verbal instruction. The moral quality of the head of a family has influenced the descendants and they imperceptibly formed a specific moral character. Mencius

²⁰ F. Chengkang, *Family Law and Clan Rules in China*, Shanghai, Shanghai Academy of Social Sciences Press, 2016.

elaborated on the view that the head of a family should set an example. Gongsun Chou 公孙丑 asked, «why doesn't a man of virtue educate his son in person?» Mencius answered, it is not feasible. A teacher must use correct norms. If using the correct norms is ineffective, the teacher will become angry. As soon as anger arises, it actually hurts the child. Father uses strict standards to demand his son, but he doesn't act according to the correct standards himself. «This harms the relationship between father and son and then their relationship deteriorates»²¹. Sima Guang of the Northern Song Dynasty emphasized in the *Family Code of Conduct* 谆水家仪 that «as the head of a family, he must abide by rites and law to lead their children and families». Xu Sanzhong 徐三重 of the Ming Dynasty also emphasized in his *Family Rules* 家则 that «the head of a family should abide by rites and laws and should not act recklessly. They should be selfless and should not be biased».

On the one hand, the advantage of teaching by personal example is that descendants are influenced by the head of a family and consciously form some moral character. As mentioned in *Yuan Ti Ji* 原体集, «the head of a family is a role model for the whole family. If he can be diligent, how dare others be lazy; if he can be frugal, how dare others be extravagant». On the other hand, it can help the head of a family establish prestige. When his children and grandchildren have behaviors that do not conform to the moral norms, they can be convinced by his discipline. As pointed out in *Admonitions for the Yan Clan*, for the same words, people always believe in the close person; for the same command, people always obey the person they believe in. The cultural quality of the head of a family refers to his scientific and cultural level, which has a certain impact on what kind of family moral education goals and content he determines. The higher his cultural quality is, the more accurately he can grasp the social requirements for personal moral development, and the more they can choose the appropriate moral content.

3.3. Specific living conditions and ways of families

In ancient China, there was a clear division of social strata. There was a clear difference between «scholars» and «farmers, artisans and merchants». The former integrated economic, political and cultural capital, while the latter lived hard and had poor family living conditions. Therefore, on the one hand, subject to family living conditions, different families will have different patterns when implementing moral education. To prevent the decline of the family and pursue the prosperity of the family, the scholar family will implement

²¹ M. Ke, annotated by Wan Lihua et alii, *Mencius*, CITIC Press, 2013.

the family moral education in a complete way. The family can have enough strength to hold a grand moral education activity, or the courtyard can be set up in an orderly manner. The plaques for moral education can be hung everywhere, so that children and grandchildren can cultivate themselves, be loyal, filial, benevolent and just to consolidate their social status. However, in the families of the vast majority of ordinary people in China, the implementation of moral education is relatively limited. For example, in terms of family precepts as one of the means of implementing moral education, since most people in ancient China were illiterate and there were few written family precepts for civilians, word of mouth was the main form of admonition. If literate civilians have no social status, most of the written family precepts they wrote are only circulated within their families. Therefore, most of written family precepts that can be tested in history are formulated by influential powerful families or successors, who have no worries about food and clothing.

One exception is that the bureaucrats or literati and officialdom who were born in poverty, after having a certain social status and economic foundation, recorded the precepts of their predecessors in the form of reminiscence, and then passed them on to their descendants and published them. On the other hand, due to the different lifestyles of each family, their basic attitudes and habits in terms of food, clothing, housing and transportation are different. Since descendants live in different families, there will be differences due to the influence of attitudes and habits of heads of families. Scholars often live collectively in the form of a large group of families. Descendants follow their elders to read and learn and master the four arts of study. Their habits formed by early upbringing are helpful for them to develop personal qualities as they grow older. However, ordinary families are common in small households, where several family members «work at sunrise and rest at sunset». The heads of ordinary families carry out simple moral education about production and life for their children and grandchildren. In a word, investigating the implementation of family moral education cannot be separated from the specific living conditions and ways of families. «Different life horizons provide different perspectives and methods for descendants to investigate life, delimit different perspectives for understanding life»²², and have a significant impact on the implementation of family moral education.

²² L. Jie, *The Basic Function of Moral Education: Guiding the Construction of Life*, «Education Research», n. 6, 2010, pp. 3-8.

3.4. *Interpersonal relationship and culture of families*

The interpersonal relationship of families refers to the relationship between family members. It affects the effect of receiving moral education from the elders, as well as the moral judgment and moral choice of the descendants. Its significance can be seen from the statement that «social norms are the basis of education» in *Admonitions for the Yan Clan*. Sima Guang of the Song Dynasty further explained social norms in *Family Norms* as «righteousness of the ruler, the obedience of ministers, love of fathers, filial piety of sons, kindness of elder brother, respect of younger brothers». Social norms are the norms of these six kinds of human relations. There is no better way to govern a family than social norms. With the social norms, «the father is loving and able to teach his son, the son is filial and able to advise his father, the elder brother is kind and friendly, and the younger brother is respectful and obedient». Therefore, «social norms are beneficial». A good interpersonal relationship between family members is conducive to children learning filial piety and other ethics, and learning how to love. Not only can they love themselves and others, but also can they form a universal love for their family and country. From the perspective of traditional culture, the ancients did not stop at the emotional level to define the connotation of family interpersonal relationships such as filial piety and fraternity but tried to guide this emotion into the track of the family system, and transform the filial piety to parents into obedience to the patriarchal hierarchy.

The development path of Chinese civilization is the same structure of the clan and the country. Family-oriented and ethics-centered are the basic values of this civilization. It is fundamentally different from the development path of European and American civilization whose «basic values are individual-oriented and related to religion»²³. In ancient China, social norms required fathers to do their duties as fathers and sons to do their duties as sons in families. Social norms required the monarch to do his duty as the monarch and ministers to do their duties as ministers in the country. In the final analysis, there were two aspects of the problem. «Serving parents» was consistent with «serving the monarch», and «to be filial» was consistent with «to be loyal». In the traditional cultural society, which pays attention to the principle of internal saintliness and external kingliness, the interpersonal relationship in the family and the ethical culture it embodies are the epitomes of the national political relationship and ancient Chinese culture. If the interpersonal relationship between family members is not harmonious, and the father is not kind, then the son is not dutiful, and the family has lost the basic norms of etiquette. As a result, the moral education of the family to its descendants will be im-

²³ W. Zeying, *The Core of Chinese Family Values and Traditions is to Shape, Cultivate and Establish Correct Values*, «Journal of Shanghai Normal University», n. 4, 2015, pp. 5-11.

possible, and future generations will eventually be wiped out because of their incompatibility with the feudal etiquette and law of the country and society.

3.5. Humanistic and natural environment around families

As early as the Spring and Autumn Period in China, there was a detailed discussion about the impact of the characteristics of social strata and the surrounding environment on the cultivation of a person's filial piety, righteousness and other moral characters. There is a paragraph in *Duke Huan of Qi Seeking Hegemony with the Help of Guan Zhong* 管仲对桓公以霸术 as follows. «If scholars can live in a secluded place, from morning till night, from childhood to adulthood, to learn the principles of righteousness, filial piety, respect, love and kindness, they will settle down without being disturbed by other things and changing their will. Therefore, children can learn from their fathers and brothers without supervision, and have mastery of knowledge without effort. In this way, the descendants of scholars will always be scholars». The environment has a certain impact on family moral education, which can be divided into the following two categories.

First, the environment is created by couplets, inscriptions and artifacts. In ancient China, couplets, plaques, calligraphy, paintings and decorative items, reflect not only the family's pursuit of a peaceful and happy life, but also the family's high recognition of some moral standards. They are an important part of the family moral education environment. These artifacts condense the ardent expectation of the elders for the noble moral behavior of their future generations and exert a subtle influence on the moral cultivation of descendants. Through the couplets, heads of families can express their expectations for their descendants. For example, Zeng Linshu 曾麟书 in the Qing Dynasty wrote a couplet to educate his sons in self-cultivation, family regulation, state governance, and bringing peace to all under heaven. On the plaque of the residence, it is generally three or four characters to give prominence to the key points.

For example, the words «to be inclusive and virtuous» show the pursuit of inclusiveness and virtue of such families. In terms of decorative items, ancient families would place the calligraphy and paintings of mythical figures or ancient sages as ornaments in their houses, calling on the whole family to learn from them. They would also use the three durable plants of winter (pines, bamboos and plum blossoms), and four symbols of men of virtue (plum blossoms, orchids, bamboos and chrysanthemums) as ornamental plants to express their yearning for the noble character. These couplets, inscriptions and decorative items together constitute the physical environment in the implementation of family moral education, which is characterized by its intuitive image and long-term existence, playing an important role in moral education.

Second, the environment is created by rural regulations and customs. Since the Shang Yang 商鞅 Reform of the Qin Dynasty, more than a dozen households or dozens of households who lived together formed a basic social unit in ancient China, which was called «township» or «village». With the development of the economy and the increase in population, more than 100 households in the Ming and Qing Dynasties constituted a village. The ancient families who lived together in a «township» or «village» had close ties, complied with the village rules and customs, and often carried out certain social activities with similar lifestyles and behavior habits. The interaction between the descendants and others in a «township» or «village» will have an impact on the implementation of family moral education. Liu Zhou 刘昼 in the Northern Qi Dynasty explained that «customs refer to activities or ways of behavior people living in a particular circumstance are used to»²⁴. The local custom environment is formed by contacts among people in a «township» or «village», which is characterized by group and authority. On the one hand, a good custom environment can transmit public moral norms, further promote the implementation of family moral education, and help to cultivate the good moral character of future generations in a «township» or «village». On the other hand, a bad custom environment will reduce the effectiveness of the implementation of family moral education, and descendants will have bad behavior under its influence. *Huai Nan Zi* 淮南子 discusses the influence of the custom environment on the implementation of moral education as follows. «If a baby who was born in his own country grows up in another country, he can't know the customs in his own country. It can be concluded that etiquette and customs are not innate to humans, but formed under external influences». As a result, human nature is originally pure and innocent, but they will be influenced and changed if they are in bad customs for a long time. Once changed, they will forget their original nature, and be in tune with the people around them.

²⁴ F. Yashu, *Collation and Annotation of Liu Zi's Thought*, Zhonghua Book Company, 1998.

L'istruzione delle donne nell'Ottocento tra conservazione e modernità. La Scuola superiore femminile “A. Manzoni” di Milano

Carla Ghizzoni
Department of Pedagogy
Catholic University of Sacred Heart
in Milan (Italy)
carla.ghizzoni@unicatt.it

Nineteenth-century women's education between conservatism and modernity. Milan's “A. Manzoni” Secondary School for Girls

ABSTRACT: This article reconstructs the history of Milan's Secondary School for Girls, with the dual aims of documenting its founding and subsequent evolution and more generally of shedding light upon female education in the second half of the nineteenth century. Set up in the immediate aftermath of Italian Unification, this school's innovative and independent character (given that it was not regulated by the central State but rather stemmed from an initiative by Milan City Council) meant that it mirrored the broader elements of transformation, continuity, and resistance to change that shaped women's education over the period in question. The analysis presented here goes beyond the local perspective to address trends at the national and transnational levels also. It begins with the founding of the school in 1861 and ends in the late 1890s, when the institute introduced Latin, albeit as an optional subject, so that graduates might be eligible for admission to the Foreign Languages and Literature Section of the Teacher Training School at the Scientific and Literary Academy of Milan. The research draws on print sources that have not been fully examined to date, along with archival material that has yet to receive in-depth scholarly scrutiny. It is not confined to the analysis of institutional history, but also draws out the corresponding educational models, documenting the gradual process of change whereby women in that era sought not only to complement their primary schooling but also to train for the intellectual occupations then accessible to females. The focus is therefore on the educational curriculum and subjects offered by the school and schoolwork produced by the pupils.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Women's education; Girls' secondary school; Italy; XIX Century.

Premessa

Ad aprire la via e, non foss'altro, a far nascere nelle famiglie l'abitudine di inviare alle scuole pubbliche fanciulle di età provetta, conferirono le scuole normali. Le quali frequentate non raramente da ragazze di condizione anche agiata, col proposito, non di diventare maestre, ma di completare in qualche maniera la loro istruzione, rivelarono il bisogno di altre istituzioni più adatte a questo fine. Ci volevano scuole adatte alle famiglie di condizione bastantemente agiata per dover procacciare alle proprie figlie una coltura superiore all'elementare, ma non tanto da poter sostenere la spesa dell'istruzione in casa o dell'educazione nei collegi, senza gli insegnamenti di pedagogia e di metodica, principalissimi nel programma delle normali, e invece con qualche cosa di più che servisse di ornamento nella vita sociale e di lume nella domestica. A ciò provvide per primo il municipio di Milano istituendo di sua iniziativa e senza sussidi dal Governo la *scuola femminile superiore* aperta sul cadere del 1861¹.

Così Aristide Gabelli ricostruiva le origini della Scuola superiore femminile di Milano e gettava luce sulle sue specificità nella *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi* del 1878. Nelle pagine dedicate all'istruzione secondaria femminile egli rilevava che in Italia, come in altri Paesi cattolici, avevano sempre provveduto e ancora provvedevano a questo scopo i collegi tenuti da religiose, ma che, in seguito alla modernizzazione dei costumi, era sempre più avvertito dalle famiglie il bisogno di istituzioni educative diverse dai collegi, ovvero di istituti senza il convitto.

La peculiarità degna di nota dell'iniziativa del Comune di Milano, seguito poi da altri municipi – anche se non molti –, consisteva, spiegava ancora Gabelli, nell'avere dato vita a «una istituzione nuova, in cui lo studio si conciliasse anche per le fanciulle come per i maschi con la vita di famiglia». La frequenza delle lezioni «al modo dei maschi»², il mantenimento del legame con la famiglia e la laicità, nel senso di presa in carico dell'educazione femminile da parte di un'amministrazione pubblica, erano i tratti distintivi di questa scuola che si configurava come il tentativo di traghettare la donna nel mondo dell'istruzione secondaria, a lei ancora precluso dall'ordinamento scolastico vigente³.

Si trattò di un percorso non lineare, connotato dalla permanenza di mo-

¹ *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi*, a cura di A. Gabelli, Roma, Eredi Botta, 1878, p. 133. Ma si vedano anche, sempre di A. Gabelli, le pagine dedicate alle scuole superiori femminili – in specie a quella di Milano – in *Relazione sulle condizioni dell'istruzione pubblica in Italia*, in *L'Italia economica nel 1873. Pubblicazione ufficiale*, Roma, Tipografia Barbèra, 1873, pp. 243-245.

² *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi*, cit., p. 135.

³ Sull'istruzione femminile in Italia dopo l'Unità ci si limita qui a indicare alcuni studi, rinviando ulteriori segnalazioni alle note successive: S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 1989; Ead., *S'emparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, «Paedagogica Historica», vol. 40, n. 1-2, April 2004, pp. 123-

delli educativi tradizionali, che però lasciò spazio all'affermazione di profili formativi non del tutto scontati per le ragazze di famiglie di civile condizione. Pensata, infatti, per offrire un'istruzione postelementare, ritenuta ormai indispensabile alla luce delle esigenze dell'epoca, la Scuola superiore femminile fu sempre più scelta dalle ragazze anche per assicurarsi un accesso al mondo delle professioni e segnatamente dell'insegnamento, come si metterà in luce nelle pagine successive.

Ricostruire la storia di questa istituzione, che rappresentava una voce del più composito panorama dell'educazione femminile e, come Gabelli lamentava nel 1878, una voce ancora isolata, non adeguatamente raccolta da altri enti locali e soprattutto dallo Stato, ci aiuta però a lumeggiare l'iter accidentato dell'acceso delle donne agli studi postelementari, ma anche la capacità di una parte delle istituzioni di intercettare i bisogni educativi della società del tempo.

1. *Le origini e il contesto*

Le lezioni della Scuola superiore femminile iniziarono nel novembre del 1861. Essa era stata istituita dal Comune di Milano su sollecitazione della Commissione degli Studi, creata per mettere a punto il sistema scolastico della città all'indomani dell'Unità⁴. Nella relazione presentata al Consiglio comunale nel maggio del 1861, questo organismo, tra l'altro, rilevava che uno dei limiti della legge Casati era rappresentato dalla mancanza di un corso di studi secondario femminile, in quanto, come è noto, finite le elementari, l'unica scuola alla quale le ragazze potevano accedere era quella normale cui, peraltro, era possibile iscriversi solo dopo aver compiuto 15 anni. Il relatore, il letterato e deputato Carlo Tenca, stigmatizzava questa mancanza e sottolineava l'opportunità di prevedere anche per le giovani un'istruzione media, necessaria per tutte le donne – se non impegnate in umili lavori manuali – in quanto centro della vita familiare e prime educatrici dei futuri cittadini⁵.

Di qui la proposta di fondare una Scuola superiore femminile di durata

142; C. Ghizzoni, S. Polenghi (edd.), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008.

⁴ La Commissione civica degli studi, istituita nel maggio del 1860, comprendeva uomini in vista della vita politica e culturale locale e nazionale, ovvero Giovanni Visconti Venosta, Carlo Cagnola, poi sostituito da Paolo Belgioioso, in qualità di assessori, Carlo Tenca, Giovanni Cantoni, come membri esterni, Cesare Correnti, Luigi Rossari e Giuseppe Ambrosoli, cui subentrò Francesco Rodriguez, come esperti esterni: *Proposta per il riordinamento della pubblica istruzione comunale. Commissione degli studi*, «Atti del Municipio di Milano», 1860, seduta del 4 maggio 1860, pp. 63-68. Sul suo operato cfr. C. Ghizzoni, *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926)*, Lecce-Rovato (BS), Pensa Multimedia, 2014, pp. 21-33.

⁵ Cfr. *Relazione della Commissione civica per gli studi sul riordinamento dell'istruzione*

triennale in cui le alunne potessero approfondire e ampliare la formazione ricevuta alle elementari. Il dibattito in Consiglio comunale su tale proposta, nel giugno del 1861, documenta l'idea di donna e della sua educazione presente nella cultura del tempo. L'istituzione della Scuola ottenne l'approvazione, ma «alla quasi unanimità» poiché non tutti i consiglieri ne condividevano la necessità e l'urgenza⁶. In quella occasione si levarono voci contrarie secondo le quali la Scuola esulava dai compiti affidati dalla Casati al comune, circoscritti all'istruzione popolare, e costringeva a uscire di casa giovani ancora soggette all'autorità del padre e che presto sarebbero passate sotto quella del marito. Infine, alcuni consiglieri facevano notare che, anche a causa di questa Scuola, ci si sarebbe trovati nell'imbarazzante situazione in cui le mogli erano più istruite dei loro coniugi. Essa era dunque avversata non solo in quanto non costituiva una spesa obbligatoria per l'amministrazione, ma anche perché introduceva un modello formativo non in linea con la tradizione, sottraendo le ragazze e la loro educazione al controllo delle famiglie.

Anche se il voto espresso dalla maggioranza dei consiglieri documenta che tali idee non erano condivise da tutti, va comunque notato che, creando tale Scuola, il municipio ambrosiano voleva sì innalzare l'istruzione delle giovani, ma non intendeva affatto portarla ai livelli di quella assicurata ai loro coetanei; per tale ragione quella Scuola era fine a sé stessa e non aveva sbocchi ulteriori, né poteva averli alla luce delle ambiguità della Casati in merito all'istruzione secondaria e superiore delle donne, ma anche del fatto che era una istituzione promossa dal Comune e non prevista dall'ordinamento scolastico vigente. Insomma, la classe politica milanese, per quanto apparisse più illuminata di quella nazionale, era convinta che la formazione delle ragazze non dovesse distrarle dai naturali esiti della loro esistenza, ovvero la cura della casa, il matrimonio, la dedizione ai figli e alla famiglia⁷.

L'avviso di apertura della Scuola del 1861 precisava che essa si rivolgeva alle giovani che avessero almeno 12 anni e non più di 16 e prevedeva l'insegnamento delle seguenti materie: morale, lingua e letteratura italiana, geografia, storia generale e storia d'Italia, francese, nozioni di fisica e di storia naturale, igiene ed economia domestica, aritmetica e contabilità, calligrafia, disegno, lavori femminili⁸. Essa mirava dunque ad ampliare la cultura appresa alle elementari

comunale letta nella seduta del 6 maggio 1861 del Consiglio municipale, [Milano], Pirola, s.d., pp. 16-18.

⁶ *Riordinamento scolastico*, «Atti del Municipio di Milano», 1861, seduta del 1° giugno 1861, p. 198.

⁷ È significativo, in proposito, l'intervento del consigliere Giuseppe Levi che, pur sostenendo la necessità dello studio, anche per le donne impiegate in lavori manuali, affermava che non doveva essere superiore «all'opportunità della femminile istruzione»: *ibid.*, p. 197.

⁸ Giunta municipale della Città di Milano, *Scuola superiore femminile. Avviso. 12 novembre 1861*, «Atti del Municipio di Milano», 1861, «Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1861», pp. 440-441. Sugli sviluppi di questa scuola, non ancora adeguatamente ricostruiti, si vedano le seguenti pubblicazioni curate dal Comune di Milano: *La civica scuola*

e, al tempo stesso, si preoccupava della formazione morale e della preparazione alle occupazioni muliebri.

Se, in confronto a quanto previsto dalla legge Casati circa l'istruzione delle donne, la Scuola ambrosiana rappresentava una novità, le peculiarità di questa istituzione si possono cogliere se si guarda all'offerta formativa della città di Milano in merito all'educazione femminile. Come è noto, in Italia – ma non solo – l'istruzione delle ragazze fu, per tutto il XIX secolo, «assai meno istituzionalizzata di quella maschile», quasi «disparsa in un territorio vasto, meno direttamente e puntigliosamente sorvegliato o diretto dai pubblici poteri»⁹. Capillare, infatti, era la presenza di case di educazione gestite da privati e soprattutto da congregazioni religiose. Mentre, rispecchiando le resistenze della cultura dell'epoca¹⁰, faticava a mettere a punto una linea chiara in tale ambito, lo Stato italiano, all'indomani dell'Unità, si sforzò di esercitare un controllo anche su quel settore, in forza del dettato della legge del 1859 che, all'articolo 3, prevedeva che il Ministero della Pubblica Istruzione vigilasse sulle iniziative private¹¹. Se l'esatta conoscenza del funzionamento delle istituzioni educative femminili rette da suore restò per molto tempo un obiettivo di difficile realizzazione, il loro censimento andò perfezionandosi, sia pure faticosamente, nell'arco del quarantennio postunitario.

In tal senso si mossero alcune iniziative avviate in quel periodo, tra le quali si segnalano la statistica sui convitti femminili compresa nell'inchiesta sullo stato dell'istruzione primaria, promossa dal Senato nel 1868¹²; la commissione

superiore femminile A. Manzoni. Nel decennale della ricostruzione 1954-1955, Milano, Archeotipografica, 1954; Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, Milano, Stucchi, 1962. Esse si avvalgono anche delle informazioni contenute in alcuni opuscoli editi dall'amministrazione ambrosiana dalla fine degli anni Sessanta del XIX secolo e di cui si darà conto nelle note che seguono. Più in generale, su questo istituto, preso a modello da altre città del Regno negli anni successivi, cfr. S. Ulivieri, *Scuole Superiori Femminili provinciali e comunali nell'Italia postunitaria (1860-1900)*, in CIRSE, *Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione*, Pisa, ETS, 1982, pp. 167-173; M. Ferrari, *Scuole superiori femminili e Scuole magistrali a Cremona alla fine dell'Ottocento: uno studio di caso*, in Ghizzoni, Polenghi (edd.), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, cit., pp. 171-184.

⁹ M. Raicich, *L'educazione delle donne in Italia all'indomani dell'Unità. Un intervento*, in Id., *Storie di scuole da un'Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, p. 256.

¹⁰ La convergenza di correnti di pensiero poste su posizioni antitetiche (dal cattolicesimo ultraconservatore al positivismo) nel considerare inopportuna, inutile, inefficace l'istruzione postlementare della donna era ben tratteggiata, già molti decenni fa, nel saggio di E. Garin, *La questione femminile (Cento anni di discussione)*, in *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni 1861-1961*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, pp. 19-44.

¹¹ Si veda Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola*, VII: *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, a cura di S. Franchini, P. Puzzuoli, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 2005; in specie si rinvia ai saggi introduttivi di Franchini e Puzzuoli.

¹² Come è noto, essa fu presentata da Girolamo Buonazia al Ministro della Pubblica Istru-

d'inchiesta sull'istruzione secondaria, voluta dal Ministro Scialoja nel 1872, che, per la prima volta dall'Unità, riconosceva l'esistenza di un'istruzione femminile postelementare¹³; le visite svolte dalle ispettrici governative il cui ufficio fu istituito nel 1875 dal Ministro Bonghi¹⁴ e, infine, la relazione presentata nel 1900 al Ministro Nicolò Gallo da Giuseppe Castelli, che valorizzava la massa di informazioni raccolte fino a quel momento¹⁵, superando la riluttanza a trasmettere i dati e accogliere le ispettrici manifestata non solo dagli educandati delle congregazioni religiose di vecchia e nuova fondazione, ma anche dalle Opere Pie dipendenti dal Ministero degli Interni.

Questa documentazione mostrava, per quanto riguarda la Lombardia e in specie Milano, un quadro dinamico. La regione contava un numero di case di educazione femminile più alto di ogni altra regione¹⁶. Molte di queste istituzioni erano state create prima dell'Unità dalle nuove congregazioni religiose di vita attiva, sorte numerose in Italia, ma più al Nord che al Centro e al Sud. Dei circa 200 istituti religiosi femminili nati nell'Ottocento, ben 50 furono fondati in Lombardia: 19 nei primi cinquant'anni e i rimanenti 31 nella seconda metà del secolo, 15 solo nell'ultimo ventennio. Le diocesi di Bergamo, Brescia e Milano furono quelle nelle quali si registrò la più alta concentrazione di fondazioni¹⁷. Particolarmente impegnate, come è noto, in ambito educativo

zione nel 1873: *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, 4 voll., Firenze-Roma, Eredi Botta, 1868-1873.

¹³ Cfr. Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola*, IV: *L'inchiesta Scialoja sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, a cura di L. Montevercchi, M. Raicich, Roma, Ministero per i beni culturali e ambientali, 1995.

¹⁴ Oltre a quanto citato alla nota 11 si veda S. Franchini, *Le ispettrici «governative»: l'autorappresentazione di due delle prime emissarie del Ministero della pubblica istruzione*, in M.L. Betri, D. Maldini Chiarito (edd.), *Scritture di desiderio e di ricordo. Autobiografie, diari, memorie tra Settecento e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 254-275.

¹⁵ Cfr. *Relazione presentata a s.e. il Ministro della pubblica istruzione prof. Comm. Nicolò Gallo sugli Istituti femminili di educazione e di istruzione in Italia dal direttore capo di divisione prof. Giuseppe Castelli*, Roma, Tip. Ditta Ludovico Cecchini, 1900.

¹⁶ Secondo i dati della relazione presentata al Ministro Gallo da Castelli, gli istituti di educazione femminile in Lombardia erano 99, in Toscana 66, in Campania 56, in Emilia 54, in Piemonte 50, in Veneto 47, in Liguria 32, in Lazio 31, in Sicilia 27. Tutte le altre regioni registravano numeri più bassi: S. Franchini, *Gli educandati in Lombardia nell'Ottocento: fonti e temi per una ricerca*, in A. Gigli Marchetti, N. Torcellan (edd.), *Donna Lombarda 1860-1945*, Milano, FrancoAngeli, 1992, pp. 427-428.

¹⁷ Cfr. G. Rocca, *Il nuovo modello di impegno religioso e sociale delle congregazioni religiose dell'Ottocento in area lombarda*, in *L'Opera di don Luigi Guanella. Le origini e gli sviluppi nell'area lombarda*, Como, Amministrazione provinciale di Como, 1988, pp. 19-59; Id., *Aspetti istituzionali e linee operative nell'attività dei nuovi istituti religiosi*, in L. Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 173-198; R. Sani (ed.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento. Gli Istituti religiosi tra impegno educativo e nuove forme di apostolato (1815-1860)*, Milano, Centro Ambrosiano, 1996; Id., *Indirizzi spirituali e proposte educative dei nuovi istituti religiosi dell'Ottocento in area lombarda*, in Id., «Ad Maiorem Dei Gloriam». *Istituti religiosi, educazione e scuola nell'Italia moderna e contemporanea*, Macerata, eum, 2009, pp. 63-130.

e assistenziale, esse, tra l'altro, avevano rivisto il modello di formazione delle figlie delle famiglie della nobiltà e dell'alta borghesia tipico dell'*ancien régime* per dar vita ad educandati, che si affiancavano ai collegi tenuti dalle monache di clausura, per i quali erano elaborati progetti educativi più in sintonia con i bisogni delle ragazze di «civile condizione», provenienti dalla borghesia imprenditoriale e commerciale delle città¹⁸.

Si pensi, ad esempio, alle Marcelline, sorte nel 1838 a Cernusco sul Naviglio (in provincia di Milano)¹⁹, i cui educandati adottavano regole meno rigide di quelle vigenti nei monasteri, ove le ragazze osservavano la clausura delle suore. I fondatori della nuova congregazione, mons. Luigi Biraghi e Marina Videmari, prevedevano che le convittrici potessero trascorrere le vacanze e un giorno al mese con le loro famiglie. Anche sul piano pedagogico si segnalano significative innovazioni. Sempre per le Marcelline, ma anche per le Orsoline di San Carlo, istituite nel 1844 a Milano²⁰, la cura per l'istruzione, attenta ai cambiamenti in corso nella società coeva, si sposava con la messa a punto di una proposta formativa che mirava a un modello femminile «austero, essenziale, senza frivolezze, lontano da quello tipico dei tradizionali educandati femminili d'élite», ovvero a «un ideale di donna in grado di conciliare i suoi doveri di buona moglie e madre di famiglia con quelli di laica cristiana impegnata nelle opere di apostolato e di carità»²¹.

Queste caratteristiche, proprie delle realtà ricordate – peraltro e, non a caso, sorte nella più dinamica società ambrosiana – dovevano diventare i tratti salienti degli educandati avviati dalle nuove congregazioni religiose nei decenni successivi un po' in tutto il Paese. Alla fine dell'Ottocento era diffuso un tipo di educandato «diverso da quello settecentesco e del primo Ottocento, avendo ormai tante caratteristiche che lo avvicinavano al convitto: non solo l'educanda poteva essere visitata in parlitorio dai parenti, ma usciva per le vacanze annuali, per le regolamentari passeggiate settimanali o con i genitori; l'insegnamento era di carattere meno elitario, nel senso che anche educandati esclusivi come quelli delle Montalve o delle Dimesse di Padova avevano accet-

¹⁸ Oltre ai testi già ricordati nella nota precedente si vedano: M. Marcocchi, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in Pazzaglia (ed.), *Chiesa e prospettive educative in Italia*, cit., pp. 83-122; G. Rocca, *Conservatorio ed educandato nell'Ottocento italiano*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 2, 1995, pp. 59-101.

¹⁹ Cfr. P.P. Saladini, *Le Marcelline e l'educazione delle giovani di condizione civile nella Milano asburgica*, in Sani (ed.), *Chiesa, educazione e società nella Lombardia del primo Ottocento*, cit., pp. 215-250.

²⁰ In merito cfr. M. Castelli, *Le proposte educative delle Suore Orsoline di San Carlo nel periodo della Restaurazione*, *ibid.*, pp. 165-214; C. di Filippo, *Le Orsoline milanesi e lombarde: educare fra parrocchia e collegio*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2007, pp. 75-91.

²¹ Sani, *Indirizzi spirituali e proposte educative dei nuovi istituti religiosi dell'Ottocento in area lombarda*, cit., pp. 127-128.

tato alunne della media borghesia o la scuola per esterne; infine, molti maestri insegnavano regolarmente nelle scuole delle religiose»²².

Questa istituzione era interessata non solo da un'evoluzione qualitativa, ma anche quantitativa in quanto, nello stesso arco temporale, aumentava numericamente e conosceva un importante incremento di alunne. Secondo la già ricordata relazione di Castelli del 1900, la città lombarda risultava seconda in Italia, dopo Roma, per numero di istituti educativi femminili tenuti da religiose²³. Di qui il sospetto con cui si guardava da parte degli ambienti ministeriali a questa presenza educativa, sicuramente meno chiusa di quella gestita dalle monache di clausura e più rispettosa dell'autorità statale e delle sue norme, ma più capillare, più multiforme, più moderna e dunque più attraente per le ragazze e le loro famiglie. Emblematiche le cifre raggiunte da alcune istituzioni milanesi. L'educandato retto in via Lanzone dalle Orsoline di San Carlo era uno dei più frequentati della città. Nel 1876 aveva 100 convittrici e 100 alunne esterne, che nel 1897 diventavano rispettivamente 130 e 276. Anche le case di educazione delle Marcelline erano apprezzate: agli inizi degli anni Settanta, quella di via Quadronno registrava 146 convittrici e quella di via Amedei 105, cui si aggiungevano 60 esterne. Meno numerose erano le convittrici delle case di educazione tenute da suore di clausura, quali quelle delle Agostiniane e delle Visitandine, queste ultime mai peraltro toccate dalle soppressioni fra fine Settecento e primo Ottocento²⁴.

La città di Milano vantava però anche una vivace presenza di istituti educativi femminili laici. Nella relazione al Ministro della Pubblica istruzione redatta da Felicita Morandi, dal 1879 ispettrice governativa degli educandati femminili dell'alta Italia²⁵, erano enumerati per la città lombarda 15 istituti laici

²² Rocca, *Conservatorio ed educandato nell'Ottocento italiano*, cit., p. 98. Si veda anche S. Franchini, *Gli educandati nell'Italia postunitaria*, in Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., pp. 57-86.

²³ Cfr. S. Franchini, *Educandati, conservatori, istituti di beneficenza femminili: il difficile compito del Ministero della Pubblica Istruzione*, in Archivio Centrale dello Stato, *Fonti per la storia della scuola*, VII: *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, cit., pp. 70-71. Si veda anche Ead., *Le origini dell'istruzione secondaria femminile in Italia e l'inchiesta Scialoja (1872-73)*, in *La passione della democrazia: Franca Pieroni Bortolotti e il movimento femminile dalle origini al '900*, «Quaderni di storia delle donne comuniste», n. 1, 1987, pp. 35-46.

²⁴ Per questi dati si rinvia a Ead., *Gli educandati in Lombardia nell'Ottocento: fonti e temi per una ricerca*, cit., pp. 437-438. Sulla presenza delle suore della Visitazione a Milano si vedano: P. Vismara, *Un monastero nella città. La Visitazione tra tardo Settecento e Ottocento*, «Archivio Storico Lombardo», 2011, pp. 213-237; F. Terraccia, *Gli educandati monastici della diocesi di Milano nella seconda metà del XVIII secolo*, in A. Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria*, I: *Studi*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 491-520.

²⁵ Su di lei cfr. la voce biografica in G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Milano, Editrice Bibliografica, 2013, (d'ora in poi DBE): <[http://dbe/editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html](http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html)> (ultimo accesso: 03.01.2024); e quella redatta da T. Bertilotti in *Dizionario Biografico degli Italiani* (d'ora in avanti DBI), vol. 76 (2012).

e 15 religiosi²⁶. Tra i primi va innanzitutto menzionato il Regio Collegio delle Fanciulle, di fondazione napoleonica. Aperto nel 1811, sul modello dei Collegi della Legion d'onore istituiti in Francia da Napoleone nel 1807 e destinati alle figlie degli alti dignitari dello Stato o alle orfane degli ufficiali dell'esercito imperiale, il Collegio milanese aveva rappresentato e ancora rappresentava, all'indomani dell'Unità, un'istituzione prestigiosa e fortemente elitaria²⁷. Dopo il 1861, in Lombardia, esso era l'unico educandato governativo femminile, il cui numero totale in Italia, peraltro, era molto esiguo²⁸. Nell'anno scolastico 1872-1873 ospitava 72 ragazze²⁹.

Indagata per il periodo delle origini, questa istituzione, tuttora attiva nella realtà scolastica milanese, attende ancora di essere studiata per gli anni successivi. All'indomani dell'Unità, essa prevedeva, dopo i quattro anni della scuola elementare, un corso perfettivo di durata triennale poi quadriennale dal 1875³⁰, ove si insegnavano lingua e letteratura italiana, geografia, storia, matematica, scienze naturali e igiene, francese e tedesco (quest'ultimo dagli anni Settanta) e, ovviamente, il ricamo. Come per il passato, il Collegio mirava a formare una giovane della nobiltà e dell'alta borghesia in grado di tenere una colta conversazione anche in una lingua straniera, che sapesse stare in società, ma che avesse soprattutto interiorizzato il proprio ruolo di moglie, madre e abile amministratrice della propria casa. Oltre ad approfondire la loro istruzione, come previsto dagli educandati femminili, le ospiti del Collegio

<[https://www.treccani.it/enciclopedia/felicità-morandi_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/felicità-morandi_(Dizionario-Biografico))>, (ultimo accesso: 03.01.2024).

²⁶ Cfr. L. Giuliacci, *L'istruzione femminile nei collegi d'educazione*, in C.G. Lacaita, M. Fugazza (edd.), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita 1861-1901*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 214.

²⁷ Si vedano: A. Bianchi, *Alle origini di un'istituzione scolastica moderna: le case d'educazione per fanciulle durante il Regno Italico (1805-1814)*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 4, 1997, pp. 203-206; L. Giuliacci, *Il Collegio Reale delle Fanciulle di Milano: educande, istitutrici ed insegnanti dalla fondazione alla caduta di Napoleone (1808-1815)*, *ibid.*, n. 11, 2004, pp. 339-363; Ead., *I Collegi femminili di fondazione napoleonica nel Regno italico*, in Bianchi (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria*, I: *Studi*, cit., pp. 551-567.

²⁸ Sulla storia di questa istituzione nel periodo postunitario si rinvia a G. Lalatta Ronzoni, *Il «Collegio reale delle fanciulle» in Milano*, Milano, Di Baio Editore, 1993. Gli educandati governativi attivi in Italia dopo l'Unità erano solo sei: Franchini, *Educandati, conservatori, istituti di beneficenza femminili: il difficile compito del Ministero della Pubblica Istruzione*, cit., pp. 35-42.

²⁹ Si veda il prospetto allegato all'audizione del Provveditore agli Studi di Milano, Carlo Gioda, in occasione dell'Inchiesta Scialoja, nel corso della seduta del 4 novembre 1873, in Archivio Centrale dello Stato, Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione media, Archivio generale [d'ora in poi ACS, MPI, D.G. Istruzione media, Arch. Gen.], Progetti di legge, regolamenti, programmi, inchieste, relazioni e ispezioni, licei, ginnasi, scuole tecniche e convitti, libri di testo e affari diversi (1860-1896), *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, busta 6 bis, fasc. 40.

³⁰ Cfr. audizione di Carlo Gioda, cit.

potevano quindi dedicarsi ai cosiddetti studi di ornamento, quali la danza, la musica e il disegno (obbligatori per tutte); altre attività, come il canto e il pianoforte, erano facoltative e non comprese nella retta stabilità³¹. Di qui, come sottolineava Giuseppe Piola – componente del consiglio di vigilanza del Collegio – durante la sua audizione per la Commissione di inchiesta sull’istruzione secondaria maschile e femminile in visita a Milano nel novembre del 1873, la richiesta al Ministero della Pubblica Istruzione di elevare la durata del corso a quattro anni. Con questo provvedimento si voleva consentire alle alunne di studiare meglio le materie comprese nel programma, «lasciare tempo per i lavori di famiglia», che, egli riferiva, «da tempo [...] si trascuravano molto» mentre dovevano «essere curati», e anche «lasciar tempo a queste giovanette di sviluppare le loro idee, prendendo qualche iniziativa individuale», annotava il politico milanese con una non scontata sensibilità pedagogica per l’educazione femminile³².

Molto rigorose erano le norme disciplinari interne, di impronta quasi claustrale, volte a preservare la separatezza dell’istituto e delle sue ospiti dal mondo esterno³³. In occasione della revisione del regolamento agli inizi degli anni Settanta, fu comunque conservata la norma secondo la quale le alunne potevano rientrare a casa per venti giorni all’anno. Proprio su quest’ultima regola, Piola era sollecitato dalla già citata Commissione d’inchiesta a precisare le ragioni di quella scelta. Egli affermava che non si era ritenuto opportuno opporsi «al desiderio delle famiglie» perché, non si «vedeva una ragione per escludere assolutamente la vita della famiglia». La conversazione che seguiva a quella domanda documenta che tale consenso non doveva essere stato affatto unanime. Il presidente della Commissione, infatti, precisava di avere posto questo quesito perché sapeva che altri avevano «notato l’inconveniente, che [portavano] spesso queste uscite». «Io credo – egli affermava – che se è grave pei convitti maschili, lo sia più pei femminili, nei quali specialmente a certe età può nascere qualche guaio». Piola replicava in modo netto a questo dub-

³¹ Cfr. audizione di Paolo Belgioioso (seduta del 5 novembre 1873) in ACS, MPI, D.G. Istruzione media, Arch. Gen. Progetti di legge, regolamenti, programmi, inchieste, relazioni e ispezioni, licei, ginnasi, scuole tecniche e convitti, libri di testo e affari diversi (1860-1896), *Commissione d’inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, b. 6 bis, fasc. 41,

³² Audizione di Giuseppe Piola (seduta dell’8 novembre 1873), in ACS, MPI, D.G. Istruzione media, Arch. Gen., Progetti di legge, regolamenti, programmi, inchieste, relazioni e ispezioni, licei, ginnasi, scuole tecniche e convitti, libri di testo e affari diversi (1860-1896), *Commissione d’inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, b. 6 bis, fasc. 44. Sui lavori della Commissione di Inchiesta Scialoja a Milano si veda: M. Fugazza, *L’istruzione secondaria a Milano e l’inchiesta Scialoja*, in Lacaita, Fugazza (edd.), *L’istruzione secondaria nell’Italia unita*, cit., pp. 235-257.

³³ Si rinvia in proposito a S. Franchini, *L’istruzione femminile in Italia dopo l’Unità: percorsi di una ricerca sugli educandati pubblici di élites*, «Passato e presente», n. 10, 1986, pp. 53-94 (in specie p. 91).

bio, rilevando che «certo» che vi erano «inconvenienti», ma che non si poteva prevedere «questa clausura monacale nei convitti»³⁴.

Merita ricordare che, come si è detto, già prima dell'Unità, in alcune case di educazione rette da congregazioni religiose di nuova fondazione, quali, ad esempio, le Marcelline, era applicato un regolamento meno severo circa i rapporti con le famiglie. Insomma, come è stato notato dagli studi in merito, anche gli esclusivi collegi governativi laici adottavano norme molto rigide in tema di uscite, tutelando l'isolamento delle convittrici dal mondo³⁵; in questo caso tale scelta educativa era il frutto non dei timori delle religiose o della Chiesa, quanto piuttosto delle preoccupazioni dei genitori in ordine alla crescita morale delle loro figlie, come anche le audizioni effettuate per l'inchiesta Scialoja mettevano in luce.

Guardando al modello del Collegio reale, erano sorti in Milano, fin dalla prima metà dell'Ottocento, anche numerosi istituti privati di educazione femminile. Di questo articolato sistema educativo dava conto lo stesso provveditore agli studi, sempre in occasione dell'Inchiesta Scialoja. Nel corso della sua deposizione a proposito di tale sistema, Gioda affermava:

Qui abbiamo degli istituti i quali vivono conformemente alla legge; non ho mai trovato opposizione alcuna in questi istituti e si può dire che le cose loro procedono quietamente e ordinatamente e ancora più negli istituti privati femminili. È qui che Milano ha un carattere speciale. Nel tempo del primo Regno d'Italia sono venute a Milano alcune signore francesi, che hanno fondato degli istituti di istruzione i quali ancora vivono e portano il loro nome, e dal loro nome francese si capisce la loro origine. Ebbene si sente dire che le signore di Milano e Lombardia sono le più colte d'Italia, e questo credo sia dovuto a tali istituzioni. Abbiamo qui a Milano 3 o 4 istituti femminili che sono frequentati da un numero grande di allieve e nei quali vanno ed insegnano dei valenti professori. Le direttrici o sono parenti di quelle signore venute da prima o conservano [...] le antiche tradizioni, ed è perciò che le cose vanno molto ordinatamente³⁶.

Come ricordava Gioda, l'origine di queste case di educazione risaliva all'età napoleonica. Richiamandosi alle *maisons d'éducation* diffuse in Francia, esse erano state avviate da alcune istitutrici giunte d'Oltralpe nella città ambrosiana in quel periodo per diffondere la cultura francese e l'educazione femminile³⁷. Tali istituti prevedevano l'internato, che, sia pure distinguendosi dalla

³⁴ Audizione di Giuseppe Piola, cit.

³⁵ Cfr. Rocca, *Conservatorio ed educandato nell'Ottocento italiano*, cit., pp. 96-97.

³⁶ Audizione di Carlo Gioda, cit.

³⁷ Cfr. A. Bianchi, *Le case private d'educazione femminile a Milano nell'età della Restaurazione*, in Id. (ed.), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria*, I: *Studi*, cit., pp. 599-623; Id., *Educandati, collegi e conservatori per l'educazione femminile tra Sette e Ottocento*, in G.P. Brizzi, A. Mattone (edd.), *Dai Collegi Medievali alle Residenze Universitarie*, Bologna, Clueb, 2010, pp. 99-112. Sulla realtà francese si veda almeno: R. Rogers, *Les Demoiselles de la Légion d'honneur: les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIX^e siècle*, Paris, Plon, 1992 (II ed. 2006).

rigida clausura monastica, permetteva di offrire alle ospiti una formazione integrale, che comprendesse non solo l'istruzione, il ricamo e i lavori femminili, ma anche le arti d'ornamento. Nel corso del periodo della dominazione austriaca, queste istituzioni poterono continuare a operare, ma dovettero adeguarsi alla vigente normativa, più severa in ordine al reclutamento del personale docente, alle norme igieniche e edilizie. Di qui la chiusura, i trasferimenti di alcuni di questi istituti, l'avvio di nuovi, ovviamente da parte di personale non più francese. Nel corso della prima metà dell'Ottocento il loro numero crebbe significativamente (erano 40 alla vigilia dell'Unità, mentre erano 15 nel 1829), anche se alcuni erano di modeste dimensioni. Questa crescita era espressione del progressivo consolidarsi della domanda di istruzione femminile e dell'allargamento del numero delle famiglie interessate, appartenenti non solo all'alta borghesia e alla nobiltà, ma anche ai ceti intermedi.

In virtù di questo sistema formativo costituitosi nella prima metà dell'Ottocento (che subentrava agli educandati monastici cessati in seguito alle soppressioni delle congregazioni religiose di antica fondazione³⁸) e in cui erano compresi un istituto governativo, istituti laici privati ed educandati religiosi, Milano, ancora dopo l'Unità, come riferiva Gioda, era rinomata per i risultati conseguiti nell'ambito dell'educazione femminile. Il modello educativo proposto era in continuità con quello del passato: essi miravano alla formazione di signorine di buona famiglia alle quali era assicurata un'istruzione in sintonia con il loro status sociale e funzionale alla preparazione dei doveri connessi al loro ruolo. Si trattava dunque di un'istruzione fine a sé stessa, ancora estranea, per il momento, alla categoria della possibile utilità professionale³⁹.

2. La «signorina» e la maestra: la proposta formativa della Scuola superiore femminile

In questo dinamico contesto, veniva a collocarsi la Scuola superiore femminile, espressione di un cambiamento in atto che prefigurava nuovi orizzonti. Una delle novità della Scuola, rispetto al quadro delineato, consisteva nel modello organizzativo; come messo in luce da Gabelli, essa era una scuola pubblica (comunale), che adottava per le alunne un modo di andare a scuola analogo a quello sperimentato dai loro coetanei maschi alle scuole secondarie, consentendo loro il ritorno in famiglia. Si rivolgeva a quella borghesia degli affari che non poteva permettersi né gli educandati religiosi – forse anche per-

³⁸ In merito si veda Terraccia, *Gli educandati monastici della diocesi di Milano nella seconda metà del XVIII secolo*, cit., pp. 491-520.

³⁹ Si vedano le rapide riflessioni in tal senso in Franchini, *Gli educandati in Lombardia nell'Ottocento: fonti e temi per una ricerca*, cit., pp. 445-446.

ché non si riconosceva in quel modello culturale – né quelli laici. Ancora una volta era Gabelli a sottolineare i punti di forza dell'iniziativa, anche da questo punto di vista. In un articolo sull'istruzione femminile in Italia, pubblicato sulla «Nuova Antologia» nel 1870, mentre lamentava lo stato precario in cui versava l'educazione delle donne in molte parti del Regno, osservava che la Scuola superiore femminile era pensata per le famiglie di «condizione mezzana [...] alle quali la spesa del collegio o dell'insegnamento in famiglia [riusciva] troppo grave». «Per i piccoli proprietari, i commercianti, gli avvocati i notai, gl'ingegneri, i medici, per tanto numero insomma di popolazione non ricca, ma eletta e colta, – egli precisava – non [c'era] ancora nulla che [servisse] a dare alle loro figlie un'istruzione che [andasse] solamente al di là» di quello che si insegnava nelle scuole elementari⁴⁰.

Le potenzialità dell'istituzione ambrosiana erano ben colte dal Ministero della Pubblica Istruzione che, con una circolare del 9 luglio 1869, sollecitava i comuni più popolosi e ricchi a seguire il lungimirante esempio della municipalità milanese creando Scuole superiori femminili di cui il Paese aveva un grande bisogno in considerazione dell'importanza dell'educazione della donna, perno della famiglia, e del crescente numero di ragazze che si iscrivevano alle scuole normali anche se non intenzionate a diventare maestre⁴¹. Firmata da Angelo Bargoni, la circolare era anche l'esito del lavoro e delle riflessioni condivise da intellettuali molto vicini al Ministero della Pubblica Istruzione, quali Pasquale Villari e Carlo Tenca⁴², che peraltro si era prodigato nella sua città – Milano – per promuovere la creazione della Scuola, come si è detto. Al pari di Gabelli, essi vedevano in quella istituzione una concreta e possibile alternativa alle iniziative delle congregazioni religiose.

Quanto sottolineato da intellettuali e politici richiamati emergeva anche nel corso delle audizioni tenute dalla Commissione di inchiesta sull'istruzione secondaria nel novembre del 1873 a Milano. Rispondendo alla Commissione, il sindaco Giulio Belinzaghi esprimeva la piena soddisfazione per l'ottimo andamento della Scuola, frequentata «anche da persone di educazione elevata» che la preferivano agli altri istituti presenti in città⁴³. Nella sua audizione il docente di italiano, Giovanni Rizzi – poeta e giornalista, nonché fervente so-

⁴⁰ A. Gabelli, *L'Italia e l'istruzione femminile*, «Nuova Antologia», vol. 1870, n. 15, p. 153.

⁴¹ Cfr. *Eccitamenti a stabilire Scuole femminili superiori. Circolare del Ministero della Istruzione pubblica. 9 luglio 1869*, in *Nuovo codice della istruzione pubblica*, Saluzzo, Tipografia Lobetti-Bodoni, 1870, pp. 746-751.

⁴² Si veda in merito: M. Moretti, *Pasquale Villari e l'istruzione femminile: dibattiti di opinione e iniziative di riforma*, in Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., pp. 497-530.

⁴³ Audizione di Giulio Belinzaghi (seduta del 4 novembre 1873), in ACS, MPI, D.G. Istruzione media, Arch. Gen., Progetti di legge, regolamenti, programmi, inchieste, relazioni e ispezioni, licei, ginnasi, scuole tecniche e convitti, libri di testo e affari diversi (1860-1896), *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, b. 6 bis, fasc. 40.

stenitore degli ideali risorgimentali⁴⁴ – riferiva che, agli inizi, pure le famiglie non abbienti avevano iscritto le loro figlie a quell'istituto con l'intenzione di destinarle alla professione magistrale⁴⁵, aspetto sul quale si tornerà tra breve. Esso però era prevalentemente scelto da coloro per le quali la scuola era stata creata; ricordando un censimento relativo alla provenienza sociale delle allieve, predisposto per l'Esposizione universale di Vienna del 1873, Rizzi rilevava che «due quinti» delle alunne «[appartenevano] a professionisti (ragionieri, notai, medici, ecc.), tre decimi ad impiegati; dunque – annotava – a quella classe per cui la scuola [era] stata fatta»⁴⁶. Se si considera che nell'anno scolastico 1871-1872, le iscritte erano in totale 124, se ne deduce che la maggioranza delle allieve proveniva dalla borghesia⁴⁷.

Proprio al fine di potere sostenere meglio la Scuola sul piano finanziario e affinare la selezione delle giovani del ceto sociale per la quale essa era stata ideata, nel 1872 l'amministrazione municipale introduceva una tassa di 50 £⁴⁸. Tale provvedimento ottenne l'effetto sperato in quanto si ebbe una lieve decrescita delle iscrizioni e solo «due o tre» appartenevano a famiglie povere, come precisava Rizzi nella sua deposizione alla Commissione dell'inchiesta Scialoja⁴⁹.

Il dibattito svoltosi in Consiglio comunale in occasione della delibera sull'introduzione della tassa di iscrizione è interessante in quanto rivela la non facile messa a punto del profilo formativo di questo istituto femminile, di fatto ancora *in fieri*, stretto fra il tradizionale modello degli educandati privati e l'unico percorso governativo cui accedevano senza problemi le ragazze, ovvero la scuola normale. Mentre alcuni interventi (Giuseppe Mussi e Tullo Massarani) contestavano la proposta invocando piuttosto una più ampia diffusione dell'istruzione fra le donne così da sottrarre le allieve dal controllo delle congregazioni religiose, altri (Carlo Tenca e Giovanni Visconti Venosta) sottolineavano la necessità della tassa per elevare la qualità dell'istruzione, selezionare gli accessi e con-

⁴⁴ Su di lui si veda la voce biografica in DBI: <[https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-rizzi_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/giovanni-rizzi_(Dizionario-Biografico))> (ultimo accesso: 15.06.2024).

⁴⁵ Così scriveva, nel 1865, Paolo Belgioioso (in qualità di presidente della Commissione civica degli studi) a proposito dell'utenza della scuola in quei primi anni di attività: «qui non tutte le allieve intervengono dotate di ugual squisita educazione, né tutte le loro famiglie sono in grado di formarsi un concetto esattissimo dell'istruzione impartita e di darne quindi fondato giudizio»: Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, cit., p. 5.

⁴⁶ Audizione di Giovanni Rizzi (seduta del 5 novembre 1873), in ACS, MPI, D.G. Istruzione media, Arch. Gen., Progetti di legge, regolamenti, programmi, inchieste, relazioni e ispezioni, licei, ginnasi, scuole tecniche e convitti, libri di testo e affari diversi (1860-1896), *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, b. 6 bis, fasc. 41.

⁴⁷ Cfr. *Notizie sulla Civica scuola superiore di Milano pubblicate per cura del Municipio di Milano in occasione dell'Esposizione universale di Vienna*, Milano, Società cooperativa fra tipografi, 1873, pp. 34-35.

⁴⁸ Cfr. *Tassa d'ammissione alla scuola superiore femminile*, «Atti del Municipio di Milano», 1872, seduta del 26 settembre 1872, pp. 318-321.

⁴⁹ Audizione di Giovanni Rizzi (seduta del 5 novembre 1873), cit.

tribuire alle spese dell'istituzione interamente a carico del Comune. La cifra fissata, essi rilevavano, poteva essere senza problemi sostenuta dalle famiglie di condizione civile da cui provenivano – o meglio si dovrebbe dire – dovevano provenire le alunne. Lo stesso Gabelli ne condivise l'utilità, ricordando la positiva accettazione da parte dei milanesi perché si riteneva che potesse accrescere «il decoro» della scuola e tenere lontana «la classe infima»⁵⁰.

Di fatto l'apprezzamento della borghesia era confermato non solo dall'andamento delle iscrizioni, che tornarono a salire dalla metà degli anni Settanta⁵¹, ma anche dalle testimonianze rese da alcuni genitori alla Commissione d'inchiesta sull'istruzione secondaria. Ad esempio, Vincenzo Strambio, stimato notaio milanese e consigliere comunale, riferiva:

Io non posso portare alla commissione, che [...] impressioni assai limitate di un padre di famiglia, impressione di un circolo di famiglie o di poche famiglie vicine. E mi limiterò quindi a parlare di qualche istituto affatto speciale. Parlerò della scuola superiore femminile di Milano, nella quale ho fatto istruire tre delle mie ragazze. Non posso che dire bene del beneficio di questa istituzione, la quale per la classe media della società è assai utile⁵².

L'audizione di Strambio ci porta a mettere a fuoco una questione che, dalle origini, interessò la Scuola superiore femminile. Egli si soffermava sul fatto che una delle sue figlie, ottenuta la licenza della Scuola superiore femminile, si era presentata all'esame per il conseguimento della patente magistrale. Nata, come si è detto, per completare l'istruzione elementare delle ragazze con una formazione volta a confermarle nel loro abituale ruolo di donne di casa, nei fatti questa scuola, fin dai primi anni di vita, venne scelta anche da fanciulle che pensavano di potere valorizzare gli studi compiuti in vista del loro futuro professionale. Nello specifico vi si iscrivevano giovani che intendevano fare le maestre, presentandosi come privatiste all'esame di patente normale o proseguendo gli studi alla scuola normale.

⁵⁰ *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi*, cit., p. 134.

⁵¹ Le iscritte alla scuola, nell'anno dell'introduzione della tassa, ovvero il 1872-1873, furono in totale 95. Il loro numero riprese in breve tempo a salire. Nell'anno scolastico 1875-1876, esse erano in totale 148: *Notizie sulla Civica scuola superiore di Milano. Terza edizione*, Milano, Tip. Molinari e Soci, 1877, p. 45. Di lì a poco, dall'anno 1877-1878, la tassa di iscrizione venne ancora elevata e portata a 100 £ annue. Dopo un lieve decremento successivo al provvedimento, le iscrizioni tornarono a aumentare; nel decennio 1881-1891 il numero delle alunne del primo anno si mantenne sulle 90 unità: Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, cit., p. 12.

⁵² Audizione di Vincenzo Strambio (seduta del 5 novembre 1873), in ACS, MPI, D.G. Istruzione media, Arch. Gen., Progetti di legge, regolamenti, programmi, inchieste, relazioni e ispezioni, licei, ginnasi, scuole tecniche e convitti, libri di testo e affari diversi (1860-1896), *Commissione d'inchiesta sulla istruzione secondaria maschile e femminile (1872-1875)*, b. 6 bis, fasc. 41. Su Strambio si veda: L. Vitali, *Il notaio Vincenzo Strambio*, «Il buon cuore», vol. IX, n. 17, 23 aprile 1910, p. 135.

A dire il vero fin dall'avvio, il Comune aveva previsto che la Scuola superiore femminile potesse offrire un'istruzione sia fine a sé stessa sia spendibile nell'ambito del lavoro. L'*Avviso* di apertura del 1862, infatti, affermava:

Il complesso di questi studi [...] mentre basta ad arricchire di eletta coltura le alunne di agiata condizione, offre il corredo di cognizioni desiderato da quelle che dall'istruzione devono ritrarre l'attitudine ad uffici rimunerati [...]. Il Municipio confida di avere con questa scuola soddisfatto a un bisogno vivamente sentito da tutte le classi della popolazione, offrendo un corso perfettivo per le fanciulle, indarno finora cercato così al pubblico che al privato insegnamento⁵³.

Alla luce di questa impostazione e dell'assetto del sistema scolastico casatiano, che non contemplava il corso inferiore della scuola normale, si comprende come mai, all'indomani della sua fondazione, la Scuola superiore femminile milanese vedesse aumentare il numero di coloro che aspiravano all'insegnamento elementare. Questo orientamento, già presente all'amministrazione municipale fin dal 1865⁵⁴, sollecitò la Scuola a riflettere sull'ordinamento degli studi e a interrogarsi se fosse il caso di assecondare la richiesta dell'utenza, dando all'insegnamento un carattere più professionalizzante.

La questione ebbe una certa rilevanza nel corso delle audizioni milanesi della Commissione di Inchiesta Scialoja. Nella sua deposizione, Strambio, come padre di famiglia, rilevava che le alunne licenziate dalla scuola ottenevano dal Comune il permesso di svolgere un anno di praticantato presso le elementari, necessario per conseguire la patente normale⁵⁵. A suo giudizio, anche sulla scorta dell'esperienza della maggiore delle sue figlie che, come si è detto, aveva studiato alla Scuola superiore femminile, tale anno non risultava sufficiente

⁵³ Giunta municipale della Città di Milano, *Scuola Superiore Femminile. Avviso. 24 settembre 1862*, «Atti del Municipio di Milano», 1862, Parte II, «Pubblicazioni del Municipio di Milano nell'annata 1862», p. 471.

⁵⁴ Cfr. *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta dell'8 maggio 1865 del Consiglio municipale*, s.l., s.d., pp. 10-11.

⁵⁵ La conversazione fra la Commissione d'inchiesta e Strambio prima e Rizzi poi, come si vedrà, fa luce su una prassi in uso a Milano. Le ragazze licenziate dalla Scuola superiore femminile ottenevano dal Comune l'autorizzazione a svolgere un anno di praticantato presso le elementari civiche così da potersi presentare all'esame di patente di idoneità all'insegnamento come privatiste. La normativa vigente (R.D. 9 novembre 1861 n. 315, art. 42) sanciva che coloro che superavano l'esame di patente in mancanza di regolari studi presso una scuola normale dovevano svolgere un anno di tirocinio presso scuole pubbliche autorizzate. Solo dopo avere ottenuto dall'Ispettore del Circondario l'attestazione di avere compiuto lodevolmente il tirocinio era rilasciata la patente. L'art. 43 prevedeva che il tirocinio fatto prima dell'esame non era valido, ad eccezione dei casi che il Consiglio provinciale per le scuole riteneva di potere convalidare. Sembra di capire che per le licenziate della Scuola superiore di Milano fosse fatta valere questa deroga, anche se, allo stato attuale, non è stata trovata documentazione che lo confermi. Più in generale sulla preparazione dei maestri subito all'indomani dell'Unità si veda: R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 44-63.

per preparare adeguatamente al ruolo di maestra; egli auspicava un prolungamento di un anno così da consentire alle interessate di studiare anche quelle materie non affrontate a scuola ma utili per insegnare. Tenca rispondeva precisando che i due percorsi formativi – quello della scuola normale e quello della Superiore femminile – non avevano nulla in comune. In modo fermo sosteneva:

la scuola superiore femminile è affatto distinta dalla normale, che ha un altro indirizzo di istruzione. Crede ella utile che le alunne possano avere modo di indirizzarsi anche all'insegnamento; e quindi convertire in questo modo la scuola superiore femminile in scuola quasi professionale, perché infine indirizzare all'insegnamento è indirizzare ad una professione.

Egli specificava altresì che nulla impediva alle licenziate di quella Scuola di presentarsi, come le altre ragazze che non avevano seguito quel corso di studi, all'esame di patente normale, ma che questa eventualità non doveva tradursi in un ripensamento dell'ordinamento della Scuola superiore femminile⁵⁶.

Il dialogo fra Strambio e Tenca documenta, dunque, la tendenza delle ragazze che avevano frequentato la Scuola superiore femminile a valorizzare gli studi fatti per diventare maestre⁵⁷. A fronte di tale consuetudine, la dirigenza e il personale della scuola erano però fermamente convinti, in linea con Tenca, che essa non dovesse modificare l'offerta formativa volta «ad accrescere la coltura delle giovanette e metterle in grado di essere buone madri di famiglia, ma non mai a farne maestre», come affermava in modo reciso il professor Rizzi nel corso della sua audizione alla Commissione d'inchiesta. Di qui, egli specificava, il taglio diverso dato, ad esempio, all'insegnamento di italiano nei due istituti. Nella Scuola superiore femminile il fine perseguito consisteva nell'apprendimento del sapere scrivere bene e nell'avvicinarsi alla lettura dei «grandi» della letteratura nazionale anche senza conoscere a memoria tutte le regole grammaticali che, invece, dovevano essere necessariamente possedute dalle allieve delle scuole normali. Il che, affermava Rizzi, non voleva dire che le iscritte della Scuola superiore femminile non studiassero la grammatica, ma che l'insegnamento dell'italiano non aveva una connotazione nozionistica, ma trasmetteva una cultura generale.

La classe dirigente ambrosiana nonché i professori della Scuola superiore femminile erano dunque unanimemente e fermamente convinti che essa non dovesse trasformarsi in una scuola normale e avere fini professionalizzanti. La formazione data doveva essere disinteressata. Insomma, compendiava Rizzi, da quella scuola sarebbe uscita «una signorina [...] colta gentile e buona», ritenute, precisava, le «le tre qualità necessarie» a una donna⁵⁸. Tuttavia, mentre

⁵⁶ Audizione di Vincenzo Strambio (seduta del 5 novembre 1873), cit.

⁵⁷ Cfr. C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005, pp. 20-22.

⁵⁸ Audizione di Giovanni Rizzi, (seduta del 5 novembre 1873), cit.

gli uomini – politici e intellettuali – si affannavano a definire quell’istituto secondo il loro modello ideale di donna, dalla società provenivano istanze di istruzione che non coincidevano del tutto con il tipo di Scuola tratteggiato dai primi.

Nei due decenni immediatamente successivi all’Unità il contingente di ragazze licenziate dalla Scuola superiore femminile che conseguì la patente di scuola normale non solo non diminuì, ma, accanto a ragazze di estrazione popolare, sussidiate dalla Congregazione di carità⁵⁹, comprese vieppiù giovani della media borghesia. Le biografie di alcune donne milanesi di quel periodo, oltre alle già menzionate figlie di Vincenzo Strambio, lo documentano. Ricordo, tra le altre, le sorelle Giuseppina, Linda e Maria Magnocavallo. Il padre, che risulta essere «negoziante» secondo i registri scolastici⁶⁰, iscrisse le tre figlie femmine, degli otto figli avuti, alla Scuola superiore femminile; tutte e tre divennero maestre del Comune di Milano e iniziarono così – ad eccezione di Linda che lasciò l’insegnamento dopo la maternità – una lunga e brillante carriera professionale nella scuola e fuori la scuola⁶¹.

Allieva dello stesso istituto, in quegli stessi anni, è anche Sofia Bisi Albini⁶². Nata a Milano nel 1856 da una famiglia della buona borghesia terriera lombarda, ella conquistò una grande notorietà nell’ambito del giornalismo, della letteratura femminile e di quella giovanile tra Otto e Novecento. Non vi è lo spazio per sintetizzare qui le rilevanti iniziative editoriali da lei avviate tra XIX e XX secolo. Preme piuttosto richiamare un suo scritto sull’educazione delle «signorine», figlie della buona borghesia. In un libro pubblicato postumo nel 1919, ella rifletteva sulla sua esperienza formativa e sulla «preparazione» necessaria alle giovani di ogni ceto sociale, ma in specie della ricca borghesia. La Bisi Albini sollecitava queste ultime a uscire dall’inanità, dall’errata convinzione di avere un destino sicuro, tutelato. Le spingeva a investire sullo studio, sulla cultura, sulla creatività e a guardare con attenzione alle necessità dell’ambiente in cui vivevano e alle loro potenzialità. In questo modo, ella spiegava, un repentino e inaspettato cambiamento del loro status non le avrebbe trovate impreparate ad affrontare le inedite difficoltà.

A sostegno di questa argomentazione, molto pragmatica, ella ricordava la propria esperienza di giovane fanciulla milanese benestante, mandata a stu-

⁵⁹ Cfr. *Tassa d’ammissione alla scuola superiore femminile*, cit., p. 320.

⁶⁰ Cfr. *Registri della Scuola Superiore Femminile del Comune di Milano, anno scolastico 1881-’82*, in Archivio Civico del Comune di Milano.

⁶¹ Si rinvia al ricordo relativo alla famiglia, stilato dal fratello Arturo: A. Magnocavallo, *Mia sorella Maria*, «Scuola Italiana Moderna», vol. 67, n. 1, 1º ottobre 1957, pp. 16-17. Su Maria Magnocavallo si veda: Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento*, cit.

⁶² Su di lei ci si limita qui a richiamare la voce biografica curata da A. Molinari e apparsa in DBE <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultimo accesso: 19.02.2024) e quella più recente curata da R. Carrarini in *Enciclopedia delle donne*: <<https://www.encyclopedia-delledonne.it/edd.nsf/biografie/sofia-bisi-albini>> (ultimo accesso: 19.02.2024), dove si possono trovare ulteriori rinvii bibliografici.

diare alla Scuola superiore femminile e la scelta fatta da molte sue compagne di scuola, altrettanto benestanti, di seguire l'iter menzionato prima da Strambio: ovvero svolgere «coraggiosamente» un anno di praticantato presso le scuole elementari comunali e poi sostenere l'esame per la patente magistrale. «E pareva – ella scriveva – cosa stupefacente di modernità quel presentarsi di signorine appartenenti a famiglie ricche ad esami magistrali». Dopo qualche anno, in un contesto socioeconomico più incerto – ella annotava – «ciò che le signorine [avevano fatto] allora con un sentimento di previdenza che [aveva fatto] sorridere, divenne necessità»⁶³. Insomma, la borghesia milanese, già negli anni immediatamente successivi all'Unità, mostrava di non disdegnare per il futuro delle proprie figlie la patente magistrale e l'insegnamento a scuola, nel caso in cui ve ne fosse stato bisogno e sceglieva la Scuola superiore femminile perché avrebbe garantito loro – in considerazione della normativa vigente – di raggiungere anche questo scopo.

Tale orientamento documenta quanto le ricerche stanno mettendo in luce: la professione magistrale venne via via scelta, nella seconda metà dell'Ottocento, da famiglie di estrazione borghese che non respingevano l'idea di proporre alle loro ragazze un percorso formativo che sfociasse nel conseguimento di un titolo di studio utile anche per garantirsi un'occupazione in futuro. Fu anche grazie all'interesse da parte di questo ceto che la professione magistrale crebbe nella considerazione dell'opinione pubblica e si consolidò nell'immaginario collettivo⁶⁴.

L'offerta formativa della Scuola rispecchiava le finalità sin qui descritte; essa coniugava una buona preparazione di cultura generale e una solida educazione al ruolo di donna di casa, moglie e madre che le alunne erano destinate a ricoprire, tralasciando «quell'apparato convenzionale, che a poco a poco era divenuto parte principalissima dell'educazione dei collegi»⁶⁵. La durata della scuola, inizialmente triennale, fu estesa a quattro anni nel 1871. Le materie previste nel 1861 già ricordate prima risultano confermate negli anni successivi, sia pure un po' sfoltite e con qualche innovazione, quali la separazione

⁶³ S. Bisi Albini, *Le nostre fanciulle. Norme e consigli (libro postumo)*, Milano, Vallardi, 1922, pp. 13-14.

⁶⁴ Ormai numerosi sono gli studi sulla figura della maestra nel nostro Paese. Si vedano, tra gli altri: S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, I: *La nascita dello Stato nazionale*, Bologna, il Mulino, 1993, pp. 67-129; C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio G. Izzi, 1996; 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. 131-201; C. Ghizzoni, *Maestro/a nel corso della storia. La maestra nella scuola italiana fra Otto e Novecento*, in M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (edd.), *Parole per educare*, Vol. 1: *Pedagogia generale e sociale*, Milano, Vita e Pensiero, 2022, pp. 189-197.

⁶⁵ *Relazione statistica sulla istruzione pubblica e privata in Italia compilata da documenti ufficiali per l'Esposizione di Parigi*, cit., p. 134.

dell'insegnamento di morale da quello di italiano e l'accorpamento di igiene con quello di scienze naturali⁶⁶. Alla metà degli anni Settanta si registrava un ulteriore cambiamento, di un certo rilievo: veniva cassata la calligrafia e attivato, dalla seconda classe, il tedesco⁶⁷. L'ordinamento vigente in quella fase, e mantenuto poi per tutti gli anni Ottanta, comprendeva le seguenti materie: morale, lingua e letteratura italiana, storia e geografia, lingua e letteratura francese, aritmetica e contabilità, disegno, lavori femminili, scienze naturali e igiene, tedesco (queste ultime due solo dal secondo anno)⁶⁸.

La distribuzione oraria delle diverse discipline è rivelatrice del progetto culturale ed educativo portato avanti dalla Scuola superiore Femminile. Nel 1885 – ma nel 1877 e nel 1882 poche erano le differenze – in totale, alla settimana, nelle quattro classi erano destinate 16 ore sia a italiano, sia ai lavori femminili, sia a disegno; 12 ore a storia e geografia; 11 ore alla lingua e letteratura francese; 10 ore a aritmetica e contabilità; 8 ore sia a tedesco che a scienze naturali e igiene; 2 ore a morale⁶⁹. Come si vede, la preparazione culturale di quelle ragazze e l'addestramento ai doveri di donne di casa avevano lo stesso peso. Attraverso i lavori femminili si volevano formare «brave donne, utili alla casa, e già preparate, mediante l'esercizio di ogni domestico lavoro, a una certa facilità di far bene, e da sé, tutte le parti del loro corredo e dell'abbigliamento femminile; cosa che [era] sempre un'utile e onorevole occupazione, e [poteva], qualche volta, diventar necessaria». Anche il disegno era pensato per completare la preparazione delle giovani allieve al loro futuro di mogli e madri del ceto medio borghese. Il programma precisava che esso era volto a fornire un'educazione artistica «non affatto volgare», che fosse d'aiuto «alla coltura dello spirito», che contribuisse a perfezionare le cognizioni storiche apprese e che, infine, concorresse a «compiere la missione della donna, sia nel governo della famiglia, sia nelle corrette eleganze della vita sociale»⁷⁰.

La Scuola, dunque, assecondava i criteri dell'educazione femminile. Tuttavia, se si leggono più attentamente i programmi, si nota un'impostazione didattica innovativa sotto alcuni punti di vista. In specie va menzionato l'insegnamento di italiano tenuto dalle origini dell'istituto e fino al 1888 dal già

⁶⁶ Cfr. *Relazione della Commissione civica per gli studi letta nella seduta del Consiglio municipale del 25 settembre 1863*, Milano, Pirola, s. d., p. 9. Si veda anche: *La scuola femminile superiore di Milano con alcune notizie sopra altre scuole simili*, Firenze, Civelli, 1869.

⁶⁷ Si rinvia a: *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano. Quarta edizione*, Milano, Tipografia sociale, 1882, pp. 34-35.

⁶⁸ Oltre al testo citato nella nota precedente si vedano: *Notizie sulla Civica scuola superiore di Milano. Terza edizione*, cit.; *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano*, Milano, Pirola, 1885; *Nel XXV anniversario della fondazione della Scuola Superiore Femminile di Milano 1861-1886*, Milano, Bernardoni, 1886.

⁶⁹ La partizione oraria degli insegnamenti nei diversi anni scolastici è tratta dalle opere indicate nella nota precedente.

⁷⁰ *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano. Quarta edizione*, cit., p. 36 e pp. 38-39.

ricordato Giovanni Rizzi. A lui si devono i programmi di questa materia in vigore fino alla fine del XIX secolo. Il suo approccio prevedeva «l'adozione, allora tutt'altro che pacifica, del canone linguistico manzoniano contro quello purista dei trecentisti». La storia della letteratura italiana ruotava attorno alle due figure di Dante e di Manzoni e alternava autori che si segnalavano per il loro impegno civile, quali Foscolo e Parini, ad autori oggi poco frequentati, quali Gozzi e Mascheroni⁷¹. Nel corso dell'Inchiesta Scialoja, egli illustrava le ragioni dell'impostazione adottata nel tentativo di spiegare a Tenca, che gli aveva posto una domanda in merito, i motivi per cui la Scuola superiore femminile era rinomata per il buon livello raggiunto dalle allieve nello studio dell'italiano. Rizzi rilevava che lo scopo della scuola era quello di insegnare a scrivere bene e che, per raggiungere questo obiettivo, l'insegnamento della grammatica era finalizzato non a un apprendimento mnemonico di regole, quanto a un loro uso corretto. Similmente l'insegnamento della letteratura proponeva alle alunne testi che fossero di grande impatto per la loro capacità descrittiva e partiva dalla contemporaneità, al contrario di quanto avveniva in altri istituti: «il fondamento per me – egli affermava – è il mondo vivo e presente, il modo di osservare le cose come le vedono i grandi del nostro tempo. Il Trecento appartiene alla storia»⁷².

Di qui anche l'impostazione adottata nella redazione di componimenti. Rizzi rilevava che egli non assegnava temi da svolgere a cadenza giornaliera o settimanale perché, spiegava, questo modo di procedere non rispettava i necessari, personali tempi di elaborazione né teneva conto della realtà quotidiana⁷³. Le alunne avevano a disposizione un tempo disteso per scrivere i componimenti, in quanto solo avendo il modo di pensarli, redigerli e rivederli avrebbero imparato a comporre non testi corretti, ma formali o copie di modelli, ma scritti originali per i contenuti. I programmi in vigore dalle origini, in merito all'esercizio del comporre, precisavano questa finalità e, per il primo anno, affermavano:

I temi dei componimenti (lettere, descrizioni, dialoghi, raccontini, ecc.), oltre all'essere appropriati all'età e al grado di coltura delle alunne, tendono, più che ad eccitare la

⁷¹ G. Battioni, *Centoquarant'anni di insegnamento dell'italiano e del latino nel Civico liceo linguistico «Alessandro Manzoni» di Milano*, Milano, Civico Liceo Linguistico “Alessandro Manzoni”, s.d., pp. 23-24.

⁷² Audizione di Giovanni Rizzi, (seduta del 5 novembre 1873), cit.

⁷³ A Tenca, che gli chiedeva quale regola si seguisse nella composizione, Rizzi così rispondeva: «sui temi improvvisati non si può predicar nulla. Io per esempio in quest'anno ho dato un proverbio da sviluppare. Ho lasciato tempo un mese e mezzo, e sono stato contentissimo, perché hanno fatto un bel lavoro: mentre coi temi di giorno in giorno e di settimana in settimana fanno le solite cose senza nessun vantaggio. Ciò però per necessità avviene all'esame: alcune cominciano alla mattina alle sette e finiscono alle cinque pomeridiane e alle volte arriva il tocco ed hanno ancora da cominciare a far qualche cosa: quello che spesso succede anche a noi. Neppure ad un letterato si va a domandare: fate in tre o quattro ore un lavoro: perché la scuola dev'essere adattata alla vita, dev'essere una continuazione»: *ibid.*

fantasia, a rafforzare in esse l'abitudine dell'osservazione. E, poiché lo scopo principale dell'insegnamento è di persuaderle che l'ufficio e il pregio della parola sta [sic!] nell'essere espressione fedele del pensiero, le più lodate fra le alunne sono quelle che nei loro lavori si studiano di esprimere con semplicità, con chiarezza e con garbo dei pensieri giusti e ben ordinati⁷⁴.

Quell'approccio ebbe un importante riconoscimento: in occasione dell'Esposizione Universale di Vienna la raccolta dei componimenti delle allieve della Scuola superiore femminile ottenne la medaglia del Progresso⁷⁵. In un articolo pubblicato dalla «Nuova Antologia» del novembre del 1873, Aristide Gabelli ne dava notizia e illustrava le ragioni per le quali quella raccolta era stata apprezzata anche all'estero, ponendola come esempio da seguire nella didattica della lingua italiana⁷⁶. A suo giudizio i tratti che più colpivano erano la chiarezza, la vivacità, la naturalezza di quei testi, scritti da giovani donne⁷⁷. Il merito di questo risultato, rilevava Gabelli, era sicuramente da attribuire all'intelligenza delle alunne, all'impianto degli studi della Scuola, al lavoro di tutti i docenti, ma era soprattutto da ricondurre al metodo utilizzato da Rizzi che così egli spiegava:

Le quisquiglie grammaticali messe a dormire coi morti, [...] la retorica restituita ai Gesuiti, [...]; e invece mano subito agli scrittori, mano all'osservazione propria, a quell'esercizio del proprio pensiero, a quell'assidua attività della mente, con cui ognuna delle alunne saprà trovar poi la sua via da sé. Quella critica che molti vorrebbero riservata come cosa sublime alle scuole più alte [...] subito invece fino dal primo anno e dal primo giorno; solamente in veste usuale, senza apparato dottrinale, applicata ad autori facili, che adoperino la lingua d'oggi e non quella di 500 anni fa, e parlino di cose note e facili a immaginare⁷⁸.

I testi compresi nella raccolta inviata a Vienna sono molto ampi e si configurano come veri e propri racconti. Tra i componimenti non figurano titoli legati al filone del «'misérabilisme scolaire'», che connota molti degli scritti degli alunni della scuola italiana all'indomani dell'Unità e fino ai primi del

⁷⁴ *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano. Quarta edizione*, cit., p. 16.

⁷⁵ Cfr. *Saggi di componimenti delle alunne della Civica scuola superiore femminile di Milano stampati per cura del Municipio in occasione dell'Esposizione universale di Vienna*, Milano, Tip. di G. Bernardoni, 1872. Dopo questa prima edizione di soli 20 esemplari, all'indomani della premiazione, ne furono stampate altre due un po' più ampie: *Saggi di componimenti delle alunne della civica Scuola superiore di Milano. Pubblicati dal professore Giovanni Rizzi a beneficio delle scuole per i rachitici*, Milano, G. Bernardoni, 1874; *Saggi di componimenti delle alunne della civica Scuola superiore di Milano raccolti da Giovanni Rizzi*, Milano, P. Carrara, 1875.

⁷⁶ Cfr. A. Gabelli, *Saggi di componimenti della civica Scuola superiore femminile di Milano stampati per cura del Municipio in occasione dell'Esposizione universale di Vienna*. Milano. Bernardoni, «Nuova Antologia», vol. 24, 1873, pp. 666-675.

⁷⁷ L'età delle alunne era compresa fra i 13 e i 18 anni, come precisato nell'edizione del 1875.

⁷⁸ Gabelli, *Saggi di componimenti della civica Scuola superiore femminile di Milano*, cit., p. 672.

Novecento⁷⁹. Sono presenti titoli più neutri, quali *Dal giornale di una maestra*, *Nelle vacanze*, *Ricordi della mia scuola*, *Dalla mia finestra*, e altri che rinviano ad argomenti affrontati nell'insegnamento di italiano secondo i programmi per la terza e quarta classe, quali, ad esempio, *Sul teatro moderno*, *La figura di Medusa nel canto IX dell'Inferno di Dante*, *Sul Virgilio della Divina Commedia*. Non è possibile in questa sede procedere in un esame più analitico di quella raccolta, come si è detto molto ampia⁸⁰, ma va rilevato che se è vero quanto osserva Gabelli circa la vivacità e la naturalezza di quegli scritti, è altresì vero che ognuno di quei brevi racconti documenta la piena adesione al sistema di valori e alle attese della società dell'epoca con specifico riferimento all'educazione delle giovani donne. Va altresì notato che le tracce proposte a quelle ragazze non erano esattamente lo specchio della loro vita reale, ma ci riconsegnano i temi ricorrenti degli esercizi di scrittura del tempo, quali ad esempio la vacanza in campagna, la cronaca della vita scolastica, la dignità del lavoro⁸¹. Insomma, ancora una volta, anche in questo caso continuità e discontinuità convivono nel percorso formativo ideato per le alunne della Scuola superiore femminile. Tale convivenza era spia del confronto in atto fra modernità e conservazione nell'educazione delle donne.

Anche l'insegnamento di morale, che pure era volto a preservare le ragazze dalla volgarità e a educarle, secondo la tradizione, al rispetto dei doveri verso sé stesse, la società umana e Dio, e al governo dei sentimenti, si apriva a temi non così scontati per le giovani della seconda metà dell'Ottocento. Come recitavano i programmi, scopo di questa disciplina (erogata nelle ultime due classi) era, infatti, quello di formare le alunne «al culto del vero e del buono: di volgere al bene quel rigoglio di affetti e di sentimenti ai quali la stessa inesperi-

⁷⁹ L. Revelli, *Histoire de la langue dans l'histoire de l'école: l'italien post-unitaire à travers les compositions écrites des élèves*, «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 93-114 (p. 104). Più in generale sulle scritture bambine, con particolare attenzione a quelle scolastiche, si rinvia a: *La scrittura bambina*, «Materiali di lavoro», n. 2-3, 1992; Q. Antonelli, E. Becchi (edd.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Roma-Bari, Laterza, 1995; D. Montino, *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, 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*, Firenze, Polistampa, 2010, Vol. 2, pp. 1289-1303; A. Gibelli, *Bambini e bambine alle prese con la scrittura: uno sguardo storico sul secolo XX*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 1, 2012, pp. 183-199; R. Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*, in J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 83-103; J. Meda, *Scritture scolastiche: contributo alla definizione d'una categoria storiografica*, in G. Raimondi, H. Champvillair (edd.), *Il CoDiSV in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata*, Roma, Aracne, 2015, pp. 25-41; A.-M. Chartier, *L'école et l'écriture obligatoire*, Paris, Retz, 2022.

⁸⁰ Essa comprende 32 componimenti per un totale di 214 pagine.

⁸¹ In proposito si veda F. Targhetta, «Signor maestro onorandissimo». *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2013.

ta semplicità dell'animo [poteva] diventare un pericolo». Era tuttavia previsto che, allo studio «dei doveri più propriamente detti *moral*», seguisse lo «studio degli speciali doveri che il cittadino [aveva] verso la Patria e lo Stato» e delle «nozioni intorno alle libertà costituzionali e alle istituzioni sociali e politiche, delle quali si [spiegavano] gli uffici e i congegni»⁸². Insomma, l'allieva della Scuola superiore femminile di Milano era sì indirizzata a «cercare la felicità nella dolcezza della vita domestica» e educata ad amare la patria, ma era anche preparata a vivere consapevolmente il proprio ruolo di cittadina della nuova nazione, finalmente unita. Grande ampiezza era riservata a quest'ultima parte nei programmi in uso negli anni Sessanta, ovvero subito all'indomani dell'Unità allorché erano ancora vividi gli ideali risorgimentali che avevano ispirato e che ancora ispiravano gli uomini che guidavano la città e il personale docente della Scuola, *in primis* il già ricordato Rizzi, che, oltre a italiano, insegnava proprio morale⁸³.

3. La Scuola superiore femminile secondo la Francia della Terza Repubblica: il giudizio di Félix Pécaut

L'impostazione data alla Scuola superiore femminile milanese otteneva l'attenzione di autorevoli esponenti della cultura e della politica della Francia della Terza Repubblica impegnata, in quello stesso periodo, nella riforma dell'ordinamento degli studi. Come è noto, in virtù della legge Camille Sée del 1880 erano creati i collegi e i licei femminili tramite i quali lo Stato francese si preoccupava di diffondere l'istruzione secondaria fra le giovani con il chiaro intento di sottrarla al controllo della Chiesa⁸⁴. La formazione erogata, di fatto, non metteva in discussione il modello femminile dell'epoca e mirava a preparare le figlie della borghesia francese al loro destino di mogli e madri. Il percorso formativo messo a punto, di durata quinquennale, diviso in due cicli, era separato e diverso da quello maschile, trasmettendo una cultura di tipo generale in cui prevaleva la componente letteraria e dalla quale erano espunte quella filosofica e quella delle lingue classiche.

⁸² *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano. Quarta edizione*, cit., pp. 14-15.

⁸³ Cfr. *La scuola femminile superiore di Milano con alcune notizie sopra altre scuole simili*, cit., pp. 12-13.

⁸⁴ Si rinvia in merito a F. Mayeur, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977; Ead., *L'éducation des filles en France au XIX^e siècle*, Paris, Hachette, 1979; *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, III: F. Mayeur, *de la Révolution à l'École républicaine*, Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981, pp. 139-158; R. Rogers, *Les Bourgeoises au pensionnat. L'éducation féminine au xix^e siècle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2007.

La strada scelta dagli uomini della Terza repubblica presentava dunque punti in comune con l'impostazione data della Scuola superiore femminile in Italia. Di qui l'interesse per questo istituto, con particolare attenzione per quello milanese, manifestato da Félix Pécaut, pastore protestante, esponente del protestantesimo liberale, amico di Ferdinand Buisson, nominato nel 1880 ispettore generale dell'istruzione elementare e al suo fianco in prima linea nella realizzazione del disegno politico e pedagogico dello Stato francese volto a riordinare e promuovere l'istruzione secondo i valori repubblicani e il principio della laicità per radicarli in tutti cittadini, uomini e donne⁸⁵. Nel 1880 egli collaborò alla fondazione della Scuola Normale Supérieure di Fontenay aux-Roses ove si dovevano formare le future insegnanti delle scuole normali femminili e che, come è stato scritto, fu «centre d'impulsion d'un nouvel enseignement populaire, laïque et féminin»⁸⁶. Fino al 1896, anno del pensionamento, egli svolse la funzione di direttore degli studi di questo istituto, affiancando la direttrice. Forte fu il segno che lasciò, in questa veste, sulla preparazione delle prime generazioni delle diplomate della Scuola Normale Supérieure che, a loro volta, contribuirono, nelle scuole ove approdarono, alla preparazione di generazioni di insegnanti francesi.

L'interesse d'Oltralpe per quello che stava realizzando il nostro Paese in fatto di istruzione è documentato da una serie di articoli di Pécaut sulla politica e sulla scuola italiane, pubblicati su «Le Temps» e sul «Journal général de l'Instruction Publique, des lettres, sciences et beaux-arts» e poi rifusi in un volume dato alle stampe nel 1880⁸⁷. Essi raccoglievano le osservazioni da lui formulate nel corso della missione compiuta in Italia tra la fine del 1879 e gli inizi del 1880, affidatagli da Jules Ferry con lo scopo di studiare il nostro sistema scolastico. Uno di questi contributi riguardava le Scuole superiori femminili sorte nella penisola sul modello di quella milanese, sulla quale egli si soffermava, ricostruendone la genesi e i fini.

In merito ai programmi adottati nell'istituto ambrosiano, egli rilevava che, anche se non del tutto completi a suo giudizio, erano da apprezzare per

⁸⁵ Nonostante il rilevante ruolo svolto nel corso della stagione delle riforme scolastiche proposte dalla Terza Repubblica, gli storici non hanno ancora dedicato a Pécaut uno studio organico, a differenza di quanto fatto per altri protagonisti di quelle vicende. Si vedano: la voce biografica in *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, pp. 1533-1538; I. Havelange, F. Huguet, B. Lebedeff, *Les inspecteurs généraux de l'instruction publique. Dictionnaire biographique 1802-1914*, sous la direction de G. Caplat, Paris, CNRS, 1986, pp. 538-541; P. Cabanel, *Le Dieu de la République. Aux sources protestantes de la laïcité (1860-1900)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2003, pp. 153-186; F. Pécaut, *Quinze ans d'éducation. Pensées pour une République laïque*, Lormont, Le Bord de l'eau, 2008, présentation de P. Cabanel; M. Fabre, *La jeunesse de Fontenay: l'impulsion de Félix Pécaut pour un nouvel enseignement populaire, féminin et laïque (1880-1899)*, «Histoire de l'éducation», vol. 2, n. 158, 2022, pp. 63-96.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 66.

⁸⁷ Cfr. *Deux mois de mission en Italie par Félix Pécaut*, Paris, Librairie Hachette, 1880.

l'«esprit de mesure» che li caratterizzava, decisamente lodevole trattandosi di formare giovani donne. Pécaut notava che, in questo quadro rassicurante, le parti di alcuni insegnamenti risultavano particolarmente interessanti e suggestive dal punto di vista metodologico e contenutistico, mentre in Francia sarebbero apparse «bien hardies»⁸⁸. Egli si riferiva a morale e italiano entrambi tenuti, come detto, da Rizzi. Lo studioso francese illustrava ai lettori una lezione sull'ordinamento dello Stato italiano e sullo Statuto cui aveva assistito e riferiva la sua ammirazione per la passione mostrata e per la capacità del docente di trattare con semplicità temi non facili, seguiti però con attenzione dalle alunne. In questo modo, egli affermava, si formava un'élite femminile consapevolmente devota al suo Paese e alle istituzioni liberali. Analoga ammirazione esprimeva per le lezioni di italiano di Rizzi, di cui sottolineava la peculiarità dell'approccio metodologico adottato, di cui si è già detto, consistente, egli rilevava, nell'accostamento diretto agli scritti dei grandi della letteratura moderna italiana ma anche straniera.

Nella parte finale dell'articolo, Pécaut entrava nel merito dell'organizzazione della Scuola superiore femminile e lodava l'adozione dell'esternato, argomento di grande attualità in quel momento nel dibattito politico-scolastico francese e su cui l'opinione pubblica era divisa. Egli osservava: «Le régime de l'externat, qui effraye, en France, beaucoup de personnes, n'offre dans cette grande ville, à ce que l'on m'assure, aucune sorte d'inconvénients; on y trouve, au contraire, plus d'un avantage. La famille reste le principal milieus nourricier pour l'âme de la jeune fille». A suo giudizio, l'abolizione della modalità dell'internato aveva ricadute positive e sulle famiglie e sulle ragazze che, in questo modo, avrebbero avuto meno occasioni per sprecare tempo in frivole e inutili chiacchiere con le amiche, dovendosi concentrare nelle ore di scuola solo sulle lezioni.

Insomma, l'articolo di Pécaut attestava il riconoscimento degli uomini della Terza Repubblica per un modello di educazione femminile – quello rappresentato dalla Scuola superiore femminile – verso il quale la Francia si stava orientando con il varo della legge Camille Sée che, come si è detto, optava per la logica della «separatezza», creando licei femminili. Il giudizio positivo da lui espresso nei confronti dell'istituto milanese si accompagnava inoltre al rammarico per il ritardo della Francia in tema di educazione femminile. Così egli affermava:

Quand aurons-nous, au moins dans nos principaux chefs-lieux, des écoles semblables? Je suis entré à dessein dans des détails qui peuvent paraître un peu excessifs, parce que je voudrais appeler l'attention de tout notre public intelligent sur ce grand intérêt de l'éducation secondaire des filles, entièrement négligé jusqu'à aujourd'hui ou abandonné presque partout aux congrégations religieuses. J'ajoute que des leçons telles que celles que j'ai

⁸⁸ *Ibid.*, p. 306.

entendues à Milan [...] m'ont paru donner de précieuses indications sur la façon dont on pourrait, dans l'enseignement secondaire spécial, suppléer à l'absence des langues anciennes classiques pour la culture littéraire⁸⁹.

L'apprezzamento francese per quanto fatto a Milano avrebbe avuto ulteriori attestazioni negli anni successivi. Nel 1881, proprio sulla scorta della visita compiuta da Pécaut, venivano infatti conferite, da parte della Repubblica francese, le insegne di ufficiale dell'Accademia e di ufficiale dell'Istruzione Pubblica alla direttrice della scuola ambrosiana, Celestina Griseri⁹⁰, e al professor Rizzi⁹¹. Va però rilevato che, come è stato bene messo in luce da Albisetti in un suo studio sui licei femminili francesi, gli uomini della Terza Repubblica, nel mettere a punto le riforme scolastiche, si preoccuparono sì di conoscere i sistemi educativi stranieri, ma usaroni le informazioni raccolte non per orientare l'opera di revisione da loro avviata in specie su questioni delicate e dibattute, quali la coeducazione, l'affidamento degli istituti femminili a direttori maschi o, ancora, l'abolizione della modalità del pensionato, ma per suscitare interesse nell'opinione pubblica sulle riforme scolastiche che la Francia stava realizzando⁹². Le critiche di Pécaut all'arretratezza del suo Paese congiunte alle lodi per la scuola milanese, e ribadite anche negli altri articoli sull'Italia, rientrano dunque in questo schema interpretativo⁹³.

Ottenuto il non scontato apprezzamento anche al di fuori dei confini nazionali, la scuola milanese si preparava, alla metà degli anni Ottanta, a festeggiare il venticinquesimo della sua fondazione. La celebrazione di questo evento avvenne in modo solenne nell'ottobre del 1886 alla presenza non solo

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 309-310. Si veda anche F. Hémon, *Les lettres de Pécaut à Gréard*, «Revue pédagogique», n. 7, 15 juillet 1909, pp. 6-20: in una lettera scritta a Octave Gréard, nominato nel febbraio del 1879 vice rettore dell'*Académie de Paris*, che avrebbe retto per più di due decenni, e figura centrale delle riforme scolastiche francesi della seconda metà dell'Ottocento, Pécaut annotava: «Ils ont parcouru un long chemin, ces vaillants Italiens, de 1860 à 1876. [...]. Ils sont, à l'heure actuel, infinitement moins préoccupés que nous des questions scolaires; en cela, comme en tout le reste, ils traversent une période ingrate; mais les jalons sont posés, les grands cadres sont arrêtés par les lois ou par les règlements; et dans les grandes villes il y a mieux que de cadres, il y a d'excellentes écoles. J'ai observé de près *les écoles supérieures de filles*, par où ils nous sont décidément supérieurs» (p. 12). Su Gréard si rinvia al recente lavoro di S. Dauphin, *Octave Gréard 1828-1904*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2016.

⁹⁰ Sulla Griseri si veda il profilo biografico in DBE: <<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>> (ultimo accesso: 19.02.2024).

⁹¹ Cfr. *Notizie sulla Civica Scuola Superiore Femminile di Milano*, Milano, Pirola, 1885, p. 51.

⁹² Cfr. J.C. Albisetti *The French Lycées de jeunes filles in International Perspective, 1878-1910*, «Paedagogica Historica», vol. 40, n. 1-2, 2004, pp. 143-156.

⁹³ È da vedere anche lo studio di D. Matasci, che inscrivendosi nel «tournant transnational» che connota la ricerca storica, fa luce sullo sforzo compiuto dagli uomini della Terza Repubblica per fare conoscere le riforme scolastiche francesi all'estero e per conoscere, a loro volta, i sistemi educativi stranieri: D. Matasci, *L'école républicaine et l'étranger. Une histoire internationale des réformes scolaires en France. 1870-1914*, Lyon, ENS éditions, 2015.

delle autorità scolastiche e politiche, ma anche della Regina Margherita. In quella occasione, la civica Scuola superiore femminile era intitolata ad Alessandro Manzoni, come richiesto dai docenti della scuola stessa. Si voleva così sia onorare il grande scrittore sia dare lustro all'istituto. La direttrice Griseri affermava di essere consapevole che l'istanza poteva apparire ardita, ma che essa nasceva dalla convinzione di avere compiuto, nel corso di quegli anni, tutto ciò che era nelle loro possibilità per promuovere lo sviluppo della scuola, passata da una ventina 20 iscritte nel 1861 alle 250 di quell'anno⁹⁴.

In quella occasione, venne ribadito il fine per il quale quella scuola era stata creata: garantire alle giovani donne, non destinate a una professione, un'istruzione secondaria. Ma se «il diritto della cultura» era riconosciuto come «un bisogno sociale» proprio della modernità⁹⁵, ancora, a venticinque anni dalla fondazione, era confermato il convincimento che quelle ragazze avessero bisogno di una formazione disinteressata, generalista, non volta a scopi utilitaristici. Quella scuola – come aveva voluto Tenca alle sue origini – era ancora pensata come luogo per l'istruzione di «donne colte e gentili» e la formazione di «madri sapientemente e modestamente virtuose»⁹⁶, anche se, come si è detto, nella realtà sempre più ragazze si iscrivevano perché interessate a fare valere quegli studi per inserirsi appunto nel mondo delle professioni.

4. Gli sviluppi degli anni Novanta: il latino e l'accesso agli studi superiori

Alla fine degli anni Novanta, la Scuola superiore Femminile compiva un ulteriore passo nel senso della specificazione dei propri obiettivi formativi, di cui erano meglio precisati rispetto all'origine e rafforzati gli esiti professionali o potenzialmente tali. Quasi a suggello di una tendenza in atto da tempo, nel 1897 il Consiglio superiore della pubblica istruzione, nella sessione autunnale di quell'anno, concedeva che le alunne dell'ultima classe della «Manzoni» (dal 1893 di durata quinquennale), potessero presentarsi agli esami per la licenza normale⁹⁷.

Nello stesso periodo la dirigenza della scuola decideva di introdurre il latino tra i programmi⁹⁸. Tale scelta era assunta in quanto si erano aperti, nel frat-

⁹⁴ Si vedano: *Nel XXV anniversario della fondazione della Scuola Superiore Femminile di Milano 1861-1886*, cit., p. 3; Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, cit., pp. 18-19.

⁹⁵ *Nel XXV anniversario della fondazione della Scuola Superiore Femminile di Milano 1861-1886*, cit., p. 14.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 12.

⁹⁷ Cfr. *Verbale del collegio dei docenti del 15 gennaio 1904*, in *Verbali del collegio docenti dal 1902 al 1958*, in Archivio del Civico Liceo Linguistico «A. Manzoni», Milano.

⁹⁸ In merito a queste vicende si rinvia a *La civica scuola superiore femminile A. Manzoni*.

tempo, inedite opportunità nell'ambito dell'istruzione superiore per le studentesse in virtù dell'evoluzione dell'Accademia scientifico-letteraria di Milano⁹⁹. Come è noto, questa realtà rappresentava, insieme all'Istituto Tecnico Superiore poi Regio Istituto Politecnico, il primo fulcro della futura città universitaria. Essa si configurava come luogo di studio e di ricerca dell'ambito letterario, ospitando la Facoltà di Lettere e di Filosofia, non più attiva nel vicino Ateneo pavese in virtù della legge Casati, e di formazione dei futuri insegnanti delle scuole secondarie. Le indagini su questo istituto ne hanno messo in luce l'avvio difficoltoso in ragione dei rapporti non sempre facili sia con gli altri istituti superiori della città sia con l'Università di Pavia, che nel 1879 poté riattivare la Facoltà di Lettere e Filosofia¹⁰⁰. Questi stessi studi hanno altresì documentato la capacità dell'Accademia, anche grazie al lavoro svolto dal suo iniziale gruppo di docenti, ristretto ma attivo (si pensi al ruolo di Graziadio Ascoli), di ritagliarsi uno spazio nel mondo accademico del tempo in virtù dell'attenzione prestata alla preparazione degli insegnanti.

In seno alla Scuola di Magistero, istituita nel 1875 (R.D. 11 ottobre 1875, n. 2743), venne attivata nel 1880 una Sezione per l'abilitazione di lingue e letterature straniere moderne, destinata a essere, per molti anni, una realtà unica in Italia, volta a formare docenti di lingue delle scuole secondarie¹⁰¹. Secondo la normativa varata fra il 1880 e il 1881¹⁰², ad essa potevano accedere non solo

Nel decennale della ricostruzione 1954-1955, cit., pp. 54-66; Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, cit., pp. 14-17; Battioni, *Centoquarant'anni di insegnamento dell'italiano e del latino nel Civico liceo linguistico «Alessandro Manzoni» di Milano*, cit., pp. 15-16.

⁹⁹ Si vedano: G. Barbarisi, E. Decleva, S. Morgana (edd.), *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*, 2 voll., Milano, Cisalpino, 2001; E. Decleva, *Milano città universitaria. Progetti e protagonisti dall'Unità d'Italia alla fondazione dell'Università degli Studi*, a cura di E. Scarpellini, I. Piazzoni, Bari-Roma, Laterza, 2022, in specie pp. 35-71, 217-255.

¹⁰⁰ Si vedano almeno E. Signori, *L'Ateneo di Pavia nel sistema universitario del Regno d'Italia (1860-1913)*, in D. Mantovani (ed.), *Almum Studium Papiense. Storia dell'Università di Pavia*, vol. 2: *Dall'età austriaca alla nuova Italia*, tomo II: *Dall'unità d'Italia alla grande guerra*, Milano, Cisalpino, 2017, pp. 1043-1080; G. Lucchini, *Scorrendo gli Annuari. Appunti su un quarantennio di storia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pavia (1878-1918)*, *ibid.*, pp. 1253-1264.

¹⁰¹ Cfr., oltre all'opera di Decleva già ricordata, A.M. Finoli, *Gli inizi dell'insegnamento di «Lingua e letteratura francese»*, in Barbarisi, Decleva, Morgana (edd.), *Milano e l'Accademia scientifico-letteraria. Studi in onore di Maurizio Vitale*, cit., Vol. I, pp. 691-719; N. Minerva, *Insegnamento e manualistica delle lingue straniere. Il francese tra i due secoli*, in G. Chiosso (ed.), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. XCVII-CXI; E. Decleva, *Una scuola superiore di lingue moderne nella Milano di fine Ottocento*, in C. Bulfoni, J. Zhigang, E. Lupano, B. Mottura (edd.), *Wenxin L'essenza della scrittura. Contributi in onore di Alessandra Cristina Lavagnino*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 291-307.

¹⁰² Cfr. R.D. 6 agosto 1880, n. 5595, «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», 30 agosto 1880, n. 208, p. 3617; R.D. 29 maggio 1881, n. 248, *ibid.*, 25 luglio 1881, n. 171, pp. 3041-3042.

gli iscritti all'Accademia che aspiravano alla laurea, ma anche studenti in possesso di licenza liceale o dell'istituto tecnico, nonché «di una scuola femminile superiore nei quali l'Accademia [avesse riconosciuto] sufficiente preparazione per seguire i corsi della sezione»¹⁰³. Non era fatto esplicito riferimento alla “Manzoni”, ma era ovvio che di questa opportunità avrebbero potuto giovarsi soprattutto le alunne della scuola milanese.

La Sezione di lingue e letterature straniere, di durata triennale, era articolata in due sottosezioni, una di francese e una di tedesco. L'asse culturale era quello linguistico-letterario. Il programma di studi prevedeva esercitazioni di composizione e di conversazione in entrambe le lingue durante tutti e tre gli anni; gli insegnamenti compresi nei programmi erano quelli attivati per la laurea, ovvero stilistica italiana, geografia, pedagogia, storia moderna e letteratura italiana. Erano docenti gli stessi professori dell'Accademia.

Limitato in fase di avvio, il numero degli iscritti registrò un incremento dalla metà degli anni Ottanta. Fra il 1885 e il 1895 gli studenti della Facoltà nel suo complesso passarono da 54 a 97¹⁰⁴ e a tale incremento contribuirono anche le iscrizioni alla Sezione di lingue e letterature straniere. Al fine di garantire un alto il livello di preparazione, vista anche l'eterogeneità dei titoli di accesso richiesti, fu vieppiù resa rigorosa la selezione in ingresso. Essa comprendeva prove scritte e orali di verifica non solo della lingua scelta, ma anche di altre materie, ovvero lingua e letteratura italiana, storia medievale e moderna e, dal 1893, lingua latina, ma solo per chi non fosse stato in possesso della licenza ginnasiale.

La Scuola “Manzoni” avvertì prontamente le ricadute di tale provvedimento sulle sue studentesse. L'iscrizione alla Sezione linguistica rappresentava una potenziale opportunità per le alunne e la verifica di latino si configurava come un ostacolo all'ambizione e al desiderio di alcune di loro di superare i limiti della preparazione conseguita, già utilizzata da molte per intraprendere la carriera magistrale, ma originariamente pensata come fine a sé stessa e, come già si è detto, per una ragazza che volesse spendere il suo futuro di donna adulta entro le mura domestiche. Di qui la ricerca di una mediazione fra Scuola, Accademia e amministrazione comunale. La direttrice della “Manzoni”, Celestina Griseri, chiedeva al prof. Vigilio Inama, preside dell'Accademia, di rivedere i loro propositi, abbassando il livello richiesto di conoscenza del latino. La risposta dell'Istituto superiore accoglieva in parte l'istanza, in quanto prevedeva che dal 1893 la verifica si svolgesse sui contenuti appresi in terza ginnasio, ma annunciava che per il futuro vi era l'intenzione di inasprire le condizioni per l'ammissione, soggetta al superamento del programma di quinta ginnasio. A frenare ogni ulteriore confronto giunse, nel dicembre del 1893, la decisione

¹⁰³ Articolo 1 del R.D. 29 maggio 1881, n. 248, cit., p. 3042.

¹⁰⁴ Cfr. Decleva, *Milano città universitaria. Progetti e protagonisti dall'Unità d'Italia alla fondazione dell'Università degli Studi*, cit., p. 222.

assunta dal Comune di non attivare il latino, anche in forma facoltativa, come era stato pure ipotizzato¹⁰⁵.

Le resistenze, espressione del timore che, in seguito all'inserimento di quella disciplina, la Scuola deviasse dalle proprie originarie finalità formative, furono in parte superate tre anni dopo, allorché nel 1896 il Comune di Milano decise che la Scuola "Manzoni" erogasse l'insegnamento del latino in forma facoltativa alle studentesse degli ultimi due anni, esteso, dal 1899, anche a quelle del terzo anno. Questo provvedimento documenta che la scuola, alla fine del XIX secolo, riconosceva nei suoi ordinamenti, sia pure in modo parziale e con molte cautele, quanto era evidente dalle origini e si era consolidato nel tempo: le alunne vedevano nell'istruzione e nel titolo conseguito un'occasione di crescita personale anche al di fuori della famiglia, nell'ambito delle professioni e, in specie, nell'insegnamento. Nel corso degli anni, si era dunque ulteriormente ampliata la fetta delle famiglie convinte, come già aveva sostenuto il notaio Strambio nel 1873 in occasione delle audizioni milanesi dell'Inchiesta Scialoja, che alle loro figlie potesse servire un'educazione utile nel mondo del lavoro, come avveniva per i loro coetanei maschi. Non è un caso che il cambiamento – anche se solo potenziale – di cui si è detto avvenisse proprio tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo.

Questa evoluzione della scuola si comprende, infatti, anche alla luce di quanto stava avvenendo in Italia in quel periodo: il numero delle ragazze che continuavano gli studi non solo alle normali, oramai da tempo in larga maggioranza femminili¹⁰⁶, ma pure nelle altre scuole secondarie conosceva un timido, ma progressivo aumento grazie anche all'autorizzazione ufficiale all'iscrizione agli istituti medi del 1883. Nel 1887 le alunne delle scuole tecniche erano 318 e nel 1889 le ragazze frequentanti i ginnasi erano 351. Meno numerose erano ancora le presenze femminili nelle secondarie superiori: nell'anno scolastico 1889-1890, le studentesse degli istituti tecnici erano 17 su un totale di 6.538 allievi e quelle dei licei erano 44, a fronte di 8.326 alunni.

Questo processo si consolidava nel corso degli anni Novanta per emergere in modo evidente in età giolittiana, nel quadro di un più generale aumento della scolarizzazione secondaria. Fra il 1905 il 1916 le iscritte ai ginnasi passarono da 2.286 a 11.567, vale a dire dal 7,7% al 22,5% del totale degli iscritti. Nello stesso periodo, la percentuale delle liceali salì dal 3,4% al 12,1%. Analoga crescita si ebbe, fra il 1905 e il 1916, nelle scuole tecniche, dove il numero delle allieve salì da 7.161 a 33.855 unità (pari al 33,6% del totale degli iscritti), e negli istituti tecnici, che videro le proprie alunne passare dal 3,2% al 9,3% degli iscritti. Nello stesso periodo, in modo decisamente più lento, avveniva

¹⁰⁵ Comune di Milano. Ripartizione educazione, *I 100 anni della «Manzoni»*, cit., p. 16.

¹⁰⁶ Cfr. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 69-73; sulla femminilizzazione della professione magistrale si rinvia alla bibliografia già indicata alla nota 64.

l'ingresso delle donne all'università. Se nel 1898 le universitarie erano 129, nel 1911 il loro numero era salito a 1.512 e nel 1916 a 2.600, pari al 7,3% delle iscrizioni¹⁰⁷.

Le manzoniane che, all'alba del XX secolo, ambivano all'Accademia scientifico-letteraria di Milano costituivano dunque un piccolo, potenziale drappello dell'incipiente avanzata femminile nell'ambito dell'istruzione superiore, ma anche in quello, altrettanto carico di asperità, dell'insegnamento secondario e nello specifico di lingue straniere¹⁰⁸. Si tenga presente che una peculiarità dell'Accademia scientifico-letteraria di Milano fu la consistente presenza femminile. Nei trent'anni successivi all'istituzione della Sezione di lingue, su circa 120 diplomi rilasciati, 104 furono conseguiti da donne¹⁰⁹. Merita pure rilevare che l'attenzione allo studio delle lingue era destinata a rappresentare un aspetto distintivo e un punto di forza, anche negli anni a seguire, dell'offerta formativa della Scuola superiore femminile "Manzoni", che, infatti, dopo diverse

¹⁰⁷ Per questi dati e quelli che seguono si vedano Soldani, *S'emaparer de l'avenir: les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)*, cit., p. 135, 138; M. Raicich, *Liceo, Università, professioni: un percorso difficile*, in Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, cit., p. 168.

¹⁰⁸ È questo un aspetto della storia della professione docente che merita di essere approfondito. Sul contributo dato dall'Accademia milanese alla preparazione di insegnanti di lingue, rinvio alla nota successiva. Si tenga presente che anche i due Istituti Superiori Femminili di Magistero di Firenze e Roma, definitivamente istituiti con la legge del 25 giugno 1882, n. 896, e ai quali potevano accedere le licenziate delle scuole normali, formavano insegnanti di lingue per le scuole secondarie, anche se poco numerose furono le diplomate di questo percorso: G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (edd.), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, L. Manzuoli, 1980; Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, cit., pp. 270-292; e il più recente contributo di T. Pironi, *La donna, l'istruzione superiore e l'accesso alle professioni in Italia tra Otto e Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 161-176.

¹⁰⁹ Si rinvia per questi dati a Finoli, *Gli inizi dell'insegnamento di «Lingua e letteratura francese»*, cit., p. 715. Si veda anche Ead., «A l'Académie de Milan il n'y a guère que des jeunes filles qui étudient le français», in N. Minerva (ed.) con la collaborazione di B. Soubeyran, *Dames, demoiselles, honnêtes femmes. Studi di lingua e letteratura francese offerti a Carla Pellandra*, Bologna, CLUEB, 2000, pp. 153-164. La presenza femminile trova riscontro anche nei fascicoli conservati nell'archivio dell'Accademia scientifico letteraria. Mentre per la Sezione di Lingue quelli relativi a donne costituiscono l'86,21%, per la Facoltà letteraria i fascicoli degli immatricolati sono in maggioranza di ragazzi (61,48%). Un'ulteriore spinta alla connotazione in senso femminile delle iscrizioni all'Accademia milanese venne dalla creazione, nel 1907, del Corso di perfezionamento per licenziati delle scuole normali, più noto come Scuola pedagogica che – peraltro come accadeva in tutte altre sedi universitarie ove era attivo – registrò un alto numero di iscritte, essendo ormai in maggioranza femminile la classe magistrale italiana. In questo caso i fascicoli di studentesse rappresentano l'81,21% di quelli conservati in archivio: A. Coronelli, *I fascicoli personali degli studenti nell'archivio dell'accademia scientifico-letteraria di Milano*, «Storia in Lombardia», vol. 30, 2014, pp. 105-115. Sulle diverse sedi delle Scuole pedagogiche istituite negli atenei italiani sono da vedere i contributi apparsi in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 10, 2003 e vol. 11, 2004.

trasformazioni ancora tutte da ricostruire, si è evoluta negli anni Settanta del XX secolo nel Civico Liceo Linguistico “A. Manzoni” (aperto in quello stesso periodo anche ai maschi), vivace e qualificata realtà scolastica tuttora attiva a Milano, che ha saputo conservare e valorizzare dell'iniziale intuizione avuta dall'amministrazione ambrosiana all'indomani dell'Unità la capacità di sapere cogliere le esigenze formative del tessuto sociale.

Conclusione

Lo studio della Scuola superiore femminile ci ha riconsegnato senza dubbi solo un parziale momento della crescita della scolarizzazione femminile fra XIX e XX secolo. Sebbene parziale e circoscritto a una realtà locale – Milano –, esso ci ha consentito però di allargare lo sguardo su dinamiche – nello specifico l'accesso delle donne agli studi secondari e la laicizzazione di questo settore – non solo nazionali, ma anche transnazionali, come documentato dall'attenzione della Francia per l'istituto ambrosiano.

La ricerca svolta ha permesso di specificare le tendenze e i cambiamenti che interessarono il mondo delle donne in rapporto all'accesso alla scuola e alle professioni. La Scuola “Manzoni”, nell'arco della seconda metà del XIX secolo, ha saputo rispondere alla richiesta di istruzione secondaria femminile espressa da un numero sempre più consistente di famiglie, sicuramente intenzionate a offrire alle loro figlie una più solida cultura generale, ritenuta indispensabile nel contesto sociale dell'epoca, ma anche interessate a dare loro una preparazione spendibile nel campo delle professioni e, segnatamente, nell'insegnamento. L'idea dei fondatori di istituire una scuola che formasse donne il cui destino si sarebbe consumato entro le mura domestiche e la loro volontà di mantenerla fedele nel tempo a quella missione vennero ben presto messe in discussione dal basso, dalle famiglie della borghesia impiegatizia e degli affari, che, non tanto per necessità, quanto per una visione previdente e pragmatica, non consideravano disdicevole preparare le loro figlie anche a un futuro di lavoro nella scuola.

Questa evoluzione, come tutti cambiamenti sociali, non fu netta e repentina. La duplice connotazione formativa continuò a segnare la vita della scuola, anche se, come si è visto in questa sede, il fine relativo all'istruzione e alla preparazione della donna a ruoli e compiti non esclusivamente circoscritti ai confini domestici doveva affermarsi e avere via via la meglio sulla formazione muliebre, anche se i tempi furono lenti e le due strade continuarono a sovrapporsi e confondersi nei decenni successivi, almeno fino al secondo dopoguerra. La ricostruzione del tratto della storia di questa Scuola riguardante la seconda metà del XIX secolo getta dunque nuova luce su quanto gli studi sulle donne hanno evidenziato notando, come proprio nel passaggio fra Otto e Novecento,

il modello tradizionale di donna, che era prevalso fino ad allora e che sarebbe prevalso ancora negli anni a venire, doveva confrontarsi con un modello nuovo, che riconosceva la visibilità civile della donna, tramite il lavoro e l'impegno in ambito sociale, faticosamente conquistata grazie alla scolarizzazione.

Aprendizas de maestras. Primeras maestras tituladas en Canarias (España)

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

Female teacher apprentices. The first qualified female teachers in the Canary Islands

ABSTRACT: In Spain, in the first decades of the 19th century, the national education system was organized. With the evolution of this process, the administrative and academic order was consolidated, with the creation of different institutions at the state and provincial level; among them, the Normal Schools for the training of female teachers. This article analyzes the initial training of female teachers in the Canary Islands, identifying with names and surnames the first qualified teachers in the 19th century. The Public Instruction Law (1857) recommended establishing centers for their training, however, in the Canary Islands a Normal School for Female Teachers was not established until the beginning of the 20th century. The students learned to teach from practice, with other teachers who taught them the trade. The first qualified female teachers in the Canary Islands were through the free education regime at the Normal School of Teachers of Las Palmas or La Laguna.

EET/TEE KEYWORDS: Female teachers; Normal Schools; Gender; Canary Islands; XIX Century.

Introducción

En España, en el proceso de implantación del sistema educativo, se crearon las Escuelas Normales para la formación profesional del magisterio de primera enseñanza. Estas instituciones se establecieron en todas las provincias españolas, con un rápido avance. La primera se abrió en Madrid en 1839 y en 1867 funcionaban un total de 48 Escuelas Normales de maestros y 29 Escue-

las Normales de maestras¹. Como hemos dicho, las Escuelas Normales eran centros educativos de carácter profesional, relevantes en el contexto decimonónico para la formación del magisterio, y a la vez por su contribución a erradicar la ignorancia de las nuevas generaciones. No obstante, la abundante legislación y los frecuentes cambios de normativa, asociada al cariz político y a los gobiernos de turno, mantuvieron en precariedad la formación académica². Se trataba de instituciones históricas a través de las que se proyectaban los intereses de la clase hegemónica. Los planes de estudio diseñaban el modelo de formación prescrita de acuerdo con los esquemas ideológicos y culturales de los gobiernos de turno, estructurados en sintonía con los valores patriarciales y los roles sexuados. La creciente demanda de maestras fue reflejo de los importantes logros en materia educativa. La necesidad de crear escuelas de niñas implicó un aumento de plazas para maestras, necesarias para atender la escolaridad femenina. En un principio no se contaba con un número suficiente de maestras, que poseyeran una preparación y un nivel académico equiparable con el de los maestros. Las primeras maestras de las escuelas públicas apenas poseían formación letrada, sin embargo, eran expertas en coser, bordar, con dominio de habilidades con artesanas la aguja³. Se trataba de maestras que aprendían conocimientos rudimentarios con otras maestras. Las diferencias de género cruzaban la sociedad decimonónica, manteniendo un trato asimétrico⁴. Las maestras, igual que el resto de las mujeres de la época, estaban marcadas por las relaciones de género y, por ende, por los complejos estereotipos culturales.

La desigual preparación requerida a las maestras marchaba en sintonía con lo prescrito en la legislación. Además, el pensamiento de los teóricos Rousseau y Kant contribuyó a fortalecer la construcción del modelo de las diferencias, a sustentar la deficiente preparación de las maestras, así como a mantener la opinión dominante sobre la educación femenina⁵. El talento e inteligencia natural junto a las cualidades afectivas (dulzura, abnegación, paciencia, moral,

¹ A. Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 40.

² P. Ballarín Domingo, *La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas*, «Historia de la educación: Revista interuniversitaria», vol. 26, 2007, pp. 153-155; A. Ávila Fernández, *La formación de los maestros en España: una deuda histórica*, *ibid.*, pp. 327-340.

³ E. Cortada Andreu, *De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional*, «Arenal: Revista de historia de las mujeres», vol. 6, n. 1, 1999, p. 41; S. San Román Gago, *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, Barcelona, Ariel, 2019, p. 25.

⁴ P. Ballarín Domingo, *Maestras, innovación y cambios*, «Arenal: Revista de historia de las mujeres», vol. 6, n. 1, 1999, p. 83.

⁵ S. San Román Gago, *La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant: influencia en la política educativa posterior*, «Revista de educación», vol. 305, 1994, p. 194; San Román Gago, *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*, cit., p. 25.

etc.), que resaltaban los filósofos que poseían las mujeres, era suficiente para organizar la vida del hogar a la vez que garantizaban el cuidado de la familia y la atención al marido⁶.

El objetivo de este trabajo consiste en estudiar la formación inicial de las maestras en Canarias durante el siglo XIX. Formulamos nuestra hipótesis contemplando que el retraso del establecimiento de la Escuela Normal de Maestras en Canarias impidió la preparación de las aprendizas de maestras. En el territorio insular las estudiantes tenían que sortear las dificultades y carencias académicas para desplazarse a Las Palmas de Gran Canaria o a La Laguna en Tenerife, para examinarse y obtener la titulación a través de la modalidad de enseñanza libre en las Escuelas Normales de Maestros. Para responder a nuestra pregunta de investigación ¿Quiénes eran las estudiantes? Pretendemos poner nombre y apellidos a las primeras maestras tituladas. Más allá de cifras y datos, las siguientes páginas tratan de visibilizar y hacer presente, desde la disciplina científica de la historia de la educación de las mujeres, a las primeras mujeres que, en Canarias, lograron titularse en una Escuela Normal, aunque ésta fuera a través del régimen de enseñanza no oficial en una Escuela Normal masculina.

Esta investigación se inscribe en el contexto de la epistemología de las ciencias históricas y de los estudios de las mujeres. Se trata de una investigación planteada desde la microhistoria, que se encuadra dentro de los estudios regionales de historia de la educación de las mujeres. Seguimos el método de análisis histórico educativo con perspectiva de género, combinado con la técnica interpretativa de análisis documental, consultando fuentes primarias y secundarias. Cualquier estudio relativo a las instituciones académicas requiere examinar los documentos propios, generados en cada centro. Por esta razón consultamos las fuentes primarias, correspondientes al siglo XIX, que se conservan en el archivo de la Universidad de La Laguna (AULL) y en el archivo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (AULPGC), procedentes de los respectivos fondos de magisterio. Manejamos diversos documentos, entre ellos, libros de actas de examen, libros de registros de matrícula, libros de registros de títulos, actas de calificaciones y expedientes personales de alumnas. También utilizamos fuentes secundarias, tales como legislación y planes de estudio, junto a fuentes hemerográficas y bibliográficas. Las referidas fuentes nos suministraron información suficiente para la elaboración del trabajo.

Para recuperar al conjunto de jóvenes que se titularon en Canarias hemos recurrido a fondos documentales específicos. Poner nombre a las estudiantes conlleva un trabajo de identificación y recuento a través de los registros de matrícula de las Escuelas Normales. Esta situación nos ha llevado durante algún tiempo a revisar manualmente documentación no digitalizada. La documen-

⁶ *Ibid.*, pp. 112-113.

tación consultada en los archivos insulares, cuando se realizó la investigación, se encontraba sin catalogar, aunque una parte de ella estaba inventariada no se hallaba digitalizada.

La investigación de las primeras estudiantes de magisterio suscita una problemática histórica específica, con dificultades concretas. Entre las limitaciones que encontramos se halla el acceso a determinados archivos y la carencia de datos estadísticos históricos. La escasa bibliografía publicada, sobre las Escuelas Normales de Maestras del Estado español en el siglo XIX, ha limitado y entorpecido nuestra investigación. En las páginas siguientes analizamos la formación magisterial. En el recorrido explicativo de los hechos, seguimos el orden cronológico. El texto está organizado en varios apartados en los que tratamos los antecedentes legislativos, las cuestiones relativas a las estudiantes, su acceso a la titulación, así como primeras tituladas de maestras elementales y de maestras superiores, para finalizar con las conclusiones.

1. Antecedentes legislativos en la formación magisterial

La legislación liberal organizó de forma distinta la educación de niños y niñas, con una educación diferenciada por sexos, orientaba a las niñas a la vida del hogar. Las constituciones decimonónicas privaron a las mujeres de la ciudadanía, sin embargo, dada su influencia en la educación de los hijos recomendaba que ellas tuvieran instrucción. Una ojeada a la historia de la escolarización de las mujeres y a la historia de la formación del magisterio permite observar que, en sus orígenes, su trayectoria ha sido muy sinuosa, discriminatoria y precaria a la vez. En sus inicios «ese ideal de cultura femenina que aseguraba la educación hogareña de las niñas de las clases más desfavorecidas»⁷ cuya formación se fundamentaba en la visión rousseauiana de modelo de mujer inferior al hombre. Hasta mediados del siglo XIX, la legislación liberal prestó escasa atención a la formación de las niñas y de las maestras⁸. La política educativa a través del Informe Quintana (1813), el Reglamento de Escuelas de Primeras Letras (1825) y la Ley de Instrucción Pública (1857) dieron impulso a la educación de la infancia, con marcadas diferencias de género. La Ley de Instrucción Pública 1857 fue el texto legal más importante de todo el siglo XIX, fijó la obligatoriedad escolar entre los 6 y 9 años, aunque legitimó un currículo discriminado por sexos. El programa escolar incluía saberes domésticos para las niñas suprimiendo aquellas materias de carácter científico que cursaban los niños (artículo 5). Además, ordenó la creación por los ayuntamientos de

⁷ *Ibid.*, p. 111.

⁸ L. Vega Gil, *La eficacia interna de la formación de maestras en el siglo XIX*, «Historia de la Educación», vol. 5, 2010, pp. 235-250.

una escuela para niños y otra para niñas (ésta podía ser incompleta) en todos los municipios con una población superior a los 500 habitantes. La inclusión de las niñas en la educación formal, generó la necesidad de formar maestras⁹. A partir de la normativa se fijaron requisitos para el ejercicio docente, y de forma progresiva las maestras cualificadas fueron sustituyendo a las maestras que apenas tenían conocimientos, pero sí muchas habilidades con la aguja. De este modo, las antiguas maestras que solo sabían doctrina cristiana y calcetar fueron desplazadas por maestras más instruidas, al menos según dictaminaba la ley¹⁰. La mencionada ley de Instrucción Pública (1857), prescribía las normas obligatorias para las escuelas de niños y Escuelas Normales masculinas, sin embargo, era laxa para el caso femenino. Mientras exigía que se crearan escuelas elementales completas de niños permitía que las escuelas elementales de niñas fueran incompletas (Art. 100). Obligaba a la creación de Escuelas Normales de Maestros (Art. 109), y recomendaba la creación de las Escuelas Normales de Maestras.

La mujer en general, la maestra en particular ha estado, sigue estando discriminada; lo que no nos va a sorprender, por tanto, que la maestra lo haya estado desde los comienzos de su historia como futura formadora. Para empezar, las Escuelas Normales se crearon, en primaria y preferentemente, para formar a hombres no a mujeres; lo que quiere decir que a las mujeres no se las encontraba socialmente aptas¹¹.

De manera que no se exigía igual preparación a las estudiantes de magisterio, con lo cual las maestras tenían inferior formación¹². A pesar de quedar consignada la implantación de Escuelas Normales para maestras bajo la citada ley, existían iniciativas anteriores. Ya funcionaban dos Escuelas Normales para maestras antes de que la legislación las incluyera. En 1851 se abrió una escuela en Badajoz, y más tarde, en 1856, se estableció en Navarra¹³. En 1857 de forma simultánea se creó una Escuela Normal de Maestras y otra para maestros en Cádiz¹⁴. En 1858 se estableció la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid¹⁵. Se regulaba la implantación de Escuelas Normales para maes-

⁹ M.E. García-Mora, A.M. Montero-Pedrera, *Las Escuelas Normales Femeninas: Un punto de inflexión emprendedor de las mujeres*, «Revista Edetania», vol. 62, 2022, p. 148.

¹⁰ Cortada Andreu, *De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional*, cit., pp. 31-53; E. Cortada Andreu, *D’alumna a mestra: l’accés de les dones al magisteri oficial*, «Educació i història: Revista d’història de l’educació», vol. 17, 2011, pp. 47-75.

¹¹ Ávila Fernández, *La formación de los maestros en España: una deuda histórica*, cit., p. 338.

¹² P. Ballarín Domingo, *La Educación de las mujeres en la España contemporánea* (siglos XIX-XX), Madrid, Síntesis, 2001, p. 44.

¹³ M.E. Guibert Navaz, *Historia de la Escuela Normal de Navarra (1831-1931)*, Pamplona, Institución Príncipe Viana, 1983.

¹⁴ C. Gutiérrez Nieto, *El alumnado: presencia y variables formativas en la historia de las Escuelas Normales gaditanas*, «Tavira», vol. 26, 2022, p. 210.

¹⁵ M.C. Colmenar Orzares, *Contribución de la Escuela Normal Central de Maestras a la*

tras, con el fin de mejorar la educación de las niñas. Su instauración significó el progreso en la formación de maestras, marcando pautas académicas.

Las Escuelas Normales para Maestras eran instituciones académicas fundamentales para formar al magisterio femenino. Hecho que, por otra parte, revertía positivamente en la escolaridad femenina, mejorando las tasas de alfabetización. Buena parte de las provincias españolas establecieron una Escuela Normal para la formación de maestras, mientras otras desoyeron las recomendaciones de la normativa¹⁶. En 1872 se estableció en Mallorca la Escuela Normal de Maestras de Baleares¹⁷, pero no en Canarias donde ya funcionaban dos Escuelas Normales masculinas. La Escuela Normal Elemental de Maestros de La Laguna comenzó a funcionar en 1849¹⁸ y en 1853 la Escuela Normal Elemental de Maestros de Las Palmas de Gran Canaria¹⁹. Con la particularidad y las circunstancias específicas de la insularidad, Canarias fue una de las últimas provincias españolas en establecer los estudios normalistas para maestras, cuya apertura se realizó a principios del siglo XX²⁰. Incluso en los territorios de ultramar funcionaron con anterioridad a las del archipiélago canario. La administración española no descuidó la formación de maestras en sus posesiones de ultramar. A tenor de las disposiciones legislativas, el gobierno español fundó en La Habana (Cuba) la Escuela Normal de Maestras, por Real Decreto de 19 de junio de 1890. Con anterioridad, en 1857 había establecido la primera Escuela Normal de Maestros en Guanabacoa, cerca de la Habana²¹. De manera similar se organizó la enseñanza en Filipinas. La Escuela Normal para

educación femenina en el s. XIX, «Historia de la Educación», vol. 2, 1983, p. 107; Ead., *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid, 1858-1914*, Madrid, Universidad Complutense, 1988.

¹⁶ T. González Pérez, *Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas*, «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado», vol. 13, n. 4, 2010, pp. 133-143.

¹⁷ E. Cortada Andreu, *Inicis de les normals femenines, formació professional o batxillerat per a noies*, «Educació i història: Revista d'història de l'educació», vol. 2, 1995, pp. 163-168.

¹⁸ J.A. Oramas Luis, *La Escuela Normal de La Laguna en el siglo XIX*, Santa Cruz de Tenerife, Aula de Cultura, 1992.

¹⁹ J. Martel Moreno, *La Escuela Normal de Maestros de Las Palmas*, en Homenaje a Jesús Arencibia, Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la EUFPEGB de Las Palmas, 1982, pp. 151-186; J. Martel Moreno, *La Escuela Normal de Las Palmas: bosquejo histórico*, «Revista El Guiniguada», vols. 6-7, 1995, pp. 13-41; J. Martel Moreno, *Breve Historia de la Escuela Normal de Las Palmas*, en *Apuntes para la Historia de la Educación en Canarias*, Gran Canaria, Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Centro del Profesorado de Las Palmas I, 1997, pp. 89-95; A. Medina Medina, *La Escuela Normal de maestros de Las Palmas en la segunda mitad del siglo XIX (1853-1900)*, Las Palmas de Gran Canaria, ULPGC-UNED – Gobierno de Canarias, 2002.

²⁰ T. González Pérez, *Las escuelas de magisterio en La Laguna (1900-1936)*, La Laguna, Ayuntamiento de San Cristóbal de La Laguna, 1997.

²¹ Á. Huerta Martínez, *Escuelas Normales en Cuba (1890-1898): un profesorado de ida y vuelta*, en J.L. Guereña, M. Zapata (edd.), *Culture et éducation dans les mondes hispaniques*, Tours, Presses universitaires François-Rabelais, 2005, pp. 195-208.

Maestras se creó en 1892, mientras funcionaba la Escuela Normal de Maestros desde 1863. Por Real Decreto de 20 de diciembre de 1863, en Filipinas se organizó un Plan de Enseñanza primaria para indígenas y se creó una Escuela Normal de Maestros en Manila, a cargo y bajo la dirección de la Compañía de Jesús²². En 1891, con algo más de retraso se establecieron dos Escuelas Normales, una para maestros y otra para maestras, en San Juan de Puerto Rico. A partir de la independencia de España, en Puerto Rico las Escuelas Normales fueron el referente para la posterior creación de la Universidad²³.

2. Formación de maestras en Canarias

Las primeras maestras que ejercieron en la escuela pública en Canarias eran casi analfabetas, igual que sucedía en el resto del estado español. En correspondencia con el ideal educativo para las mujeres de las clases populares destacaba la presencia de mujeres dedicadas a actividades educativas en ámbitos privados y domésticos, antes de que se consolidase el sistema escolar público español, y de manera previa a la creación de las Escuelas Normales de Maestras. Poseían ciertas habilidades didácticas, pero carecían de formación académica, si bien, con la transmisión de sus saberes, no siempre letrados, suplieron las carencias de la instrucción pública. Esas maestras aprendían el oficio como pasantes con otras maestras. Se requería que fueran honestas y de buenas costumbres, expertas en el arte de manejar la aguja y en la doctrina cristiana. Esas maestras, privadas de instrucción y de cultura letrada, perpetuaron el patrón educativo para las niñas de baja condición social, de aquellas desfavorecidas por la fortuna.

El Reglamento de Exámenes de 17 de octubre de 1839 estableció los requisitos y pruebas que debían realizar las aspirantes al magisterio para obtener la titulación, dicho Reglamento era el que se aplicaba en Canarias²⁴. Los exámenes tenían que celebrarse ante la Comisión de Exámenes de la Junta Provincial en Santa Cruz de Tenerife, que realizaba dichos exámenes en marzo y septiembre, previa convocatoria pública efectuada con un mes de antelación. Los requisitos variaban con respecto a los exigidos a los maestros; ellos podían optar al grado elemental y superior con un programa específico para cada grado, pero no se diferenciaba en el caso de las maestras. Se trataba de exámenes

²² C. Isabel, *El Plan de Instrucción Primaria para Filipinas de 1863 y sus orígenes en la legislación educativa española*, «Revista Filipina. Revista semestral de lengua y literatura hispanofilipina», vol. 2, n. 1, 2014, p. 1.

²³ J.J. Osuna, *Historia de la Educación en Puerto Rico*, Universidad de Puerto Rico, 1949.

²⁴ «Boletín Oficial de la Provincia de Canarias» (BOPC), Santa Cruz de Tenerife, 25 de abril de 1840, Reglamento de Exámenes de 17 de octubre de 1839.

orales y escritos, de carácter público para los estudiantes de maestro, mientras para las maestras los exámenes eran orales y privados. El programa para optar a la titulación de maestras incluía Religión y Moral, Lectura, Escritura, Cuentas, Labores propias de su sexo y Gobierno de las escuelas. El sesgo de género en los saberes académicos, además de un nivel de exigencia inferior fue un rasgo en la formación del magisterio femenino. No disponemos de información sobre las maestras que se titularon mediante este tipo de examen, al no conservarse documentación. En síntesis, una preparación sustentada en ligeros conocimientos básicos y una preparación más intensa en Labores, porque las maestras iban a formar a las hijas de las clases trabajadoras, futuras madres de familia. Años más tarde, el Reglamento de Exámenes de 18 de junio de 1850 incluyó la titulación de maestra superior, igualmente sin necesidad de acreditar estudios previos y con exámenes de carácter privado ante la Comisión de Exámenes de la Junta Provincial²⁵. Respecto al título de maestra elemental elevó el nivel de exigencia con la ampliación de contenidos de Aritmética, así como la obligatoriedad de la Gramática y Ortografía castellana y fijó la edad de 20 años para optar al examen. Para el título superior se profundizaba en las mismas asignaturas, si bien, introducía la Geometría, Dibujo lineal y ampliaba las Labores propias de su sexo (bordados y adornos: flores de mano, encajes, blondas, etc.). Antes de promulgarse la Ley Moyano, los exámenes de las maestras consistían en demostrar su habilidad con las Labores de manos, además del Catecismo. Todavía en 1847 se ordenaba que «las que aspiren a habilitarse de Maestras de niñas deben acompañar las muestras de su letra a los demás documentos».

En aquel entonces no había un modelo formativo o plan de estudios prefijado a nivel del estado español. Se trataba de un plan de estudios flexible que dependía de la organización de las propias Escuelas Normales. Las materias prescritas para su formación, con sus correspondientes programas, eran reflejo de las concepciones sociales, políticas, culturales y educativas imperantes en cada momento histórico²⁶.

2.1. Acceso a la titulación con el Plan de Estudios de 1858

La Ley de Instrucción Pública de 1857 convirtió a las Escuelas Normales en Escuelas profesionales, reguló el plan de estudios, los títulos, categorías y

²⁵ BOPC, Santa Cruz de Tenerife, 20 de septiembre de 1850, Reglamento de Exámenes de 18 de junio de 1850.

²⁶ A. Ávila Fernández, J.A. Holgado Barroso, *¿Formación/deformación del maestro? Reflexiones y lamentos de dos profesores incrédulos*, «Historia de la Educación», vol. 34, 2015, p. 142.

requisitos. De acuerdo con las disposiciones legislativas, en 1858 se aprobó el Programa General de Estudios de las Escuelas Normales de Primera Enseñanza, conocido como Plan de Estudios de 1858²⁷. El plan de estudios constaba de dos cursos y de un examen de Reválida para acceder al título de maestra elemental, y un curso más para obtener el título de maestra superior. Las primeras maestras que se titularon en Canarias no pudieron cursar este Plan de Estudios, solamente se examinaron de la Reválida en la Escuela Normal de Maestros de La Laguna o de Las Palmas. A partir del curso 1863-1864 y 1864-1865, a través de la modalidad de enseñanza libre, comenzaron los primeros exámenes de Reválida, para obtener el título de maestra elemental o de maestra superior. Tenían que prepararse en colegios privados o con otras maestras para examinarse como alumnas libres, de acuerdo con lo estipulado en el Real Orden de 15 de junio de 1864. No se admitían mujeres en el centro masculino, por estar vigente el modelo de segregación educativa por sexos.

El Reglamento de Exámenes de 1864 arbitró las competencias a las Escuelas Normales de Maestros asignándoles la preparación docente. De acuerdo con el citado Reglamento de Exámenes de 1864, el Tribunal de exámenes para la Reválida estaba compuesto por el Director de la Escuela, el Inspector provincial y los Profesores de la Escuela Normal junto a dos Maestras expertas en Labores. Para optar al examen, para el título de maestra, se exigía a las solicitantes que cumplieran una serie de requisitos:

- Fe de bautismo legalizada que acredite que tiene veinte años cumplidos.
- Certificación de buena conducta moral y religiosa.
- Igunas labores de costura y bordados hechas por la aspirante.
- Dos muestras de escritura de letras de distinto tamaño.
- Fe de casada, si lo fuera.
- Cartas de pago de haber depositado los derechos de exámenes y títulos.

En los primeros años a las maestras se les reconocía los estudios realizados en colegios privados, solamente superando un examen obtenían el título. Las aspirantes realizaban los exámenes sin estudios previos. El examen oral y el examen escrito de Reválida de grado Elemental y de Reválida de grado Superior versaba sobre contenidos propios de las escuelas primarias de niñas de la categoría correspondiente. El nivel académico requerido era inferior al exigido a los aspirantes al título de maestros. De acuerdo con la normativa se reducían los contenidos de las materias en relación al género, mientras a los estudiantes varones se les requería el nivel de conocimientos de los programas establecidos en la Escuela Normal. En ambos grados se suprimió en el examen oral la Lección Práctica y se sustituyó por el examen de Labores. Además, en la Reválida de grado Superior, también se suprimió el examen de problemas

²⁷ Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857; Real Decreto de 20 de septiembre de 1858.

de Álgebra y se redujo el tema de Pedagogía. También se limitaba la extensión de su desarrollo a dos cuartillas, mientras a los alumnos se le permitía una extensión de cuatro cuartillas. De igual forma se examinaban de las Prácticas, pero no tenían que acreditarlas como sucedía en el título elemental. A los maestros se les exigía mayor preparación y debían superar el ejercicio Práctico, donde explicaba una lección simulada para una clase en una escuela de niños. La exigencia de un menor contenido limitaba la preparación de las maestras, en cuya formación se omitían asignaturas propias de las Escuelas Normales de Maestros como «Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura», así como las «Nociones de Física e Historia Natural», siendo sustituidas por asignaturas tales como «Labores propias del sexo» y «Ligeras nociones de higiene»²⁸. La ausencia de materias denominadas «científicas» para las futuras maestras en el plan de estudios tenía repercusiones a nivel profesional y educativo. Estos recortes en las pruebas de los contenidos, el bajo nivel cultural y educativo sintonizaba con las creencias culturales y los estereotipos de género. En suma, era muestra del poco valor que la sociedad le concedía a la educación de las mujeres.

2.1.1. Matrícula para exámenes de Reválida en la normal masculina

Las primeras maestras que se titularon en la Escuela Normal de Maestros de La Laguna, lo hicieron hacia la segunda mitad del siglo XIX, a partir del curso 1863-1864, a través del sistema de enseñanza libre. Las inscripciones para realizar los exámenes reflejaban el interés de las jóvenes isleñas por la formación. Entre 1863 y 1887 las estudiantes concluyeron mayoritariamente los exámenes de sus estudios, si bien, se detectaron algunos abandonos a partir de 1887. En La Laguna, entre 1864 y 1881 se examinaron 72 aspirantes a maestras elementales, y solamente 12 tituladas como maestras superiores²⁹. En Escuela Normal de Maestros de La Laguna buena parte de las aspirantes se titularon del grado elemental de maestras y una minoría de las mujeres optaron al grado superior. En el cómputo numérico ascendió a 190 tituladas como maestra elemental y 86 tituladas como maestra superior. La cantidad representaba más del doble de tituladas como maestras elementales, porque la titulación superior tenía escaso interés para ellas, a excepción del curso 1898-

²⁸ Archivo de la Universidad de La Laguna (AULL), Fondo de Magisterio, Siglo XIX, Libros de Actas de Exámenes de Reválida.

²⁹ Los datos se han obtenido tras la consulta de varios documentos en el AULL: Libros de Registro de Matrícula, Libros de Registro de Títulos y Expedientes personales de alumnas.

1899 que se invirtió, donde se titularon 33 maestras superiores y 23 maestras elementales³⁰.

La titulación superior fue numéricamente inferior, constituyó una muestra poco significativa. La titulación de maestra elemental fue más frecuente, aunque las cifras en apariencia no eran relevantes lo fueron en aquel contexto decimonónico. Igualmente, en la Escuela Normal de Las Palmas entre 1864 y 1881 se examinaron de la reválida 99 estudiantes. En cada curso, entre las convocatorias de junio y septiembre, las maestras aprobaron con resultados muy exitosos, en torno a un 96% obtenían la titulación. Prácticamente todas las alumnas promocionaban adecuadamente. La casi totalidad de las alumnas presentadas aprobaron. Solamente hemos localizado tres suspensos en el total de matrícula del examen de Reválida elemental en la Escuela Normal de Las Palmas³¹. Este dato prueba que concurrían a los exámenes cuando estaban preparadas y, en cierta manera, era una forma de poner en valor la preparación recibida en el colegio privado o de las maestras que se encargaban de ello. El rendimiento académico era óptimo, casi todas aprobaron y se examinaron de los dos cursos en el mismo año académicos. Una invariante a lo largo de la historia de la formación inicial de las maestras es el predominio de las prácticas empíricas frente a la formación académica. Las maestras aprendían a enseñar desde la práctica, con otras maestras que les enseñaban el oficio.

La normativa fijaba la edad, entre 17 y 25 años, para optar a los exámenes, según establecía el Reglamento de Escuelas Normales de 1849, modificado posteriormente con la Real Orden de 27 de julio de 1860, por la que se autorizaba a los rectores a conceder dispensas de edad. Las estudiantes tenían una edad cronológica bastante elevada dado que contaban entre 19 y 50 años. Las estudiantes eran mujeres adultas de edades heterogéneas, algunas superaban los cincuenta años. Las edades dispares de las aspirantes dejaron entrever que serían profesionales que ejercían sin título y que optaban al mismo. El arco de edad fue más bajo en la medida que avanzó la centuria, la edad se situó entre los 20 y 30 años. Sin embargo, a finales del siglo la edad fue inferior, en su mayoría, casi todas tenían menos de veinte años.

Los registros de matrícula de estudiantes en la Escuela Normal de las Palmas eran equiparables con los de sus coetáneas en la Escuela Normal de La Laguna³². Los avances y retrocesos en la matrícula de alumnas libres se observaron por igual en ambas Escuelas Normales. De igual manera, las estudiantes se preparaban en centros privados, en Colegios de Señoritas y concurrían a los

³⁰ AULL, Libro de Registro de Calificaciones.

³¹ Archivo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (AULPGC). Los datos se han obtenido del Libro de Actas de Exámenes de Reválida y del Libro de Registro de Calificaciones.

³² AULPGC y AULL, Fondo de Magisterio. Siglo XIX. Los datos se han obtenido tras la consulta de varios documentos: Libros de Registro de Matrícula libre, Libros de Actas de Exámenes de Reválida, Libros de Registro de Títulos y Expedientes personales de alumnas.

exámenes a través de la modalidad de enseñanza libre³³. La matrícula para acceder al título de maestra elemental se incrementó cuando la normativa exigió que se examinaran de todas las materias de la carrera. Este hecho revela un interés por la formación, por mejorar su nivel cultural y el desarrollo profesional, aunque había jóvenes que no ejercieron la profesión. No obstante, lo anterior, hubo un notable descenso en los años finales de la centuria. La proporción de matrícula femenina fue baja, en relación con las cifras de los estudiantes en el mismo periodo. Según los cálculos realizados la cantidad de las estudiantes equivalía a la mitad de los varones. Las razones habría que relacionarlas con la mentalidad de la época que consideraba más importante la formación de los jóvenes, mientras la preparación de las mujeres quedaba relegada porque se fomentaba el rol doméstico. A ello añadir la carencia de centros de formación, solo funcionaban Escuelas de Enseñanza Primaria y Colegios Privados para Señoritas. Tampoco se les admitía en el Instituto de Segunda Enseñanza, sólo se les permitía acceder a través de exámenes libres³⁴.

3. Las primeras maestras tituladas en la Escuela Normal

Las primeras estudiantes de magisterio se titularon en las escuelas normales masculinas a través de la modalidad de enseñanza libre. Este hecho constituye un avance significativo, a pesar del desarrollo normalista en el estado español como medio de profesionalización y de control ideológico.

3.1. Maestras con título de maestras elemental

Las primeras maestras de Canarias se titularon en la Escuela Normal de Maestros de La Laguna en el curso 1863-1864. Dos años académicos más tarde, en el curso 1865-1866, se titularon las primeras maestras en la Escuela Normal de Maestros de Las Palmas. En el cómputo total, entre 1863 y 1900, en la Escuela Normal de Maestros de La Laguna se titularon 360 maestras: 259 maestras con el grado elemental y 101 maestras con el grado superior³⁵. En la Escuela Normal de Maestros de Las Palmas de Gran Canaria, entre 1866 y 1900, se titularon un total de 275 maestras³⁶: 188 maestras de grado

³³ «Auxiliar», Santa Cruz de Tenerife, 6 de octubre de 1887.

³⁴ González Pérez, *Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras*, cit.

³⁵ AULL, Libros de Registros de títulos.

³⁶ AULPGC, Libros de Registros de títulos.

elemental y 87 maestras de grado superior. A las 275 maestras tituladas en la Escuela Normal de Las Palmas había que sumarle 360 maestras tituladas en la Escuela Normal de La Laguna. De manera que, en la segunda mitad del siglo XIX, durante el periodo 1866-1900, a tenor de los datos disponibles, en Canarias terminaron los estudios 635 maestras por el régimen de enseñanza libre. En el año final de siglo 1899-1900 no se registró matrícula femenina, y no hubo ninguna titulada, ni en La Laguna ni en Las Palmas³⁷.

Con nombres y apellidos mencionamos a las primeras maestras que se titularon en la Escuela Normal de Maestros de La Laguna. Estas fueron Ignacia Oramas (natural de Granadilla, Tenerife) y María del Castillo Franchi (natural de Antigua, Fuerteventura), las dos tituladas como maestras elementales, en el curso 1863-1864. En 1864-1865 se titularon del grado elemental Luisa Manrique Negrón (Taganana, Tenerife), Francisca Espínola González (Agaete, Gran Canaria), Juana García Hernández (Santa Cruz de Tenerife) y Teresa Nóbrega González. En 1865-1866 Juana Pérez Tacoronte (Vilaflor, Tenerife), Antonia Expósito (Valverde, El Hierro), Cándida Rojas Expósito (La Laguna, Tenerife) y Trinidad Rodríguez (Los Realejos, Tenerife). En 1866-1867 se titularon Ildefonsa Rivero Martín (Garachico, Tenerife), M^a Rosario Expósito (Arrecife, Lanzarote), Constanza Gobea Ramos (Arafo, Tenerife), María Gobea Ramos (Arafo, Tenerife) y Tomasa Expósito (La Victoria, Tenerife). En 1867-1868 se graduaron seis nuevas maestras, a saber: Juana de la Rosa Perera (La Laguna, Tenerife), Dolores Acosta Torres (La Laguna, Tenerife), Carolina Daroca Benavente (Candelaria, Tenerife), Luisa de las Casas Martín (La Laguna, Tenerife), Eutimia Hernández Benítez de Lugo (La Laguna, Tenerife) y Bernarda Fernández Trujillo González (Puerto de la Cruz, Tenerife). En el curso siguiente 1867-1868, se titularon cinco estudiantes, cuatro procedían de Tenerife: M^a Carmen Hernández Perera (La Matanza), Francisca Hernández Morales (Arico), Eufrasia Delgado (Candelaria), Teresa Cabrera Rodríguez (La Laguna) y Felipa González Quintero de El Hierro (Valverde). En 1868-1869 se graduaron tres maestras, Amalia Fuentes Ferrera (San Sebastián de La Gomera), Felipa Zamora Fonte (Valverde, El Hierro) y Georgina Martín Santana (Tegueste, Tenerife). En 1870-1871 se tituló Cipriana Martín González de Agaete (Gran Canaria) y M^a Concepción Almenar Izquierdo de Tacoronte (Tenerife). En los dos cursos siguientes no hubo aspirantes en la Escuela Normal de La Laguna. En 1873-1874 se titularon Emilia y Adela Ruz Fernández del Castillo, ambas naturales de Santa Cruz de Tenerife. El curso 1874-1875 fue en el que hubo mayor número de tituladas, nueve jóvenes tinerfeñas lograron el título de maestra elemental: Francisca Delgado González (Guía de Isora), Isabel Delgado Alonso (Guía de Isora), Clorinda Vargas González (Guía de Isora), Felisa Espínola Medina (Arona), M^a Concepción Izquierdo Chamorro (Santa

³⁷ AULL, Libro de Registro de Matrícula; AULPGC. Libro de Registro de Matrícula.

Cruz de Tenerife) Irene Rodríguez González (Santa Cruz de Tenerife), Filomena Hernández Barroso (La Laguna), Gumersinda Marrero Oliva (San Miguel), y Carlota Pérez González (Vilaflor). En el curso siguiente 1875-1876, solo dos nuevas tituladas: Eloísa Nóbrega González natural de La Laguna (Tenerife) y Felicia Díaz González natural de Mazo (La Palma)³⁸.

En la Escuela Normal de Maestros de Las Palmas se titularon las primeras maestras en el curso 1865-1866, dos cursos más tarde que en la Normal de La Laguna. En dicho curso de 1865-1866 se titularon cinco maestras que obtuvieron el título elemental: Juana Alemán Ramírez (Ingenio, Gran Canaria), Ana Navarro Gil (Santa Brígida, Gran Canaria), M^a Carmen Santana Cubas (Las Palmas, Gran Canaria), M^a Pilar Gil Sánchez (San Mateo, Gran Canaria) y Tomasa Álvarez Berrier (Tetir, Fuerteventura). En el curso 1866-1867 se titularon otras maestras elementales en la Escuela Normal de Las Palmas. Según los datos disponibles lo consiguieron: Domiciana Vázquez González, M^a Belén de Mesa Báez, Rafaela de Mesa Báez y M^a Dolores Carvajal Santana, todas naturales de Las Palmas de Gran Canaria. En el curso 1867-1868 se graduaron como maestras elementales Leonor Quevedo González, natural de Las Palmas y M^a del Pino Díaz Gopar de Ingenio (Gran Canaria). En 1868-1869 Leonor González Hernández, M^a del Pino Henríquez Brito la de más edad con 36 años, Josefa Santana Cabral (suspensa del título elemental), M^a Concepción Medina Rosales (maestra superior) (las cuatro de Las Palmas), Ana Navarro Gil (Santa Brígida, Gran Canaria) maestra superior, Isabel Rodríguez Díaz (Ingenio, Gran Canaria) elemental. En el curso siguiente no hubo aspirantes. En 1869-1870 se titularon las estudiantes Rosa Torrens Jorge de Santa Cruz de Tenerife, M^a del Pino Montesdeoca Dumpiérrrez (natural de Las Palmas), M^a del Pino Jiménez Domínguez de Teror (Gran Canaria), Antonia Hernández Pérez (Arucas, Gran Canaria), Juana Sánchez Ramírez (Telde, Gran Canaria), M^a del Rosario Morales Caballero, Bibiana Expósito, Gregoria M^a Expósito de Las Palmas, obtuvieron el título elemental. En 1870-1871 solo hubo una aspirante, M^a del Pino Melián Acosta, natural de Teror (Gran Canaria), que obtuvo el título elemental. En 1871-1872 consiguieron el título de maestra elemental: M^a Dolores Cabrera Suárez, Francisca Suárez Cobos y Micaela Espino Hernández, todas naturales de Las Palmas de Gran Canaria. En los dos cursos siguientes no hubo aspirantes en la Escuela Normal de Las Palmas. En 1873-1874 solamente M^a Encarnación Cabrera Marrero, natural de Tejeda (Gran Canaria) se tituló de maestra elemental. En el año académico 1875-1876, cuatro tituladas de maestras elementales. Las maestras tituladas fueron Ana Navarro Pineda de San Bartolomé de Tirajana y M^a Dolores Dávila Navarro, natural de Ingenio (Gran Canaria), y Rafaela Espínola Pérez Vega de Teguise (Lanzarote) consiguieron el título elemental³⁹.

³⁸ AULL, Libro de Registro de Matrícula y Libro de Registro de Títulos.

³⁹ AULPGC, Datos obtenidos del Libro de Registro de Matrícula y del Libro de Registro de

3.2. *Datos de las primeras maestras con título superior*

La formación para obtener el título de Maestra Superior consistía en una ampliación del plan de estudios del grado de Maestra Elemental. Las Labores junto a las materias instrumentales, eran las materias requeridas en la formación, con una escasa preparación o insuficiencia de las materias profesionales. De manera que la asignatura de Pedagogía recibía escasa atención. A tenor de los datos manejados, los índices de matrícula para la obtención del grado superior también mejoraron, incluso se situaron en cifras similares a las de los varones.

En la Normal lagunera en el curso 1864-1865 se tituló del grado de Maestra Superior Francisca Pérez Ríos (natural de Gáldar, Gran Canaria), fue la primera estudiante graduada en Canarias. En el curso siguiente (1865-1866) Luisa Vizcaíno Bustamante (natural de Santa Cruz de La Palma, La Palma) obtuvo igualmente el grado de Maestra Superior, siendo la segunda titulada. Por otra parte, en la Escuela Normal de Maestros de Las Palmas (1865-1866), se tituló como Maestra Superior Juana Jiménez Romero (natural de Teror, Gran Canaria), la primera estudiante del centro y tercera de Canarias. En 1867-1868 se graduó de Maestra Superior Leonor Quevedo González, (que había superado en la misma fecha el examen para el título Elemental), M^a del Pino Henríquez Brito y M^a Concepción Medina Rosales, ambas naturales de Las Palmas, junto a Ana Navarro Gil de Santa Brígida (Gran Canaria). Desde 1866 a 1871 no hubo aspirantes en la Escuela Normal de La Laguna. En relación a los datos manejados observamos un mayor número de aspirantes en la Escuela Normal de Las Palmas. Hasta el curso 1870-1871 no se titula una nueva Maestra Superior en La Laguna, en esa fecha lo hizo M^a Concepción Almenar Izquierdo (natural de Tacoronte, Tenerife). Más tarde, en La Laguna en 1875 se tituló M^a del Carmen Peña González (natural de Santa Cruz de Tenerife, Tenerife). En 1877 obtuvo el título Rosalía Díaz Fragoso (natural del Puerto de la Cruz, Tenerife), y al año siguiente se incrementó en cinco más el número de tituladas como Maestras Superiores y lo consiguieron: Rosa Galván Balaguer, Encarnación González Casanova, Celia Martín Morales, Juana Bearden Sosa (naturales de Santa Cruz de Tenerife, Tenerife) y Josefa Melián Santana (natural de La Laguna, Tenerife). En 1880 se titularon Rita Pérez González de Santa Cruz de La Palma y Estela Pérez Marrero de Güímar (Tenerife).

En el año académico 1869-1870, consiguieron el título superior en la Escuela Normal de Maestros de Las Palmas, las siguientes quince maestras: Gregoria M^a Expósito de Las Palmas, Antonia Hernández Pérez (Arucas, Gran Canaria), Juana Sánchez Ramírez (Telde, Gran Canaria), M^a del Rosario Morales Caballero (Las Palmas de Gran Canaria), Rosa Torrens Jorge (Santa Cruz de

Tenerife), Bibiana Expósito, M^a del Pino Montesdeoca Dumpiérrrez y M^a del Pino Jiménez Domínguez, Gregoria M^a Expósito, Bibiana Expósito, M^a del Rosario Morales Caballero, las tres de las Palmas, Antonia Hernández Pérez de Arucas, Rosa Torrens Jorge de Santa Cruz de Tenerife, M^a del Pino Jiménez Domínguez y Juana Sánchez Ramírez, las dos procedente de Teror (Gran Canaria). En 1871 no hubo ninguna titulada, mientras en 1872 sí hubo una titulada: M^a del Pino Melián Acosta, natural de Teror. En 1872-1873 aprobaron el título de Maestra Superior M^a Candelaria Quesada Acosta de La Oliva (Fuerteventura), M^a Dolores Martín Santa Ana y Francisca Jaime Alzola de Las Palmas de Gran Canaria, M^a Rufina Morales Febles de Valverde (El Hierro) y Manuela Domínguez Suárez de Teror (Gran Canaria). En 1875 hubo dos Maestras tituladas Superiores: M^a Dolores Sánchez Nuez y M^a del Carmen Peña González, procedente de Santa Cruz de Tenerife. En el año académico 1875-1876, cinco tituladas como Maestras Superiores, y continuaron titulándose otras maestras en los años sucesivos. En general, hasta 1881 la entidad numérica de las aspirantes era baja, pese a que solo tenían que examinarse de la reválida.

4. Maestras tituladas con el Plan de Estudios de 1881

A partir de 1881 hubo un cambio de normativa para optar al título de maestra y aumentaron las exigencias académicas para las estudiantes. Con el Plan de Estudios de 1881 mejoró la formación para las maestras. De acuerdo con lo establecido en las Reales Ordenes de 17 de junio y 25 de julio de 1881, el plan de estudios de magisterio se unificó, era similar al de los aspirantes a maestros, exceptuando las materias de Labores para las alumnas. Ambos debían cursar las mismas asignaturas o examinarse, por el sistema de enseñanza libre, de todas las asignaturas que componían la carrera. Sin embargo, remarcaba la diferencia de género porque prevalecían las materias consideradas femeninas y una tercera parte del horario semanal lo dedicaban a las materias de hogar. En virtud de la Real Orden 8 de junio de 1881, el plan de estudios iniciado en Madrid, en la Escuela Normal Central de Maestras, se extendió a todas las Escuelas Normales del Estado, con la obligatoriedad de cursar y aprobar todas las materias para obtener la titulación⁴⁰. La carrera constaba de tres años académicos. Para obtener el título de maestra elemental se realizaban, dos cursos (1º y 2º) y el 3º curso para el título superior. Las materias que conformaban el Plan de Estudios de 1881 eran las siguientes: Catecismo e Historia Sagrada, Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Labores, Geografía

⁴⁰ Colmenar Orzaes, *Historia de la Escuela Normal Central de Maestras de Madrid*, cit.

e Historia, Dibujo, Pedagogía, Higiene y Economía Doméstica. En los tres años de la carrera se cursaban las materias de Catecismo e Historia Sagrada, Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética y Labores. Dibujo solo en primer curso y Geografía e Historia en 1º y 2º curso. La materia de Pedagogía se cursaba en 2º y 3º curso, mientras Higiene y Economía Doméstica solo en 3º. En las provincias donde no existía Escuela de Magisterio femenina no podían cursarlo y debían examinarse a través del régimen de enseñanza libre en la Escuela Normal de Maestros.

4.1. Primera promoción de maestras

En Canarias las estudiantes para maestras seguían sin disponer de un centro específico como medio para su profesionalización. Las aspirantes tenían que demostrar los conocimientos sobre las materias que componían la carrera, a través de los exámenes en modalidad de enseñanza libre en la Escuela Normal de maestros. El acceso a la titulación a través del régimen de enseñanza libre se mantuvo vigente hasta 1902, año en que se estableció la Escuela Normal de Maestras de Canarias en La Laguna. A partir del año académico 1881-1882, las estudiantes se preparaban para examinarse en la Escuela Normal masculina en las convocatorias de junio y septiembre, además de hacer las Prácticas de enseñanza en una escuela pública. Las Prácticas de enseñanza debían acreditarlas mediante una certificación de haberlas realizado en una escuela pública tutorizadas por una maestra. Las maestras de las escuelas de niñas admitían a estas aspirantes como pasantes y dejaban constancia por escrito. Estas maestras firmaban el certificado con los datos de las alumnas, consignando el nombre de la escuela y el tiempo transcurrido. No había una prescripción específica sobre el periodo de Prácticas y algunas aspirantes acreditaban un curso, otras dos o tres cursos de Prácticas. De manera que las escuelas de niñas equivalían a centros de preparación para las futuras maestras, en ellas aprendían a enseñar; además algunas jóvenes completaban la formación en los Colegios de Señoritas. En el primer año se examinaban de las materias que correspondían con la titulación de maestra elemental y en el segundo año con la titulación de maestra superior⁴¹. La preparación teórica se centraba en el aprendizaje de materias instrumentales (Lectura, Escritura y Aritmética), Dogmas de la Religión católica y Labores desplazaban a las materias profesionales, todo junto a unos rudimentarios conocimientos Pedagógicos. A juzgar por los resultados el nivel de éxito era elevado, alcanzando el 98% de aprobados, dato que revela la excelente preparación de las aspirantes al magisterio⁴². Este hecho indica que

⁴¹ AULL, Libros de actas de exámenes.

⁴² «El Auxiliar», Santa Cruz de Tenerife, 16 de octubre de 1887.

acudían a los exámenes cuando realmente estaban preparadas, por lo que el nivel de suspensos era bajo. Igualmente, el índice de abandonos fue muy bajo, en correspondencia con el nivel de exigencias.

Las primeras maestras que se titularon en la Escuela Normal lagunera, en el curso 1881-1882, fueron: Salvadora Guillermín López, Encarnación Martín Expósito, Dolores Martín Expósito, Aurora Torres López, Ana Morejón Cuevas, Angela Sáez Castro, María Dolores Ángel García (todas naturales de Santa Cruz de Tenerife), Leocadia Sosa Armas (San Nicolás, Gran Canaria), Julia Pérez González (Vilaflor, Tenerife), Catalina Rivero Valenzuela (La Orotava, Tenerife) y Antonia Carmona Pérez (Santa Cruz de La Palma). También ese mismo curso aprobaron el grado superior: Salvadora Guillermín López, Encarnación Martín Expósito, Aurora Torres López y Ana Morejón Cuevas.

En la Escuela Normal de Las Palmas, en este año académico de 1881-1882, las primeras estudiantes que se titularon como maestras del grado elemental fueron: Margarita Pascual Capó (Alcudia, Baleares), M^a Soledad Alemán Rodríguez (Las Palmas) y M^a Dolores Henríquez Sanabria (Las Palmas, Gran Canaria). Éstas últimas, M^a Soledad Alemán Rodríguez (Las Palmas, Gran Canaria) y M^a Dolores Henríquez Sanabria (Las Palmas, Gran Canaria) se titularon del grado de maestra superior en el curso siguiente en 1883, siendo las primeras en obtenerlo⁴³.

Con posterioridad, el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898 fijó las asignaturas propias de las Escuelas Normales elementales de maestros. Con el Plan de Estudios de 1898 se pretendía equiparar el programa de formación de maestros y maestras, aunque no se consiguió. No obstante, mejoró la formación de las maestras y las Escuelas Normales contaron con un número creciente de estudiantes matriculadas y, más tarde, tituladas de maestra. Este hecho favoreció el proceso de feminización de la docencia en los primeros niveles educativos en España, sin embargo, para este plan de estudios no hubo matrícula femenina en Canarias.

5. Procedencia geográfica de las estudiantes

Los recorridos y trayectorias de las mujeres para estudiar fueron complicados. A las carencias de centros se sumaban las dificultades del transporte, las deficiencias de la red viaria y de locomoción. Las dificultades económicas junto a las de transporte bloquearon muchas aspiraciones docentes. No todas las familias podían permitirse el traslado en un territorio fragmentado por el mar. A veces se trasladaban a La Laguna o a Las Palmas en coches de caballos,

⁴³ AULPGC, Actas de exámenes. Libros de Registro de Títulos.

andando, en falúas por mar y después haciendo uso del transporte terrestre que había en la época, en coches de caballos, a lomos de algún animal (burros, mulos, caballos o camellos). A partir de la segunda mitad del siglo XIX, los carruajes de distintos usos, regulares o de alquiler, transportaban a varias personas desde las áreas metropolitanas o desde algunos pueblos del norte o del sur de las islas, tardaban varias horas en realizar la ruta. Ellas viajaban en diferentes coches de caballos siempre acompañadas por algún familiar (la madre, la hermana, una tía, etc.), porque en aquella época las jóvenes no viajaban solas. El desplazamiento desde el sur, norte o medianías de la isla (ya fuera en Tenerife, en Gran Canaria o en cualquiera de las islas) al área metropolitana era complicado y, cuando la orografía lo permitía combinaban el desplazamiento interior terrestre con el marítimo. En las islas era habitual el transporte marítimo interior; dentro de la propia isla iban desde distintas zonas por mar, en pequeñas embarcaciones, que se denominaba navegación de cabotaje. En el caso, de las otras islas, se complicaba sobre manera porque la única alternativa de transporte interinsular era el marítimo. Sin embargo, las estudiantes se enfrentaban a esas dificultades del transporte, en barcos viejos y destortalados, para acercarse a la Escuela Normal y alcanzar la titulación. Por supuesto, hubo otras mujeres menos atrevidas y decididas, que no cursaron estudios; esa carrera de adversidades frenó sus expectativas.

En cuanto a la procedencia geográfica de las estudiantes era mayoritariamente del archipiélago canario. A la Escuela Normal de Maestros de La Laguna y a la Escuela Normal de Maestros de Las Palmas llegaron aspirantes al grado de Maestra Elemental de casi todas las islas⁴⁴. No obstante, había notadas diferencias numéricas entre unas islas y otras. En el caso de Tenerife, las maestras elementales procedían, en buena parte, del área metropolitana de Santa Cruz de Tenerife. La entidad numérica superaba en aspirantes a La Laguna. La capital del archipiélago suministraba mayor número de jóvenes aspirantes, porque como capital había un mejor nivel cultural y se estimaba la preparación de las mujeres, aunque no fuera para alcanzar un desarrollo profesional. En Las Palmas sucede algo similar, el área metropolitana suministraba el mayor contingente, provenían de Las Palmas y de algunos pueblos cercanos. En la Normal de La Laguna, la procedencia mayoritaria de las estudiantes era de Tenerife y su área metropolitana. La zona sur de Tenerife proporcionaba un importante contingente, aportando mayor cantidad de estudiantes que la zona norte antes de 1881. A partir de esa fecha, en Tenerife, se invirtió la tendencia y aumentó la matrícula de aspirantes de la zona norte frente al sur. Pese a lo anterior, hemos localizado aspirantes procedentes de todas las islas, si bien, el mayor volumen lo ostentaba Tenerife, seguida con bastante distancia de La Palma para el título de maestra elemental. También para el título de maestra

⁴⁴ AULL y ULPGC, Datos extraídos de los expedientes personales de las estudiantes.

superior se contabilizó mayor contingente de Tenerife. Una abrumadora mayoría que se justificaba por la cercanía del centro normalista, por las mayores dificultades por la lejanía y problemas para el desplazamiento desde otras islas, siendo el barco el único medio de transporte y vía de comunicación posible. Al margen de la menor entidad numérica, detectamos la presencia de estudiantes de todas las islas del archipiélago: Tenerife, Gran Canaria, La Palma, El Hierro, La Gomera, Lanzarote y Fuerteventura.

En un principio, en la Normal lagunera había un mayor volumen de estudiantes que procedían del sur de la isla de Tenerife. Estas provenían de Candelaria, Güímar, Arafo, Arico, Granadilla, San Miguel, Arona, Guía de Isora y Vilaflor. A partir de 1881 aumentó la presencia de jóvenes de los pueblos del norte de la isla, del valle de la Orotava, Tacoronte, Tegueste, Los Realejos, La Victoria, La Matanza, San Juan de la Rambla, Icod y Garachico. También de las otras islas: de La Palma, provenían de Santa Cruz de La Palma, Breñas, Los Llanos de Aridane, Mazo, El Paso, Puntagorda, San Andrés y Sauces y Tijarafe. De Gran Canaria, Las Palmas, Agaete, Gáldar, Guía y San Nicolás. De Lanzarote, Arrecife, Haría, y Yaiza. Las estudiantes de La Gomera procedían de San Sebastián y de Vallehermoso. De la isla de El Hierro llegaron naturales de Valverde y de Frontera. De Fuerteventura, de los pueblos de Antigua y Pájara.

En la Escuela Normal de Las Palmas, también la mayoría de aspirantes eran originarias de Gran Canaria y en menor proporción de las otras islas, excepto de La Gomera y La Palma. Para las fechas estudiadas, no tenemos constancia de que hubo inscritas en este centro estudiantes procedentes de la isla de La Palma ni de La Gomera. Buena parte de las estudiantes provenían de Gran Canaria. La entidad numérica de estudiantes de Las Palmas era elevada, la capital, en menor proporción procedían de los pueblos del norte y sur de la isla. Así procedían de Teror, Valleseco, Arucas, Telde, Tejeda, Santa Brígida, Guía, Ingenio, La Aldea de San Nicolás, Gáldar, Santa Lucía de Tirajana, Agaete, San Lorenzo, San Bartolomé de Tirajana, San Mateo, Moya, Agüimes y Artenara. De la isla de Fuerteventura provenían de los pueblos de Tetir, Tuiñeje, Casillas de Ángel, Betancuria, La Oliva, Puerto Cabras (actual Puerto del Rosario). De Lanzarote, llegaron de Teguise, Tinajo, Haría, Yaiza y Arrecife. De Tenerife, procedían de Santa Cruz y de La Laguna. De la isla de El Hierro, solo hubo aspirantes de Valverde.

También hemos localizado estudiantes de la España peninsular: naturales de Huesca, Cádiz y Castellón; también algunas de Baleares. Había algunas naturales de Cuba, hecho que se explica por la emigración a la isla caribeña de la población canaria y el retorno de las familias. Igualmente, de Venezuela, por la misma razón.

La indicación geográfica de procedencia nos aporta el dato del lugar de la que son originarias las estudiantes, y nos permite situarnos en el contexto histórico. En el caso de la Normal de La Laguna eran naturales de Canarias,

pero en la Normal de Las Palmas localizamos estudiantes que provenían de la España peninsular, así como de Cuba y Venezuela.

6. *Perfil de las estudiantes*

Los expedientes personales de las estudiantes no aportan datos suficientes para analizar el perfil. En algunos casos, en la documentación anotan la profesión del padre y no refieren a la madre. La falta de información acerca de aspectos personales claves de las primeras tituladas, nos impide conocer su origen socio-económico y cultural. Tampoco hemos localizado los expedientes profesionales en ninguno de los archivos provinciales ni en el Archivo General de la Administración, por lo que desconocemos sus itinerarios docentes. No obstante, el perfil de las maestras se hallaba en sintonía con la misión de las mujeres. Ellas contribuyeron a configurar una nueva identidad femenina, que regulaba su presencia profesional en el ámbito escolar con un conjunto de actividades relacionadas con su rol. El maestro Manuel Sabater escribió un artículo titulado *Labores* que publicó en el periódico educativo «El Auxiliar» en 1887, donde incidía en el rol social de las mujeres y el papel reproductor de las maestras. Éstas, como modelos de mujer, no debían apartarse de la misión asignada por la sociedad tradicional. En el siguiente fragmento se refleja claramente su pensamiento.

Todos sabemos que, con muy pocas excepciones, el programa de enseñanza de las escuelas de niños es el mismo que el de las niñas; siendo la tendencia de aquellas excepciones única y exclusivamente a dar a la educación de la mujer lo que verdaderamente le conviene, que son las labores propias del sexo, y los elementos precisos para cuidar de la salud y bienestar de aquellos que la Providencia ponga bajo su amparo y protección. Pero este aprendizaje no se juzga en la actualidad, en la mayor parte de las escuelas, con el criterio que merece su reconocida importancia; pues vemos que se rehúsa anteponer los trabajos de utilidad general a los de adorno, por causa, sin duda de que estos dan lucimiento a los alumnos, importancia a las escuelas y fama a las Maestras... por eso hemos mirado siempre las escuelas como el centro preparatorio para la vida adquiriéndose en él los conocimientos más armónicos con el destino que cada cual ha de ocupar en la sociedad con aquella fidelidad, dulzura y prudencia constituyentes de la felicidad doméstica⁴⁵.

Los roles sexuados marcaban los perfiles escolares, definidos de acuerdo con las funciones sociales; las maestras respondían a los estereotipos tradicionales y los propios maestros insistían en ello. El desarrollo de la identidad de género, hizo uso de estas ideas para elaborar los estereotipos sexuales. Los discursos apuntaron hacia la diferenciación de roles entre los sexos, por un lado,

⁴⁵ M. Sabater, *Labores*, «El Auxiliar», Santa Cruz de Tenerife, 6 de octubre de 1887.

el hombre era el que ejercía la labor pública y profesional al trabajar, mientras que la mujer tuvo la función de ser la cuidadora de la vida emocional y doméstica, culminando su virtud con la maternidad. Dicha dicotomía hombre/mujer se potenció a través de la educación reglada.

En el contexto de la época, el volumen de mujeres tituladas como maestras fue considerable, pero en menor cuantía que los hombres. Las cifras de maestras no superaron a los aspirantes a maestros, aunque era la única salida profesional para las mujeres y la única opción académica. En Canarias no había otros estudios a los que pudieran acceder más allá de una formación considerada “de adorno” en los colegios privados. No había universidad ni otros centros académicos oficiales que ofrecieran formación a las mujeres a excepción de los colegios privados para señoritas⁴⁶. No hubo interés por parte de los representantes públicos en promover el establecimiento de la Normal femenina, un hecho que impidió la formación académica y profesional de muchas jóvenes en las islas. Así, ser maestra se presentaba como la única alternativa de emancipación económica sin cuestionar el modelo de mujer. Una profesión que no contravenía las normas sociales ni contrariaba la hegemonía masculina. Se les exigía menor preparación pedagógica y científica, pero se les concedía mayor importancia a la materia de Labores, que englobaba desde el zurcido y remendado, a los bordados de diverso tipo al corte y confección. A lo anterior añadir el efecto espejo, las maestras contagiaban a otras jóvenes que se animaban a estudiar magisterio. También se proyectaban en las niñas que, más tarde, canalizaban sus aspiraciones hacia el magisterio.

Conclusiones

Las primeras maestras tituladas en Canarias lo hicieron en la Escuela Normal de Maestros de La Laguna y en la Escuela Normal de Las Palmas a través de la modalidad de enseñanza libre. Tal como hemos indicado en líneas anteriores, realizando el examen correspondiente para optar a la titulación, porque ambos centros eran masculinos, y no se admitía a las mujeres en la enseñanza oficial. El listado de nombres de las primeras maestras tituladas en Canarias contribuye a su identificación. Las carencias documentales han dificultado la reconstrucción de sus micro biografías. Si bien, no hemos podido seguir las trayectorias individuales, pero si el rastro del colectivo docente que se proyectó en las mejoras del nivel de instrucción y de la escolarización de la infancia isleña, elevando el nivel cultural de la población. Las maestras fueron protagonistas anónimas del progreso educativo y dejaron huella en las

⁴⁶ T. González Pérez, *Las Primeras alumnas en los estudios de bachillerato en Canarias*, «Educació i història: Revista d'història de l'educació», vol. 17, 2011, pp. 101-132.

generaciones que formaron, así como en la memoria de la comunidad y de los pueblos donde transitaron.

Las estudiantes no eran mujeres conformistas con su situación, se atrevieron a estudiar para lograr la titulación y convertirse en profesionales del magisterio. Así fueron capaces de prepararse en colegios privados, con maestras o por su cuenta para examinarse libres en la Escuela Normal masculina de Las Palmas o en la Escuela Normal masculina de La Laguna. En una sociedad tradicional como la canaria, las maestras tuvieron que adaptarse a las normas sociales como profesionales, a respetar las normas no escritas para no desclásarse y desacreditarse. Se incorporaban a su destino profesional acompañadas de una mujer de la familia, para preservar su imagen y no estar en el foco de la mirada de la vecindad. Las maestras casadas y solteras, marcaron una dicotomía. Algunas abandonaron la profesión al casarse, en cambio, otras continuaron en el ejercicio de la profesión. Sin duda, las maestras eran modelos de mujer, con sus formas de ser captaban la atención de las niñas y jovencitas que se fijaban en su comportamiento, pero también en su vestimenta. En la vecindad proyectaban sus saberes, asesoraban a las mujeres, daban orientaciones en cuestiones de hogar y cuidados de la infancia, actuando como verdaderas consejeras familiares. Algunas maestras no solo enseñaron a leer y escribir, a bordar y tejer, también las enseñaron a pensar y actuar más allá de los cánones prescritos.

En las últimas décadas del siglo XIX se consolidó la escuela pública como forma hegemónica de educación. Con la titulación de las maestras se logró, de forma paulatina, extender la escolarización a las niñas. El incremento del censo de maestras en las islas significó un mayor número de escuelas de niñas, hecho que contribuyó a mejorar los índices de alfabetización insular. El retraso en la creación de estos centros en Canarias reflejó el desinterés de los distintos gobiernos locales por la educación femenina.

La apertura de la Escuela Normal de Maestras en 1902 en La Laguna (Tenerife) significó disponer de un centro cuyo programa de estudio elemental ampliaba el bagaje de conocimientos disponibles para las mujeres. Porque, más allá de formar a futuras maestras, acudían otras jóvenes con la finalidad completar la cultura recibida en la enseñanza primaria, para instruirse, saber, conocer, es decir, ampliar conocimientos. Estás jóvenes rompían moldes, demostraban interés por el estudio y unas expectativas de aprendizaje centradas en adquirir conocimientos más que en destrezas de utilidad doméstica o de lucimiento en sociedad. En el contexto de la época esta actitud de alcanzar cierta erudición no estaba bien contemplada, podía ser motivo de comentarios, de debates a favor o en contra y, desde luego, era referencia para otras mujeres. Ellas organizaban su rutina diaria, ampliando su radio de acción vital reservando un espacio al estudio, que les permitía mantener otras conversaciones, las relacionadas con sus estudios, asignaturas, profesoras o sus expectativas.

Kuno Klebelsberg's Educational Policy

Zoltán Huszár
Faculty of Human Sciences
University of Pécs (Hungary)
huszar.zoltan@pte.hu

Ágnes Klein
Faculty of Cultural Sciences,
Education and Regional Development
University of Pécs (Hungary)
klein.agnes@pte.hu

ABSTRACT: By presenting the main features of Hungary's cultural and educational policy in the 1920s, the government's search for a path and its view of the completely changed economic and political situation in the new country can be vividly described. The government tried to find a way out of the national shock caused by the Treaty of Trianon by trying to improve the quality and quantity of education and culture, but without wanting to give up revenge. This bipolar process of vacillating between past and future was led by Count Klebelsberg, who, as Minister of Education, headed the Ministry for Religion and Popular Education. Klebelsberg consciously took over these responsibilities, having a precise idea and knowledge of the ministry's work. Through his activities and speeches we can learn a lot about the zeitgeist, the most important currents in politics and humanities, most importantly what people thought about the Treaty of Trianon and how they dealt with it. It must also be emphasized that his influence and the spirit of the era can still be felt today.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; Education Policy; Elementary School; Hungary; XIX Century.

1. *Hungary in the monarchy at the end of the 19th century*

Hungary was part of the Austro-Hungarian Monarchy with 18.2 million of a total of 53 million inhabitants, which created a large internal market with common currency, customs union and a common banking sector for the constituting countries, including the Kingdom of Hungary. In the last year of

peace, 1913, the gross domestic product in the dual monarchy was 23 billion gold crowns, of which 8.1% was generated in Hungary. 70-80% of exports from Hungary went to Austria and the Czech Republic¹. The railway and road network, which extended to the entire area of historical Hungary and connected the most important cities and economic centers as well as mining areas, also served to improve mobility and transport. The most important mining areas and also the industrial centers were mostly in the north and south-east of the kingdom.

Half of the inhabitants of the Kingdom of Hungary were Hungarians (54.4%), the other half was made up of eight minorities: Romanians: 16.1%; Slovaks: 10.7%; Germans: 10.4%; Rusins: 2.5%; Serbs: 2.5%; Croatians: 1.1%; Roma: 0.6%; Slovenes: 0.4% and other minorities: 1.2% making up the remaining 45.6%². Almost each minority party program called for universal and secret suffrage, a progressive tax system, compulsory and universal social insurance. However, other goals, such as regional local government and turning the country into a federation were dropped from the agenda. No matter how legal the parliamentary struggle was and how politically active the parties may have been, winning a mandate as a representative of a minority was difficult, if not hopeless. Although minorities made up 45.6% of the total population, they were in the majority in only about a quarter of the 413 constituencies. The Prime Minister, István Tisza, allowed the minorities to form social, cultural, artistic, industrial, economic, and charity associations, but he also tried to play the individual minorities off against each other. The different minorities in the country also made different demands on the government. At that time, the Romanians demanded not only the repeal of the Apponyi Law³, but also the establishment of a department for Romanian affairs in the Ministry of Culture, the appointment of a Romanian umpire in the office of the Prime Minister and the free use of the Romanian national colours. Of the South Slavic ethnic groups in Hungary, only the Serbs had a national political

¹ I.T. Berend, Gy. Ránki, *Nemzeti jövedelem és tőkefelhalmozás Magyarországon 1867-1914* [National income and capital accumulation in Hungary 1867-1914], «Történelmi Szemle», n. 2, 1966, pp. 187-203.

² M. Lajtai, *Nemzetiségi viszonyok és a statisztikai adatgyűjtés Magyarországon Központi Statisztikai Hivatal* [Minority situation and statistical data collection in Hungary by the Central Office of Statistics], «Statisztikai Szemle», n. 4, 2020; see <https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/2020/2020_06/2020_06_547.pdf> (last access: 05.02.2024).

³ Albert Apponyi Minister of Education (1906-1910), tightened the ministry's control over minority schools. The curriculum for minority schools from 1908, based on Article XXVII/1907, focused on the teaching of the Hungarian language. Children were expected to express themselves both in writing and orally in Hungarian at a high level by the end of the fourth grade (curriculum, 1908/12000). The tasks of the teachers were prescribed step by step, with their most important duty being the dissemination of the Hungarian language at school; see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=90700027.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D36>> (last access: 11.02.2024).

movement. Mainly for reasons of foreign policy, Serbian radicals were willing to cooperate with the Hungarian government. Relations between the government and the Romanian and Serbian minorities were not strained by school policies, as the schools of the wealthy Serbian Orthodox Church were hardly affected by the Hungarian school laws⁴, in contrast to the schools of the German and Slovak minorities. The state school system for the minorities was continuously restricted both vertically and horizontally by the government, with regard to the role of the minority languages in the classroom. From 1883, the final exam had to be taken in Hungarian, from 1891, the kindergarten activities were held in Hungarian and from 1884, the future teachers had to take their qualification exams in Hungarian. While the free choice of the language of instruction was still guaranteed in Article 1868 § 38 and § 58 (1868 § 14, 1868 § XLIV.), Hungarian was introduced in 1879 as a compulsory subject in all schools. Paragraph 1907 XVII tightened the ministry's control function over minority schools. It was also determined which subjects could be taught in which language. The theoretical subjects had to be taught in Hungarian and the proportion of subjects taught in the minority languages dropped to 49%. Up to the First World War, 80% of the elementary schools had Hungarian as the language of instruction, and in the teacher training schools the preferred language was also Hungarian⁵.

Language of instruction	Hungarian	German	Slovak	Romanian	Croatian	Serbian
- monolingual						
1869	5818	1232	1822	2569	93	159
1880	7342	867	1716	2756	68	245
1905	11644	272	326	2433	1	155
- bilingual						
1869	1455	856	333	204	27	65
1880	2287	919	597	392	52	79
1905	1598	331	599	413	41	113

Tab. 1. Language of instruction in elementary schools in Hungary (1869-1905)⁶

⁴ Z. Ács, *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon* [Minorities in historic Hungary], Budapest, Kossuth, 1996; see <https://www.sulinet.hu/oroksegta/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/nemzetisegek_a_tortenelmi_magyarorszagon/pages/013_a_hazai_nemzetisegek.htm> (last access: 05.02.2024).

⁵ Á. Klein, *Geschichte der deutschsprachigen LehrerInausbildung in Südtransdanubien*, in Á. Klein, E. Márkus, J. Meier (edd.), *Auf die Lehrenden kommt es an: Konferenz zum 200jährigen Jubiläum der deutschsprachigen Primarschullehrerbildung in Ungarn.* (= Beiträge zur Fachdidaktik 5), Wien, Praesens, 2019, pp. 60-76, in partic. p. 67.

⁶ G. Seewann, *Geschichte der Deutschen in Ungarn. 1860 bis 2006* [History of Germans in

Figure 1 shows that the decline in mother tongue teaching affected Germans, Slovaks, Ruthenians, Croats and Slovenes the most, while Romanians and Serbs were able to keep their schools precisely because of their other denominations.

The dual monarchy was separated by the language and culture of its people, at the same time connected by economy, transport and administration.

2. *The Effects of the Peace Treaty of 1920*

Although one can assume that the majority of citizens imagined their future within the framework of the monarchy, the First World War by no means reached the peoples of the monarchy as a unit. The social problems became deeper as a result of the ongoing war, caused by the shortage of supplies, in which many people were killed or injured, and dissatisfaction with the administration and politics of the monarchy increased. Foreign policy also seemed to accelerate the process of the dissolution of the monarchy, for the President of the United States, Woodrow Wilson, wrote the foundations for a new world order after the First World War in his 14-point program on January 8, 1918. The Trianon peace treaty, which ended the First World War for Hungary, dates from the time of the Horthy government. Due to its harsh terms and the way it was formed, the treaty was perceived by the majority of Hungarians as an illegitimate and humiliating diktat. The Hungarian delegation, led by Count Apponyi, tried to negotiate and presented the so-called *Carte Rouge*⁷, created by Pál Teleki⁸ aiming to present the ethnographic settlement structure of Hungary. The delegation tried to reduce the threatening territorial losses and, above all, to prevent the settlements inhabited by Hungarians from being moved into neighboring countries by re-drawing the borders, but without success. The Peace Treaty of Trianon consisted of nine parts. The first part contained the statute of the League of Nations, the second part established Hungary's new borders, the third Hungary's obligations to its neighbors and other countries, the fifth the military restrictions, the sixth dealt with prisoners of war, the seventh with war criminals, the eighth and ninth with reparations.

Hungary between 1806-2006], (Studien zur Ostmitteleuropaforschung, 24/1), Marburg, Herder-Institut, 2012, p. 103.

⁷ Ethnographic map of Hungary 1910 *Carte Rouge*; see <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Ethnographic_map_of_hungary_1910_by_teleki_carte_rouge.jpg> (last access: 11.02.2024).

⁸ Pál Teleki (1879-1941); Hungarian geographer, politician, Member of Parliament, Minister of Foreign Affairs of the Kingdom of Hungary (1920), Prime Minister from 1920 until his resignation in 1921, Minister of Culture (1938-39), Prime Minister (1939-41). B. Ablonczy, *Teleki Pál*, Budapest, Osiris, 2005.

tions⁹. Of these points, territorial losses had the worst impact, as Hungary lost a total of 2/3 of its previous territory and 2/5 of its population. In addition, around 3 million Hungarians came under the care of neighboring countries. Most of them lived in Romania (1.7 million) and Czechoslovakia (1.07 million). From then on, Hungary could not be considered as a multi-ethnic state, as 89.6% of its population was Hungarian. Nationality policy shifted from domestic to foreign¹⁰.

3. The aftermath of the Trianon Treaty

The monarchy was dissolved by the national principle. At the same time, no “nation states” in the narrower sense emerged, but newer, smaller, multi-national countries. These facts – under the historical conditions of the time – reversed and strained the earlier relations of the Hungarian and neighboring nations¹¹.

The small states were now more economically independent units with their own economic and customs policies and became the sphere of influence of the great powers. As for the Hungarian economic situation, the country lost its main industrial and agricultural markets. This created a torso, because some branches of industry were from the division of labor of the dual monarchy. Textile and paper industries, for example, stopped to exist, arable and mining areas fell to neighboring countries, which meant there were no sources of raw materials. Worse, the loss of industrial cities created shadow economic zones. The war also caused damage, because there was a lack of labor and horses, which drastically reduced production. Hyperinflation ensued, causing real income to fall to 75-80% of 1913 levels¹².

Half of the middle schools and 2/3 of the elementary schools were now in the neighboring countries. About 350,000-400,000 people (mainly teach-

⁹ Trianoni békeszerződés 1921. XXXIII. törvénycikk [Treaty of Trianon] see <https://hu.wikisource.org/wiki/Trianoni_b%C3%A9keszerz%C5%91d%C3%A9s> (last access: 11.02.2024).

¹⁰ G. Hamza, *Grenzfragen von den Pariser Vorortverträgen bis zum Ersten Wiener Schiedsspruch 1938 und seine Folgen*, in G. Hamza, M. Hlavačka, K. Takii (edd.), *Rechtstransfer in der Geschichte. Internationale Festschrift für Wilhelm Brauneder zum 75. Geburtstag*, Berlin – Bern – Bruxelles – New York – Oxford – Warszawa – Wien, Peter Lang, 2019, pp. 139-171.

¹¹ Z. Ács, *Nemzetiségek a történelmi Magyarországon* [Minorities in Historic Hungary], see <https://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/nemetek/nemzetisegek_a_tortenelmi_magyarorszagon/pages/013_a_hazai_nemzetisegek.htm> (last access: 05.02.2024).

¹² I.T. Berend, M. Szuhay, *A tőkés gazdaság története Magyarországon 1848–1944* [The history of bourgeois economy in Hungary 1848-1914], Budapest, Kossuth, 1975, p. 206.

ers, civil servants, etc.), who made up 80% of the Hungarian intelligentsia in neighboring countries, came to Hungary and initially lived in inhumane conditions¹³.

The desire to revise the peace treaty further aggravated bad relations with neighboring countries (Little Entente) and led to a protectionist (protection of the domestic economy) economic policy, which is why more distant markets and political allies (Italy and later Germany) were sought. Citing historical, cultural, economic, ethnic and geographical arguments, the revision propaganda was steadily intensified without taking into account the new realities: it reclaimed all of the taken territories (including those not inhabited by Hungarians). («Mutilated Hungary is not a country, whole Hungary is paradise»¹⁴). The Horthy era, with its so-called Christian-national (often chauvinistic-irredentistic), authoritarian ideology attempted to further strengthen national consciousness («St. Stephen's state idea», «cultural superiority» in the Carpathian Basin). This is clearly shown by education: «the proportion of young people among students living on the territory of the country belonging to certain ethnic groups and nationalities should reach the national ratio of the respective ethnic groups or nationalities, but at least one ninth». Furthermore, the number of Jewish students was limited in some courses (XXV/1920. Technical and Economic Universities in Budapest, law throughout the country)¹⁵.

4. Education Policy in the Bethlen Era

The responsibility of consolidation of Hungary, which had become independent against its own will, struggling with immense economic, political and social difficulties, fell to István Bethlen. He was able to remain Prime Minister for ten years (1921-1931), which gave the country internal political stability after the constant change of government in the previous years. His situation

¹³ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th century], Budapest, Osiris, 2001, p. 155; F. Glatz, *Konzervatív reform – kultúrpolitika (Gróf Klebelsberg Kuno konzervatív reformeszméi)* [Conservative reform – cultural politics. Count Kuno Klebelsberg's conservative reform ideology], in F. Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], Budapest, Európa, 1990, pp. 5-26, p. 20.

¹⁴ T. Bíró-Balogh, *Egyszerű, rövid, populáris* (“Csonka Magyarország nem ország”: a revíziós propagandagépezet működése) [Simple, short and popular. “Mutilated Hungary is not a country”. The operation of the revisionary propaganda machinery], «Irodalom-Művészet-Tudomány», vol. 39, n. 7-8, 2007, pp. 86-105; J. Vonyó, *A Magyar Hiszekegy születése* [The birth of the Hungarian Creed], «História», n. 1, 2002, pp. 14-18.

¹⁵ R. Paksa, *A numerus clausus parlamenti vitája* [The discussion of Numerus Clausus in the Hungarian Parliament], «Rubicon», n. 4-5, 2010, pp. 70-77.

worsened because he was able to achieve moderate economic growth and lead the country out of the international isolation in the mid-1920s.

Count Kuno Klebelsberg worked between 1922 and 1931 as Minister of Religion and Education in Bethlen's government. Enjoying the Prime Minister's support, he considered culture, education and science in the Central European region as an important aspect of national strategy, which should be based on the «superiority of Hungarian achievements in this field»¹⁶. The most important approach of his cultural policy was the promotion of the «conservative modernization» of society, focusing on the following goals:

1. Knowledge as an investment
2. Eliminating illiteracy
3. Strengthening professional education
4. Offering middle class education at appropriate level¹⁷.

His activity was based on introducing reform ideas for the modernization of Hungary, including the need to modernize Hungarian agriculture, spearheaded by Ignác Darányi¹⁸ and the Hungarian agrarian lobby. The development of industry with state funds was also an important idea, but its realization was prevented by the First World War and its consequences. This was followed by the idea of further education or training and qualification of the population.

In order to put his ideas into practice Klebelsberg used the Christian national ideology of neo-nationalism, which focused on the struggle for the integrity of «Greater Hungary». His program was based on the ideas of his predecessor, Gyula Wlassics¹⁹, who was Minister of Culture between 1895 and 1898 and introduced the slogan of «Cultural Superiority» as a national

¹⁶ K. Klebelsberg, *A középiskolákról szóló törvényjavaslat betterjesztése [Draft Law on Secondary Schools]*, 26 März 1924), in F. Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932) [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932]*, Budapest, Európa, 1990, pp. 292-293; Id., *Konzervatív reform – kultúrpolitika (Gróf Klebelsberg Kuno konzervatív reformeszméi) [Conservative reform – cultural politics. Count Kuno Klebelsberg's conservative reform ideology]*, in Id. (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932) [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932]*, Budapest, Európa, 1990, pp. 5-26.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 20-24.

¹⁸ Ignác Darányi (1849-1927) Minister of Agriculture (1896-1903; 1906-1910). Gy. Fehér, *Darányi Ignác élete (1849-1927) [The Life of Ignác Darányi]*, Budapest, Magyar Mezőgazdasági Múzeum és Könyvtár, 2017.

¹⁹ He meant, on the one hand, the much more favorable cultural indicators of the Hungarian population compared to the other minorities – with the exception of the Germans – living in the Carpathian Basin, on the other hand, that among the factors that held the Hungarian state together, the Hungarian culture took precedence.

G. Ujváry, *Kultúrfölény és neonacionalizmus. Klebelsberg Kuno és Tormay Cécile kapcsolata [Cultural superiority and neonationalism. Kuno Klebelsberg's relationship with Cécile Tormai]*, see <http://real.mtak.hu/118521/1/13457_Ujvary.pdf> (last access: 05.02.2024).

strategy. However, Klebelsberg was already using the concept in a partially modified form. Following the then popular principles of Social Darwinism, he too believed that peoples were in competition with each other and that culture and science were one of the most important arenas in this struggle²⁰:

Four cars race through world history. One car picks up speed, but the other three cars follow and are already honking their horns because they want to overtake. These other three cars are: Romania, Serbia and the Czech Republic. And the car that accelerates is: Hungary. I ask, Honorable House, can there be any good patriot who would take responsibility for those three other cars rushing past us, leaving us on one of the deadliest highways of world history and enveloping us in a cloud of dust? If that's what you want, ladies and gentlemen, find another driver for it, because as Minister of Education I will never be considered for a cultural-political Nagymajtény, for laying down of arms like at Világos. I can't protect myself with Trianon. We had to endure the political Trianon, but laying down cultural-political weapons would be voluntary²¹.

Kleberlsberg emphasized that although the First World War was over it had to be continued, however with different means. «Today, the Hungarian homeland cannot primarily be preserved and made great through the sword, but through culture»²², so «the war must be diverted and won at cultural level».

Only an educated and prosperous nation, which is more important, more educated than the surrounding peoples, can win this war. The dangers here include internationalism, because its ideas endanger the unity of the nation, in order to win people over, the nation's politics must be popular, popular. We must show the great nations, the public opinion of the world, that the intrinsic value of the Hungarian nation is greater than that of the peoples around us, who have been made great at our expense. In the eyes of the educated West, education is the measure of that²³.

In his capacity as Minister of Education, he did a great deal to achieve these goals at all levels of education: science, public collections, adult education and higher education.

²⁰ *Ibid.*

²¹ G. Ujváry, *Baráti háromszög* (Carl Heinrich Becker, Klebelsberg Kuno, Gragger Róbert és a hungarológia megszületése) [A friendly triangle. Carl Heinrich Becker, Klebelsberg Kuno, Gragger Róbert and the birth of Hungarology], «Hungarológia», n. 23, 2002, pp. 99-120, p. 108.

²² K. Klebelsberg, *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926* [Speeches, essays and bills 1916-1926], Budapest, Atheneum, 1926. p. 604.

²³ K. Klebelsberg, *Az a bizonyos sokat emlegetett kultúrfölény* (1929) [That specific often discussed cultural supremacy], in F. Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], Budapest, Európa, 1990, p. 542.

5. Science Policy 1920-1930

The Hungarian Academy of Sciences found itself in a crisis situation after World War I due to a lack of financial support. Even the Regent, Miklós Horthy recognized the problem and addressed it in a letter to Klebelsberg²⁴. As a result, Article I of 1923 on state support for the Hungarian Academy of Sciences was enshrined²⁵. From then on, the Hungarian Academy of Sciences received regular state support.

Klebelsberg's science-political ideas were organically intertwined with the development of higher education. Many universities remained in neighboring countries after territorial losses. He regarded the relocation of these universities to Hungary as one of his most important tasks in order to expand the infrastructure in the university sector. Franz Josef University moved from Cluj to Szeged and Elisabeth University from Pressburg to Pécs²⁶. The expansion of university premises – building new classrooms, clinics, faculty apartments, etc. – started mainly in the larger rural cities of Szeged, Debrecen and Pécs. In 1925, the Sport University was founded in Budapest as a new institution, and almost immediately became the stronghold of sport science and physical education teacher training in Hungary²⁷.

The academic training was expanded through study trips abroad for talented students. The institution of Collegium Hungaricum was founded for this purpose. Klebelsberg explained the need for the organization with the following words: «A sufficient number of specialists at European level in each field must be granted, so that we have top talent in all areas»²⁸. In order to

²⁴ K. Klebelsberg, *Indoklás a Magyar Tudományos Akadémia támogatásáról szóló törvényjavaslathoz* (16. November 1922) [Justification of the draft law on the support of the Hungarian Academy of Sciences], in *ibid.*, pp. 153-154.

²⁵ A. Magyar Tudományos Akadémia állami támogatásáról. 1923. évi I. törvénycikk [Article about the state support for the Hungarian Academy of Sciences]: see <<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92300001.TV&targetdate=&printTitle=1923.+%C3%A9vi+I.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>> (last access: 02.02.2024).

²⁶ 1921. évi XXV. törvénycikk a kolozsvári és pozsonyi m. kir. tudomány egyetem ideiglenes áthelyezéséről [Article about the move of the Hungarian Royal Universities in Cluj-Napoca and Bratislava] see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92100025.TV>> (last access: 11.02.2024).

²⁷ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th century], Budapest, Osiris, 2001, p. 183.

²⁸ K. Klebelsberg, *Indoklás a külföldi magyar intézetekről és a magyar műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról szóló törvényjavaslathoz*. 1927 [Justification for the article about the Hungarian institutes abroad and about the scholarships that serve the Hungarian education], in F. Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], Budapest, Európa, 1990, pp. 175-187; F. Glatz, *Konzervatív reform – kultúrpolitika (Gróf Klebelsberg Kuno konzervatív reformeszméi)* [Conservative reform – cultural politics. Count Kuno Klebelsberg's conservative reform ideology], in Glatz, Ferenc (edd.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science,

make travel possible for students from humble backgrounds, a scholarship system was established in 1927, coordinated by the National Scholarship Council headed by Klebelsberg's confidant, history professor Sándor Domanovszky²⁹.

Another significant act of the minister was the founding of the Institute of Biology in Tihany, where he wanted to combine scientific research with tourism and higher education at Lake Balaton, «[...] because we consider the combination of education and research to be extremely fruitful»³⁰.

In August 1922, two months after his appointment as Minister, Klebelsberg presented his draft law on the promotion of the most important Hungarian public collections (archives, libraries, museums), which was debated in Parliament in November 1922 and in the form of Article XIX/1922 *On the Management and Staff of Our Large National Public Collections* was adopted³¹. In accordance with the political phraseology of the time, Klebelsberg referred to the Peace of Trianon and the ideology of 'cultural supremacy' he advocated in the introductory remarks of his synopsis of the draft law. «Indeed, among the treasures which remained after the great collapse, the cultural superiority that the Hungarian nation over the surrounding Eastern European peoples takes first place»³² It was determined that the public central collection unit should employ 107 scientific staff who could only be appointed after a high level of professional and scientific achievement (doctorate)³³. The high level of political support meant that two of the staff were given seats in the House of

culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], Budapest, Európa, 1990, pp. 5-26.

²⁹ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th century], Budapest, Osiris Kiadó, 2001, p. 185; 1927. évi XIII. törvénycikk a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról [Article XIII/1927 on Hungarian institutes abroad and grants for Hungarian education]; see <<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92700013.TV&targetdate=&printTitle=1927.+%C3%A9vi+XIII.+t%C3%B6r%C3%A9v%C3%A9ci%C3%93Fpgenumber%3D39&referer=1000ev>> (last access: 02.02.2024).

³⁰ K. Klebelsberg, *A Tihanyi Biológiai Intézet alapkőletétele alkalmából tartott beszéd* [Speech at the laying ceremony of the foundation stone of the Biological Institute in Tihany], 25 August 1926, in F. Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], Budapest, Európa, 1990, p. 193.

³¹ 1922. évi XIX. törvénycikk, a nemzeti nagy közgyűjteményeink önkormányzatáról és személyzetükről. [Article XIX/1922 on the self-government and personnel of our national public collections]; see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92200019.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpgenumber%3D39>> (last access: 02.02.2024).

³² K. Klebelsberg: *Törvényjavaslat a nemzeti nagy közgyűjteményeink önkormányzatáról és személyzetük minősítéséről* [Article on the self-government and staff of our national public collections], 17 August 1922, in Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Grof Klebelsberg Kuno válogatott beszédei es írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], cit., p. 117.

³³ *Ibid.*, pp. 117-130; K. Klebelsberg, *Elnöki megnyitóbeszéd az Országos Magyar Gyűjteményegyetem alakuló ülésén*. [Opening speech by the chairman at the inaugural meeting of the Hungarian National Collections Committee], 18.11.1922; *Ibid.*, pp. 131-152.

Lords. «It is desirable – said Klebelsberg – that the professional representatives of our large public collections can get involved in budget negotiations for the benefit of our archives, libraries and museums»³⁴.

6. In the service of public education

The educational policy concept of Klebelsberg extended to both grammar schools and elementary schools. The reform program of secondary school education was an integral part of the socio-political and cultural-political vision, which saw the strengthening, expansion and professionalization of the Christian, national middle class as one of the most important tasks to be solved in Hungarian society, so that they could increase productivity and efficiency of the country contribution. The primary goal of public school reform was to drastically reduce illiteracy by making literacy accessible to broad sections of society.

«Culture cannot be passively inherited, but everyone must actively conquer it. Education for serious, diligent, disciplined work, the habitus of strict duty is the first condition of culture», emphasized one of his most important confidants, Gyula Korniss. He studied philosophy and pedagogy in Oxford and Leipzig, taught at the universities in Prussia and Péter Pázmány in Budapest and later worked as State Secretary in the Ministry of Education. In his work *Guidelines of our cultural policy* (1921)³⁵ he acknowledged the most important content of Kleberberg's cultural policy:

Only educated citizens can use democratic institutions and extended rights for the benefit of the community, otherwise they all represent serious sources of danger. [...] The most important and central aspect of all state activities is cultural policy. By [...] positively cultivating national sentiment [...] In our school curriculum, each national subject must revolve around only one axis: integral Hungary [...] We must create the most effective pedagogy of irredentism [...] The other main task of the national cultural policy is to protect the soul of youth from the spirit of internationalism. [...] The second task is most closely linked to the third: the re-Hungarianization of the nation's intelligentsia, one could say, Hungarianization instead of Judaism, [...] because the Christian morality, which contains the spirit of the mentioned thoughts, is the most effective way of a national political education when it is imbued with a Christian-religious feeling³⁶.

According to the Trianon Peace Treaty, irredentism was linked to these principles in the educational process. The loud advocates of the slogan *Eve-*

³⁴ *Ibid.*, p. 151.

³⁵ Gy. Kornis, *Kultúrfölényünk kérdése* [The issue of our cultural supremacy], Budapest, 1921, p. 47.

³⁶ *Ibid.*, pp. 21-28.

rything back! tried to unite the extreme-right groups on the political palette, while the responsible political figures who governed the country at the time – led by Prime Minister István Bethlen – advocated a more moderate revision. The bourgeois and social-democratic opposition in parliament saw fit to emphasize ethnic revision³⁷.

Irredentism, the National-Christian system of thought and their interpretations as well as their practical implementation were very different³⁸, but occurred directly at all levels of education. The *Hungarian Creed*³⁹ is mentioned as an example, the first verse of which had to be recited by students and teachers in every educational institution every day at the start of school. Its text also was placed on the covers of textbooks and exercise books, on school posters and plaques.

One of the most important tasks was the introduction of measures for the cultivation and education of the Hungarian people. The demands for a better qualified workforce appeared as early as during the period of the monarchy and accordingly the laws of 1907, 1908 on public school education arose with this in mind. Its further development and implementation continued into the 1920s⁴⁰.

7. School reforms

«For us Hungarians, the main argument for the Realgymnasium (secondary academic school with emphasis on mathematics and science) is that in our new situation, teaching modern languages is a compelling need», writes Klebelsberg⁴¹. Section 1 of the law of eight-grade boys' middle schools clearly summarized the main characteristics of three types:

³⁷ M. Ormos, *Magyarország a két világháború korában (1914-1945)* [Hungary between the two world wars 1914-1945], Debrecen, Csokonai, 1988, p. 118.

³⁸ *Ibid.*, pp. 118-120.

³⁹ E. Papp-Váry, Sz. Sziklay, “I believe in one God / I believe in homeland / I believe in the eternal divine truth / I believe in the resurrection of Hungary!”, 1920; T. Bíró-Balogh, *Egyeszerű, rövid, populáris (“Csonka Magyarország nem ország”: a revíziós propagandagépezet működése.)* [Simple, short and popular. “Mutilated Hungary is not a country”. The operation of the revisionary propaganda machinery], «Irodalom-Művészet-Tudomány», vol. 39, n. 7-8, 2007, pp. 86-105.

⁴⁰ F. Glatz, *Konzervatív reform – kultúrpolitika (Gróf Klebelsberg Kuno konzervatív reformeszméi)* [Conservative reform – cultural politics. Count Kuno Klebelsberg's conservative reform ideology], in Id. (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], Budapest, Európa, 1990, pp. 14-15.

⁴¹ K. Klebelsberg, *A középiskolákról szóló törvényjavaslat beterjesztése (1924. március 26.)* [Draft Law on Secondary Schools], 26. March 1924. *Ibid.*, p. 293.

1. § Concept and task of the secondary grammar school

There are three types of secondary schools: secondary grammar school, Realgymnasium (secondary academic school emphasizing mathematics and science) and Realschule (secondary school). The task of the middle schools is to educate the pupils on the basis of religion to become virtuous citizens, to give them a higher general education in a patriotic spirit and to enable them to do the intellectual work necessary for higher studies⁴².

The structure of girls' high school was modernized in 1926. General principles, similar to those of boys' high schools were introduced in Article XXIV of 1926 on the Law of Girls' High Schools and Lyceums⁴³. In the eight-year school system, the following types were distinguished: girls' grammar school and girls' lyceum, the qualification of which was equivalent to the Abitur of middle schools for boys and therefore offered the same prerequisites for studying. In terms of structure, (boys') grammar school corresponded to girls' grammar school and the Realgymnasium to girls' lyceum. The final exams taken by the girls' college entitled them to all higher education courses except for those at the humanities universities and at technical universities.

Secondary school teacher training was also reformed to fit the modernized secondary school system. Only those who attended the courses of the University's Pedagogical Institute parallel to their four-year university studies, followed by a certified one-year teaching internship in a secondary school and then a written and oral aptitude test in addition to their own elective subjects in Hungarian literature, cultural history and psychological, philosophical and pedagogical subjects, earned a diploma. The students had to prove their skills in at least one foreign language (German, French, English or Italian) in writing and orally⁴⁴.

Middle school became the most popular institution of secondary education and training between the two world wars in towns of more than 5,000 inhabitants and in county seats. «We must very clearly raise the intellectual level of the broad strata and the great masses of the nation», said Klebelberg⁴⁵. While

⁴² 1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. [Article XI/1924 about the secondary schools] see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D39>> (last access: 02.02.2024).

⁴³ 1926. évi XXIV. törvénycikket a leányközépiskoláról és a leánykollégiumról. [Article XXIV/1926 about the secondary schools and dormitories for girls]; see <<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92600024.TV&targetdate=&printTitle=1926.+%C3%A9vi+XXIV.+t%C3%B6v%C3%A9nycikk&referer=1000ev>> (last access: 02.02.2024).

⁴⁴ 1924. évi XXVII. törvénycikk a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről (Article XXVII/1924 on the training and qualification of secondary school teachers); see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400027.TVI&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D48>> (last access: 02.02.2024).

⁴⁵ K. Klebelberg, *A magyar polgári iskola* [The Hungarian secondary civic school], 24 June 1926, in Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917–1932)* [Science, culture, politics. Klebelberg's selected speeches and essays 1917–1932], cit., pp. 269–270.

middle school was ‘not a high school’, it was «a very special educational institution that offered a greater intellectual journey for a person preparing for work»⁴⁶. It meant an additional 4 school years for students who had already completed the four grades of elementary school. In Hungary, 253 schools remained from the formerly cc. 500 institutions of this type⁴⁷. By 1929, due to the constant development, this number grew by 100. This spectacular growth was supported by Article XII. *from the year 1927 on the secondary schools* supported, because § No. 1 of the law summarized the tasks of the schools as follows:

The task of the school is to give the pupil a general education in the religious, moral and national spirit in a practical direction and thus prepare him directly for practical work or vocational school. The task of the girls’ school is also to educate the cultured Hungarian middle-class housewife⁴⁸.

8. *The elementary school program*

Of the cultural-political developments of the 1920s, the public school building program had the greatest impact in terms of scope, social commitment and budget. The situation of elementary schools in Hungary before the First World War was as follows: in 1913, 35 thousand teachers taught 2.2 million students in 17,000 elementary schools. This meant an average of 130 students and 2 teachers per school and 64 students per teacher. After the Trianon Peace Treaty there were only 5,584 schools, which corresponded to the extent of the territorial decline with 33% of the former schools, but clearly exceeded the population decline. In the early 1920s, a school had an average of 147 students and they were taught by 2.9 male and one female teachers⁴⁹.

Based on data from 1910, 33% of the population could not read or write. Although the illiteracy rate dropped to 15% by 1920, it was high, compared to the Western European countries⁵⁰. An attempt was made to improve the situation with Article XXX/1921, which prescribed compulsory schooling for nine years from the age of 6 (6 years of primary school and 3 years of repeat school

⁴⁶ K. Klebelsberg, *A magyar polgári iskola* [The Hungarian secondary civic school], 24 June 1926. *Ibid.*, p. 270.

⁴⁷ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th century], Budapest, Osiris, 2001, p. 178.

⁴⁸ 1927. évi XII. törvénycikk a polgári iskoláról [Article XII/1927 on the Hungarian secondary civic school] see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92700012.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D40>> (last access: 02.02.2024).

⁴⁹ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th century], Budapest, Osiris, 2001, p. 175.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 175.

or Sunday school)⁵¹. Essentially, the high illiteracy was due to the significant inequalities in the situation of public schools in the country, e.g. in the great Hungarian plain where the law could not be enforced. Klebelsberg presented the situation of the need to build schools for children in the countryside based on the number of children in the homestead world of Kecskemét (Low Plain): «The brutal fact is that more than half a century after the introduction of compulsory education, more than one million of the eight million remaining Hungarians are illiterate»⁵².

The paramount importance of literacy was explained by Klebelsberg with the following reasons: «Political democracy cannot save a nation unless prepared by cultural democracy. Only the masses of a nation who have the intelligence to do so can consciously decide about their fate»⁵³.

After the financial reorganization of Hungary in 1924, Klebelsberg was able to start implementing the public-school construction program with considerable state support. The construction of elementary schools was urgently needed because there was a lack of buildings, especially in the countryside⁵⁴. 41.2 million *Pengős* (*Pengő* = Hungarian currency) were used for this as part of the elementary school implementation program introduced in 1926/27. The first centrally organized and state-sponsored folk school construction program in Hungary was approved, organized and administered in 1926 by the National Folk High School Construction Fund established on the basis of Section 2 of Law 1926/VII⁵⁵. The law on the theoretical and practical preparation, organization, financing, provision of teaching staff and equipment, and transportation of schoolchildren was very precise. It required the construction of a public school in each area, where «scattered from a minimum of one and a half to a maximum of four kilometers, based on the average of the last three years, at least 20 families or 30 school-age children live», and there were no other schools in the district that could take all school children⁵⁶.

⁵¹ 1921. évi XXX. törvénycikk az iskoláztatási kötelesség teljesítésének biztosításáról. [Article XXX/1921 On Ensuring Compulsory Education]; see <<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92100030.TV&targetdate=&prinTitle=1921.+%C3%A9vi+XXX.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (last access: 02.02.2024).

⁵² K. Klebelsberg, *Az Alföld egészsége és műveltsége* [Health and education of the Lowland], 3 October 1926, in Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], cit., p. 259; K. Klebelsberg, *A nyolcosztályú népiskola* [Eight grade elementary school], 21 March 1926, *Ibid.*, p. 264.

⁵³ *Ibid.*, p. 266.

⁵⁴ VII/1926.törvénycikk a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról [Establishment and maintenance of elementary schools for the benefit of the agricultural population] see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92600007.TV> (last access: 02.02.2024).

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

The preparation of the building program for the elementary schools began in August 1925. The plan was to build 5,000 elementary school facilities (schools and teachers' apartments) in five years. In just 3 years, 1,096 elementary schools (3,500 classrooms and 1,525 teacher apartments)⁵⁷ were built in the lacking areas, e. g. on the great Hungarian plain, or in South-West Hungary. They were built according to the most modern type plans, made of brick, larch floors, with large windows and slate roofs. Next to the teaching facilities, three-room teaching apartments were added using similar techniques with brick outbuildings. All this meant a revolutionary change in the Hungarian peasant world, where at that time half of the houses were made of mud bricks, the roofs of thatch, and in a significant part of the households there were no bathrooms. The five thousandth building handed over in 1930 was the elementary school in Szeged-Rókus. The opponents of Klebi (Klebelsberg's nickname) remarked maliciously that this was no coincidence, because the Count was an M.P. at the time⁵⁸.

As early as 1926, Klebelsberg argued for the introduction of the eight-class elementary school because he believed that it could have a positive effect on the country's economic performance. In Austria and Germany, compulsory eight-class elementary school was introduced after the First World War, so that young people were more likely to enter the international labor market competition and had better chances to meet the needs of the era. For this reason, Klebelsberg proposed the introduction of the eight-class elementary school in 1929, which should have been completed by 1940, but the state budget could not provide the necessary financial means during the years of the world economic crisis⁵⁹.

In 1927, the Ministry of Religion and Education led by Klebelsberg launched a large-scale program to develop the level of education among the adult rural population and supported various forms of entertainment programs (songs,

⁵⁷ K. Klebelsberg, *A kultusztárca programja (A VKM költségvetési vitáján elmondott beszéd)* [The program of the Ministry of Education. Speech at the budget discussion of the Ministry of Education], 20 February 1925, in Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], cit., p. 356. 1926. évi VII. törvénycikk a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról. [Article VII/1926 on the establishment and maintenance of elementary schools serving the interests of farmers] see <<https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92600007.TV>> (last access: 02.02.2024); M. Ormos, *Magyarország a két világháború korában (1914-1945)* [Hungary between the two world wars 1914-1945], Debrecen, Csokonai, 1988, p. 115.

⁵⁸ K. Klebelsberg, *A Tibanyi Biológiai Intézet alapkörletétele alkalmából tartott beszéd* (Pester Lloyd 26. August 1926), in Glatz (ed.), *Tudomány, kultúra, politika. Gróf Klebelsberg Kuno válogatott beszédei és írásai (1917-1932)* [Science, culture, politics. Klebelsberg's selected speeches and essays 1917-1932], cit., 1990, p. 195.

⁵⁹ I. Mészáros, A. Németh, B. Pukánszky, *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. [History of education. Introduction into the history of pedagogy and schooling], Budapest, Osiris, 2003, p. 321.

drama groups, etc.). The establishment of folk libraries in the countryside deserves special mention. Modern mass media, such as radio, which began broadcasting in 1927, were powerful tools. From a note in Miklós Kozma's diary, made at the meeting of the Radio Executive Committee on August 3, 1928, we learn:

The Ministry of Education has discovered that there is a radio and wants to control the program. After a long argument, they were given two hours to give whatever they wanted. This was called the community college, which is quite strange as they thought the villagers should be educated⁶⁰.

9. *Minority school system*

After the Trianon Peace Treaty of 1920, around 11% of the country's citizens belonged to a minority (Figure 2).

The institutes that provided the minority schools with teachers remained on the former Hungarian territories of the neighboring countries⁶¹. In the schools that remained in Hungary, it was possible to take qualifying exams that entitled the holder to teach in minority schools⁶². Minority education was introduced in state schools at the request of over 40 parents⁶³.

⁶⁰ 1920. évi XXV. törvénycikk a tudományegyetemekre, a műegyetemre, a budapesti egyetemi közigazdaságtudományi karra és a jogakadémiákra való beiratkozás szabályozásáról. [Article XXV/1920 on the regulation of enrollment in universities, Technical University, Faculty of Economics in Budapest and Faculty of Law]; see <[https://net.jogtar.hu/ezer-ev->](https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92000025.TV&searchUrl=/ezer-ev->)> (last access: 02.02.2024).

⁶¹ J. Neszt, *A középfokú elemi iskolai tanítóképzők intézményrendszerének kiépülése és változásai 1828-tól 1945-ig* [The implementation of middle level elementary teacher training institution system and its changes 1828-1945], see <<http://docplayer.hu/14717031-Doktori-ph-d-ertekezes-a-koze-pfoku-elemi-iskolai-tanitokepzok-intezmenyrendszerenek-kiepulese-es-valtozasai-1828-tol-1945-ig.html>> (last access: 01.04.2023).

⁶² S. Rácz-Fodor, *A nemzetiségi tanítóképzés története (1870-1970)* [The history of the minority teacher training 1870-1970], Baja, 1993.

⁶³ B. Bellér, *A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig* [The politic history of ethnic schools in Hungary till 1918], «Magyar Pedagógia», vol. 74. n. 1, 1974, pp. 47-65, see <http://misc.bibl.u-szeged.hu/12632/1/mp_1974_001_5083_047-065.pdf> (last access: 01.04.2023).

Mother tongue	1920	%
Hungarian	7.155.979	89.59
German	550.062	6.89
Slovakian	141.877	1.78
Croatian	58.931	0.74
Romanian	23.695	0.3
Serbian	17.132	0.21
Gipsy	6.989	0.09
Slovenian	6.087	0.08
Other	26.132	0.36
Sum	7.986.884	100%

Tab. 2. Native language in 1920 in the census⁶⁴

Three types were distinguished. Type ‘A’ referred to a minority school with mother-tongue instruction, in which the Hungarian language and literature were taught as compulsory subjects. After the syllabus was published in 1925, music and physical education had to be taught in two languages.

Type ‘B’ represented bilingual schools in which the mother tongue, natural and economic studies, drawing and handicrafts were taught in the relevant minority language, while Hungarian literature and grammar, history, geography, social studies and physical education were taught in Hungarian. Language exercises, reading, writing, arithmetic and music were taught in both languages.

Type ‘C’ was based on language teaching type, in which the language of instruction was Hungarian, the children learned the subjects mother tongue and religion in the minority language⁶⁵. This type dominated elementary school teaching with its share of 62%. A prominent representative of the minorities, Jakob Bleyer⁶⁶ complained in his memorandum entitled *About the elementary school education of Hungarian Germans* that there were hardly any schools of teaching type ‘A’, and type ‘C’ was not suitable for minority education. He

⁶⁴ M. Lajtai, *Nemzetiségi viszonyok és a statisztikai adatgyűjtés Magyarországon Központi Statisztikai Hivatal*. [Minority situation and statistical data collection in Hungary by the Central Office of Statistics], «Statisztikai Szemle», n. 4. 2020; see <https://www.ksh.hu/statszemle_archive/all/2020/2020_06/2020_06_547.pdf> (last access: 01.04.2023).

⁶⁵ Á. Klein, *Kisebbségi tantervezek az alapfokú oktatásban a magyar neveléstörténetben. (1869-től napjainkig): Elméleti alapvetésük és vizsgálatuk* [Minority curricula in elementary education in Hungary from 1869 to the present: Theoretical foundations and their analysis], Doctoral Thesis, Graduate School in Linguistics (Supervisor: Zs. Kurtán) University of Pécs, Academic Year 2003/2004, pp. 93-95.

⁶⁶ P.T. Nagy, *Neveléstörténeti előadások* [Lectures on the history of education], Budapest, OKI, 1997, p. 560.

also mentioned that the parents were influenced by the teachers in their choice of school⁶⁷.

Minority	Language of instruction		
	Mother tongue	Bilingual	Hungarian
German	40	139	263
Serbian	15	4	4
Romanian	0	1	10
Slovakian	0	2	51
Croatian	0	4	17
Slovenian	0	3	1
Sum	55 (10%)	153 (28%)	346 (62%)

Tab. 3. Number of school types per minority⁶⁸

This dissatisfaction with the minority school policy remained on the side of the nationalities remaining in Hungary until the end of the Hungarian kingdom, which they regarded as one of the most important causes of assimilation. Indeed, as can be seen from Tab. 4, this increased. Other reasons, such as advantages in professional life or in society, are also crucial in this respect.

Year	Hung.	Slovak.	Rom.	Croat.	Serb.	Sloven.	Germ.	Gipsy	Other
1900	85,9	2,8	0,4	1,0	0,4	0,1	8,8	0,1	0,5
1910	88,4	2,2	0,4	0,8	0,3	0,1	7,3	0,1	0,4
1920	89,6	1,8	0,3	0,7	0,2	0,1	6,9	0,1	0,3
1930	92,1	1,2	0,2	0,5	0,1	0,1	5,5	0,1	0,2
1941	92,9	0,8	0,2	0,4	0,1	0,1	5,1	0,2	0,2

Tab. 4. Distribution of the population in Hungary by language (Hung. = Hungarian, Slovak. = Slovakian, Rom. = Romanian Croat. = Croatian Serb. = Serbian, Sloven. = Slovenian, Germ. = Deutsch) (%)⁶⁹

⁶⁷ Jakob Bleyer (1874-1933) Germanist, Minister of Nationalities 1920, Chairman and founder of the Hungarian German People's Education Association. P. Pritz, R. Marchut, *Kisebbségpolitikák – nemzetközi erőtérben Bleyer Jakab/Jakob Bleyer példáján [Minority Policies – in International Arena. The Example of Jakob Bleyer]*, «Regio», vol. 25. n. 1, 2017, pp. 5-40.

⁶⁸ MNL PML [Magyar Nemzeti Levéltár Pest Vármegyei Levéltára / National Archives of Hungary, Pest County Archive] IV. 401. a. 51/1924. 15. Juny 1924; L. Tilkovszky, *Német nemzetiségi, magyar hazafiság. Tanulmányok a magyarországi németek történetéből [German nationality, Hungarian patriotism. Studies on the History of Germans in Hungary]*, Pécs, JPTE TK, 1997, pp. 75-76.; P. T. Nagy, *Neveléstörténeti előadások [Lectures on the history of education]*, Budapest, OKI, 1997, p. 560.

⁶⁹ I. Kollega Tarsoly (gen. ed.), Magyarország a 20. században II/5 [Hungary in the 20th

Summary

The activities of Kuno Klebelsberg can be evaluated taking professional needs and budget possibilities into account. Following this logic, lower-cost science-political laws and measures were enacted at the beginning of his career (1922-1926) and then parallel to the economic stabilization of the country – after 1925-1926 – a public education program that required large financial resources was launched and implemented⁷⁰. The Ministry of Culture received an unprecedented cultural, educational and scientific policy program possible in Hungary of the 1920s. From 1925 to 1930, the legislature approved a relatively high expenditure item of 9-10% of the state budget for the Ministry of Culture⁷¹. This was two times more than the expenditure for the realization of tasks in the field of culture and education than was available for this purpose between 1900 and 1913⁷².

The public-school policy of Klebelsberg was not easy to accept at a social level and did not impose small financial burdens, and it was popular neither with the notables, nor with the farmers who benefited from it. Nevertheless, the influence of the measures taken was crucial, because the number of illiterates dropped to 7%. The meaning of this statement can be best assessed by looking at similar indicators in some countries in Europe of the 1930s. At that time, national and international statistics registered 45% illiteracy in Yugoslavia, 42% in Romania, 39% in Bulgaria and 23% in Poland. In Austria, Czechoslovakia, Germany and Western Europe in general, these numbers were generally below 5%⁷³. It is to Klebelsberg's credit that he attributed an important role to culture and education in promoting a nation. Recognizing the actual problems, he was able to give an adequate answer with the appropriate means. He re-organized the Hungarian education system with a long-lasting impact⁷⁴. However, one must not forget, especially taking other aspects of the historical context of his period into consideration, that the Hungarian nation's support of the concept of 'cultural supremacy' played an essential role in regaining the territorial size of the country. The emotions were kept alive by slogans, posters, curricula and the subject matter, and in some cases were pumped up. His work was also influenced by the idea of revisionism with the help of cultural

century, II/5] Szekszárd, Babits, 1996-2000; see <<http://mek.niif.hu/02100/02185/html/171.html#175>> (last access: 01.04.2023).

⁷⁰ I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th Century], Budapest, Osiris, 2001, p. 157-158.

⁷¹ M. Ormos, *Magyarország a két világháború korában (1914-1945)* [Hungary between the two world wars 1914-1945], Debrecen, Csokonai, 1988, p. 115.

⁷² I. Romsics, *Magyarország története a XX. században* [History of Hungary in the 20th Century], Budapest, Osiris Kiadó, 2001, p. 175.

⁷³ *Ibid.*, p. 177.

⁷⁴ Today, the Klebelsberg School Center is responsible for the implementation of school policy directives in Hungary.

policy, which on the one hand was supposed to raise the level of education of Hungarian citizens to a European level, whereas, on the other hand to secure their supremacy in the Carpathian Basin. This versatility and bipolarity in Klebelberg's work corresponded to the zeitgeist and politics of the time.

Teaching Handicrafts as Described in the Methodical Journals of the Polish Teachers' Union (1927-1939)

Alicja Lisiecka

Faculty of Education and Psychology
Maria Curie-Skłodowska University
in Lublin (Poland)

a.lisiecka@poczta.umcs.lublin.pl

ABSTRACT: Handicrafts understood as an educational activity combining hands-on practice with aesthetics, appeared in Polish public schools after World War I on the wave of social and educational changes initiated at the turn of the 20th century. In the inter-war years, the problems of teaching handicrafts in public schools were described, among others, in publications of one of the largest teachers' organizations in Poland, the Polish Teachers's Union (ZNP). To trace the scope of topics related to handicrafts covered in the ZNP periodicals, the author conducted a library search of titles published between 1927 and 1939. These were: «Roboty ręczne» [«Handicrafts»] (1927-1928), «Roboty Ręczne i Rysunki» [«Handicrafts and Drawings»] (1929-1933), «Rysunki i Zajęcia Praktyczne» [«Drawings and Practical Classes»] (1933-1934), and «Rysunek i Zajęcia Praktyczne» [«Drawing and Practical Classes»] (1934-1939).

EET/TEE KEYWORDS: Handicrafts; Public schools; Polish Teachers' Union (ZNP); Methodical journals; Poland; XIX Century.

Introduction

1.1. Handicrafts at the turn of the 20th century

Handicraft, as a compulsory subject, was introduced in Polish public schools after World War I on a wave of social and educational changes. Combining hands-on practice with aesthetics, it reflected the trend focusing on practice of the pedagogical and aesthetic reform carried out at the turn of the 20th century¹. Recognition of the educational and formative functions of handicraft can be found as early as Jan Amos Comenius or Johann Heinrich Pestalozzi, however, the idea of activity, which promotes the child's all-around development, was propagated primarily by representatives of the new education movement, i.e. John Dewey, Celestin Freinet, and Alexander Sutherland Neill. Georg Kerschensteiner also emphasized the socializing and moralizing influence of handicrafts. All of the educators mentioned above justified their views with the right psychological, philosophical, and sociological arguments, while unanimously pointing out the need to promote the student agency by allowing the student to act – more or less – freely within the framework of handicraft.

Of the various trends embracing the educational value of handicrafts, the most tangible influence on the teaching of handicrafts in Polish schools in the interwar period was the sloyd (Swedish: *slöjd*) originated in Scandinavia. The origins of the Sloyd movement are traced to the activities of Finnish education reformer Uno Cygnaeus, thanks to whom practical classes such as weaving, wood and metalworking, clay molding, paper molding, basket weaving, and gardening were introduced into the Finnish education system. The Swedish engineer Otto Solomon, educated in Finland, upon his return to his native country, established a sloyd seminary in Nääs, which soon became a European center for popularizing handicrafts in schools. The Swedish system had a didactically and methodologically structured form, based on a critique of handcraft training. After Solomon's reform, craftsmen in Swedish schools were replaced by qualified teachers, and workshops and tools were adapted to the students' needs. Solomon associated his concept mainly with woodwork, to which he attributed the greatest educational value. The students, following the teacher's strict instructions, independently produced the models listed in the curriculum. The main educational goal, however, was not the finished object, but the skills acquired during its construction².

¹ K. Dormus, *Rozwój form wychowania estetycznego i nauczania rysunku w Krakowie w latach 1850-1914* [Development of forms of aesthetic education and teaching of drawing in Cracow in the years 1850-1914], Warsaw, Wydawnictwo IHN PAN, 1998, pp. 76-100.

² M. Dunin-Sulgustowska, *Slöjd: wskazówki metodyczne* [Sloyd: methodological tips], Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1924, p. 17.

Aksel Mikkelsen created the Danish version of sloyd. Władysław Przanowski³, director of the State Institute of Handicrafts in Warsaw⁴ in 1923-1937 adapted the Swedish system to the needs and conditions in Poland. Przanowski, an engineer and pedagogue, throughout his professional activity actively made teachers, parents, and the general public aware of the importance of teaching handicrafts; he also authored handicraft curricula for public schools and teaching courses⁵. At the institute he chaired, future teachers and instructors were trained, and numerous methodological publications were produced to standardize the teaching of the subject nationwide⁶.

1.2. Polish Teachers' Union

Polish Teachers' Union (ZNP) is one of the most important teachers' union organizations in Poland. Polish teachers started developing their organizational life at the end of the 19th century, and then their movement gained momentum in the first years of the 20th century in all the partitions⁷. The numerous organizations formed at that time were all public. In the Prussian and Russian partitions, they tried to oppose Russification (the progressive process of denationalization of Polish children with the help of schools) to preserve at least some Polish education. In the Austrian partition, where Poles had more civil and national liberties, they focused on improving the educational system. The effects of their activities varied because of the different political, systemic, economic, and social conditions under which they functioned. Nevertheless, the organizations that were created at that time contributed to the general

³ W. Przanowski, *Dydaktyka pracy ręcznej* [Didactics of handicrafts], in S. Łempicki (ed.), *Encyklopedia wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Naszej Księgarni, 1936, Vol. II, pp. 620-632.

⁴ The State Institute of Handicrafts in Warsaw (PIRR) – an institution for training handicrafts to teachers from all types of educational institutions and teaching courses. It was established in 1923 on the basis of courses organized since 1915 at the Karol Szlenkier School of Craftsmanship, founded by the first director of the Institute, Władysław Przanowski. The Institute was a methodological center where curricula and textbooks were created.

⁵ W. Ambrojewicz, *Władysław Przanowski i jego dzieło* [Władysław Przanowski and his work], Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1964, p. 94.

⁶ Id., *Władysław Przanowski (życie i działalność)*, [Władysław Przanowski (life and work)], «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 1, 1960, pp. 127-138.

⁷ Until 1918, Poland was under the partition of three neighboring European powers: Russia, Austria, and Prussia. The partitions of Poland took place in three stages: in 1772, 1793, and 1795. As a result of these partitions, Poland disappeared from the map of Europe as an independent state. This situation lasted for many decades until Poland regained independence in 1918 as a result of the end of World War I and the collapse of the empires that controlled Polish territories. After Poland regained independence in 1918 territories that had been under partition were unified and the state of the Second Polish Republic was created.

awakening of activity among Polish teachers, which ultimately determined the final formation of the entire Polish teachers' union movement during The Second Polish Republic⁸.

ZNP was founded on December 11, 1918, in Warsaw, although the origins of its structures date back to 1905. It was formed by two teachers' organizations: Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (the Union of Polish Public School Teachers) operating in the Russian partition and Związek Polskiego Nauczycielstwa Ludowego (the Union of Polish People's Teachers) operating in the Austrian partition, Galicia. Stanisław Nowak was the first president of ZNP. Undoubtedly, the biggest and most important event for Polish schools and teaching after the restoration of independence in 1918 was the first nationwide educational convention, commonly referred to as the Teachers' Parliament. The session was held in Warsaw, from April 14 to 17, 1919. It was attended by 802 delegates representing 44 teachers' organizations with a total of 34,000 members. The most numerous of these was the Union of Polish Public School Teachers, which had 17,000 members. The convention deliberated in 11 sections. Delegates presented views of various political options: right-wing, left-wing, and centrist. Among the key issues addressed by the attendees were: establishing a state school system, the functions and educational directions of the school, the role of the state in the school councils, the creation of a separate school administration independent of the general administration, and ensuring the independence of education from the direct influence of the churches. The convention, despite much controversy, was a great success⁹.

ZNP was actively involved in the struggle for the independence of the Polish education system and the shaping of educational policy in interwar Poland. It sought to make education independent of religious influence and to ensure civil liberties for teachers. From the beginning, ZNP attached great importance to teacher training. The most common forms of self-education organized by ZNP were teachers' conferences, usually from a single municipality. An effective form of teacher training, primarily in the areas of didactics and detailed methodology, was the journals published by ZNP. In addition to general-union publications, such as «Głos Nauczycielski» («Teacher's Voice»), «Praca Szkolna» («Classwork»), «Ogniwo» («Link»), «Kalendarz Nauczycielski» («Teacher's Calendar»), specialists periodicals were also published: «Gimnazjum» («Junior High»), «Przedszkole» («Kindergarten»), «Szkoła Specjalna» («Special School»), «Szkoła Dokształcająca Zawodowa» («Vocational Training School»), «Szkoła Rolnicza» («Agricultural School»), «Praca w Klasach Łączonych» («Working in Combined Classes»), «Rysunek» («Singing at School»), «Wychowanie Fizyczne w Szkole» («Physical Education at School»). Individual municipality boards

⁸ J. Doroszewski, W 110-lecie związku nauczycielstwa polskiego [On the 110th anniversary of the Polish Teachers' Union], «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 3-4, 2015, pp. 7-8.

⁹ Ibid., p. 12.

conducted their publishing activities, resulting in a wide availability of pedagogical presses. Readership of the union's periodicals was popularized by the fact that members received «*Głos Nauczycielski*» as part of the union dues, as well as discounts on subscriptions to other periodicals¹⁰.

During World War II, ZNP's activities were banned by the German occupiers, but the organization operated in secret, supporting Polish underground education. After the war ended, ZNP played an important role in the reconstruction of the Polish education system and the further development of education in the Polish People's Republic. However, during the communist period, the organization was under the supervision of the communist authorities, and its independence was limited. After Poland's political transformation in 1989, ZNP regained its independence and acted as a professional organization representing teachers in Poland. Today, ZNP remains one of the largest and most influential trade unions in Poland, representing teachers and education workers. The organization is involved in shaping educational policy, fighting for teachers' professional rights, and promoting quality education in Poland¹¹.

1.3. Handicrafts in ZNP methodical journals

Pedagogical press developed intensively during the interwar years. Improvements in printing techniques and an increase in the number of publishers resulted in lower prices for periodicals and higher readership. Among the wide range of publications were numerous periodicals devoted to contemporary trends in pedagogy, problems of general, secondary, and vocational education, extracurricular education, as well as methodological and specialist periodicals. During this period, ZNP also published intensively. A total of eighty central and regional periodicals were published under ZNP at various times between the wars. The main publishing centers were large cities such as Kraków, Warsaw, Lviv, and Poznań, but there were also Augustów, Będzin, Biała Podlaska, Bochnia, Dąbrowa Górnica, Grudziądz, and Łuków. There was a noticeable increase in the number of publications after the ZNP Delegates' Convention in 1934, during which it was recommended that all districts publish their own regional organizational periodicals¹². In the interwar years, ZNP also had a publishing offer for young readers. The editorial beginnings

¹⁰ T. Gumiła, *Aktywność wydawnicza Związku Nauczycielstwa Polskiego (1905-2015) [Publishing activity of the Polish Teachers' Union (1905-2015)]*, «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 3-4, 2015, pp. 72-98.

¹¹ Doroszewski, W 110-lecie związku nauczycielstwa polskiego [On the 110th anniversary of the Polish Teachers' Union], cit.

¹² J. Jarowiecki, *Powstanie i rozwój czasopism pedagogicznych w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej na tle tradycji* [The emergence and development of pedagogical periodicals in the

of the union's periodicals for children were modest, as until the mid-1920s, only «Płomyk» [«Flame»], a magazine for children and young adults on varied topics, was published on the books market, with a four-page supplement for younger children called «Płomyczek» [«Little Flame»]. Starting in 1927, «Płomyczek» became an independent magazine. Six years later, a completely new publication appeared – «Szkolna Gazetka Ścienna» [«School Wall Newspaper»]. The year 1935 brought «Młody Zawodowiec» [«Young Professional»] and «Mały Płomyczek» in an urban and rural version. In the interwar years, ZNP published five such periodicals¹³.

Concerned about the quality of handicrafts education in schools, from 1927 the Section of Teachers of Handicrafts and Drawing of the Union of Polish Public School Teachers (later: Section of Teachers of Handicrafts and Drawing of the Polish Teachers' Union) began publishing a methodological journal in Warsaw, distributed as a free supplement to «Głos Nauczycielski». For the first years, the periodical was bimonthly, and from 1933 monthly. From 1927 to 1939, the periodical was published under the following titles: «Roboty ręczne» [«Handicrafts»] (1927-1928), «Roboty Ręczne i Rysunki» [«Handicrafts and Drawing»] (1929-1933), «Rysunki i Zajęcia Praktyczne» [«Drawings and Practical Classes»] (1933-1934) and «Rysunek i Zajęcia Praktyczne» [«Drawing and Practical Classes»] (1934-1939). Despite the relatively frequent changes of the title, aptly reflecting the evolution of the thematic scope, the periodical constituted a conceptual and ideological continuum. The titles were also linked by the person of long-time editor Wiktor Snopek¹⁴.

The periodicals mentioned above were intended primarily for common school teachers, often working in difficult economic conditions at schools without prior professional training. In the first issue, the *Editorial* reads:

The goal for the periodical is to raise the topic of teaching handicrafts by pointing out the causes of existing inadequacies and the important role that this subject plays in education; to share with readers the experience acquired in school practice and life, in our and foreign education; to provide guidance and advice in times of need¹⁵.

Unlike the more encyclopedic «Praca Ręczna w Szkole» [«Handicrafts in School»]¹⁶, the periodicals were open to cooperation with teachers. Materials took into account thematic suggestions coming from practitioners, and

People's Republic of Poland against the background of tradition], «Kwartalnik Historii Prasy Polskiej», vol. 24, n. 1, 1985/6, p. 93.

¹³ I. Michalska, *Miedzywojenne periodyki związku nauczycielstwa polskiego dla dzieci jako pomoc w pracy szkolnej* [Interwar periodicals of the Polish teachers' Union for children as a classroomaid], «Przegląd Historyczno-Oświatowy», n. 3-4, 2015, pp. 99-112.

¹⁴ A. Tomczak was the first editor of *Roboty Ręczne*. At that time, the editorial committee consisted of W. Snopek, W. Guzek, E. Krysińska, H. Lisicka, and S. Mróz.

¹⁵ *Od Redakcji* [Editorial], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, p. 1.

¹⁶ «Praca Ręczna w Szkole» [Handicrafts in School] – a quarterly methodical journal pub-

articles, comments, tips, and reports on work from around the country were published.

The purpose of this study is to present the thematic range of articles published in the methodical journals of ZNP in 1927-1939. The periodicals reached a wide range of teachers, shaped their views, and influenced the implementation of their activities. Moreover, through their direct connection with school practice, they are a valuable and as yet inexhaustible source of knowledge about the educational reality of the period in question. Due to the continuous nature and conceptual coherence of the publications, they will be treated as a whole.

2. *Handicrafts in the ZNP methodical journals*

The methodical journals published by ZNP had a specific structure but it was not always strictly followed. In addition to theoretical articles and proposals for methodological solutions, regular columns appeared including announcements of the Boards of Directors, reviews of current publications and periodicals, answers to readers' questions, information about training courses, reports, and discussions¹⁷. Among the authors who regularly published in the periodicals were: Wiktor Snopek, Jan Mazurek, Janina Antoniewiczówna, Czesław Karp, and Zofia Żerańska.

Soon after Poland regained independence, handicrafts appeared in the curricula of public schools under the name of *roboty ręczne* (manual work), and in addition to handicrafts, they included women's work and housekeeping. After the so-called Jedrzejewicz reform (after Minister Janusz Jedrzejewicz) of 1932, the subject was renamed *zajęcia praktyczne* (practical classes). They

lished between 1927 and 1939 by the Society of handicrafts Enthusiasts operating at the PIRR in Warsaw. Editors: W. Przanowski and S. Malec [since 1937].

¹⁷ Sample texts: *Komunikaty Zarządu Nauczycieli R.R.Z.P.N.P.* [Announcements of the Board of Teachers of the R.R.Z.P.N.P.], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 18-19; *Organizujemy Koła Robót Ręcznych i Rysunków* [Organizing Circles of Handicrafts and Drawings], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, pp. 1-4; *Z życia Sekcji. Z dotychczasowej działalności Koła Okręgowego Sekcji Nauczycieli Robót Ręcznych i Rysunków woj. Śląskiego w Katowicach* [From the Life of the Section. From the Past Activities of the District Circle of the Section of Teachers of Handicrafts and Drawings of the Silesian Province in Katowice], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, p. 28; *Komunikaty Zarządu Sekcji N.R.R i R.* [Announcements of the Board of Directors of the N.R.R. and R. Section], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, pp. 29-30; *Sprawozdanie z IV Walnego Zjazdu Sekcji Nauczycieli Robót Ręcznych i Rysunków* [Report of the Fourth General Meeting of the Section of Teachers of Handiworks and Drawings], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 17-25; *IV-ty Walny Zjazd Sekcji Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunku Z.N.P.* [Fourth General Meeting of the Section of Teachers of Practical Classes and Drawings of the Z.N.P.], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 8, 1933/4, pp. 249-253.

included classes in handicrafts, women's work, manners in everyday life, gardening, household chores, farming, and animal husbandry¹⁸. Among the goals of teaching handicrafts in public schools were primarily to train the senses (mainly sight and touch), to develop students' sense of beauty and creative abilities, to form an attitude of self-reliance, perseverance, perceptiveness, and accuracy in work, and to awaken a love of manual labor and develop respect for it. From the point of view of the educational authorities, it was also important to generally strengthen students' mental and physical strength, and to practically familiarize children and young people with the physical properties of materials and the use of basic tools. The curricula also recommended the practical use of knowledge gained in other subjects such as mathematics, physics, and drawing during handicrafts¹⁹. Thus, handicraft classes had a general educational character; and their concept encompassed reconstructive, adaptive, and emancipatory goals.

The leading theme, and the point of reference for most of the considerations made in the journals, were the ministerial curricula for teaching handicrafts in public schools²⁰. Individual articles discussed the goals of teaching handicrafts²¹ and presented specific suggestions for exercises in wood sloyd, metal sloyd, paperwork, cardmaking, bookbinding, modeling in clay, products made of bast or straw, and basketry. Few texts raised the topic of the limitations of Swedish sloyd, as perceived by theorists and practitioners of the subject. An isolated example of a response to the above limitations is Jan Mazurek's article *New Ways in Teaching Handicrafts*²², where the author described a creative (individual) method aimed at eliminating the schematism of sloyd, by giving

¹⁸ A. Lisiecka, *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych w polskim szkolnictwie powszechnym w latach 1918-1939* [Assumptions for conducting artistic classes in Polish public schools in the years 1918-1939], Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2020.

¹⁹ *Ibid.*, p. 51.

²⁰ Sample articles: J. Mazurek, *Roboty ręczne w pierwszym i drugim oddziale szkoły powszechnnej* [Handicrafts in the first and second grades of the public school], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, pp. 10-14; H. Policht, *Nauczanie rysunku w niższych oddziałach szkoły powszechnnej* [Teaching drawing in the lower grades of the public school], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 11-14; J. Mazurek, *Wstępne zajęcia rękodzielnicze w I i II klasie szkoły powszechnnej* [Introductory handicrafts classes in the first and second grades of a public school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1, 1933, pp. 11-17; W. Snoppek, *Pogawędźmy sobie... – kilka uwag na temat realizacji programu zajęć praktycznych w szkole powszechnej* [Let's chat... – some remarks on the implementation of the practical classes curriculum in a public school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1, 1933, pp. 2-6; K. Hanusz, *Rysunek techniczny w szkole na podstawie nowych programów zajęć praktycznych* [Technical drawing in school on the basis of new programs of practical classes], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7, 1933/4, pp. 223-227; Cz. Karp, *Rysunek w klasie drugiej szkoły powszechnnej* [Drawing in the second grade of common school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7, 1933/4, pp. 211-214.

²¹ F. Pększyc, *Cel nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących* [The purpose of learning handicrafts in general schools], «Roboty Ręczne», n. 1, 1933/4.

²² J. Mazurek, *Nowe drogi w nauczaniu robót ręcznych* [New paths in teaching handicrafts], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 3, 1930, pp. 8-10.

students more freedom and independence in their work. An important theme in the context of the programs was the adaptation of individual techniques and tasks to the difficult economic conditions of schools and the appropriate organization of crafts studios²³, as well as consideration of the social, psychological, and physical foundations of teaching manual work, and the assumptions of the industrial school and the creative school²⁴.

The industrial school and the creative school were two different theoretical proposals for manual labor education. The industrial school, inspired mainly by Georg Kerschensteiner's theory, which was well-known²⁵ and discussed²⁶ in interwar Poland, emphasized the utilitarian significance of the human-society relationship. Educating people in the spirit of the industrial school meant forming people who were useful to society, and whose personality would conform to the prevailing moral ideals. In the assumptions of the industrial school, an individual could only be morally formed 'by the state' which is the highest external moral good. The point of the industrial school was to educate

²³ Eg.: J. Sulczyński, *Narzędzia do nauki robót ręcznych w pracowni szkolnej* [Tools for learning handicrafts in a school crafts studio], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 14-16; A. Tomczak, *Wskazówki praktyczne* [Practical tips], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, p. 16; A. Tomczak, *Oprawa notesu* [Notebook binding], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 17-18; T. Seweryn, *Ludowe wyroby zdobione rozżarzonym piętnem* [Folk handicrafts decorated with branding iron], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, pp. 6-9; A. Tomczak, *Roboty z kartonu i tektury* [Cardboard and paperboard robots], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, pp. 25-26; K. Łotocki, *Pisak drewniany i jego zastosowanie* [Wooden pen and its use], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 3, 1930, pp. 11-14; J. Mazurek, *Zastosowanie tektury do ozdób choinkowych* [The use of cardboard for Christmas tree decorations], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 4, pp. 7-10; Z. Wierciak, *Kącik radiowy* [School radio], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 2, 1930, pp. 17-20; A. Zaręba, *Mechanizacja pracowni* [Introducing machines to a crafts studio], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 2, 1930, pp. 12-13; I. Huber, *Urządzenia zastępcze do prowadzenia rękoziela drzewnego w szkole powszechniej* [Replacement equipment for conducting wood handicrafts in a public school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 8, 1933/4, pp. 260-265; W. Zieliński, *Szybowiec w szkole średniej* [Glider in high school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 6, 1934/5, pp. 218-223; F. Buczkowski, *Urządzenie pracowni dla zajęć praktycznych* [Equipping a practical classes studio], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 8, 1934/5, pp. 285-291; K. Baranowski K, *Formy użytkowe ze szkła* [Utility items made of glass], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1-5, 1937/8, pp. 40-43.

²⁴ Eg.: W. Rajewska, *Psychologiczne podstawy w dydaktyce robót ręcznych* [Psychological foundations in the didactics of handicrafts], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 9-11; W. Snoperek, *Szkoła pracy* [Industrial school], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 11-12; MS, *Prace ręczne w szkole twórczej* [Handiwork in creative schools], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 12-14; W. Snoperek, *Nauczanie robót ręcznych i rysunków a zainteresowanie dziecka* [Teaching handicrafts and drawing vs. child's interest], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 4-8; Z. Wierciak, *O twórczości w nauce* [Creativity in learning], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 4, 1930, pp. 6-7.

²⁵ W. Gacki, G. Kerschensteiner i Ad. Ferriere jako twórcy nowej szkoły [G. Kerschensteiner and Ad. Ferriere as founders of the new school], Łódź, Nakładem Drukarni Państwowej w Łodzi, 1931; S. Stendig, *System pedagogiczny G. Kerschensteinera* [G. Kerschensteiner's pedagogical system], Cieszyn, Dom Książki Polskiej, 1933.

²⁶ L. Bandura, *Szkoła pracy w ujęciu Kerschensteinera* [Kerschensteiner's industrial school approach], «Przyjaciel szkoły», n. 9, 1932, p. 285.

the younger generations in a civic spirit so that the young people would use the skills and abilities they acquired to work for the state²⁷. This approach dovetailed with the ideals proclaimed by the political parties in power in Poland at the time, especially with the thoughts of Józef Piłsudski's camp spreading the cult of civics, the so-called sanation²⁸. In the years following the 1932 school reform, carried out by the sanation in power, general «education for the state» became important. The updated curricula in the civic-state spirit envisioned the education of 'a new citizen' who understands and feels the need to work for the benefit of society and care for its security²⁹. Henceforth, the school's task was to prepare exemplary and dedicated workers and build a potential base for the army. The curricular change was reflected in the articles published in ZNP journals. An example is a text by Fidziński *Rysunki i wychowanie fizyczne na usługach armii* [Drawings and Physical Education at the Service of the Army]³⁰. The issue of technicization was connected with defense and work for the state taken up, among others, by Władysław Przanowski³¹.

On the other hand, the creative school – as envisioned by Henryk Rowid – was based on the belief that artistic activities and creative actions are a means of individual expression and a tool for overall human development. H. Rowid's educational ideal was upbringing people capable of independent action, productive work in society, and guided in life by humanistic values. Upbringing had to strive for this ethical ideal.

Through the development of self-reliance and the training of morality, individuals should be able to realize themselves, to bring out the maximum of their creativity, which would enable them to realize the economic and spiritual values of the nation³². Both the industrial school and the creative school found their reminiscences in ministerial programs and ZNP journals. It seems, however, that the idea of an industrial school resounded more often (not always articulated explicitly) in union publications.

In the interwar period, handicrafts were included, along with drawing and singing, in the group of the so-called artistic-technical subjects. Józef Tor, a drawing teacher and textbook author tried to discuss the validity of the above

²⁷ A. Molak, *Szkoła pracy Kerschensteiner. Model szkoły dla potrzeb cywilizacji technicznej w społeczeństwie kapitalistycznym* [Kerschensteiner's industrial school. A school model for technical civilization in a capitalist society], Warszawa, PWN, 1968, p. 114.

²⁸ Lisiecka, *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych*, [Assumptions for conducting artistic classes in Polish public schools in the years 1918-1939], cit., pp. 30-42.

²⁹ Z. Gryń, *Nauka zajęć praktycznych a społeczeństwo* [Practical classes vs. society], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7, 1935/6, pp. 221-226.

³⁰ F. Fidziński, *Rysunki i wychowanie fizyczne na usługach armii* [Drawings and physical education at the service of the army], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 8, 1933/4, pp. 255-260.

³¹ W. Przanowski, *Powszechnie techniczne przysposobienie młodzieży* [General technical preparation of young people], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7-8, 1936/7, pp. 223-224.

³² A. Szumski, *W walce o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie* [Fight for a progressive school — Henryk Rowidz], Warszawa, PWN, 1977, p. 163.

classification and terminology³³. However, the topic was not taken up by other authors. Admittedly, issues related to art and aesthetic education appeared in ZNP periodicals quite often³⁴ but they were usually treated superficially. The grouping of drawing, singing, and handicrafts in school curricula was a conceptually justifiable procedure, but at the same time one that was troublesome to implement. All subjects were seen as shaping a child's aesthetic sensibility in its various dimensions, but they were not always easy to combine within individual lessons, and they did not all rank equally. Traditionally, drawing and singing were valued higher than handicrafts. The comments on the ministerial programs assumed that in the long run, the teaching of handicrafts in elementary schools would lead to a renewed flourishing of Polish arts and crafts. In practice, however, the economic and personnel conditions prevailing in most schools made it impossible to teach crafts at an adequate level. What was valuable, on the other hand, was the sheer familiarity of students, even indirectly, with exemplary artwork and objects (e.g., buildings, furniture) displaying harmony of construction and color. What distinguished handicrafts from drawing and singing was its broad scope: from artistic craftsmanship to farm work, such as growing a garden. Teachers therefore had to find their way in a complex reality where the educational ambitions of the authorities met the mundane and everyday needs of the students. Teachers had to act as an intermediary between cultural assets and students, and even more broadly, the entire local community the school functioned in. This problem was discussed by Leokadia Motel in a single text from the second half of the 1930s³⁵. The author pointed out that teachers were put in a difficult position. The idea was that they were to uplift the lower classes by making cultural and artistic achievements accessible to them. Unfortunately, in practice, very often there were no conditions for this. Lack of crafts studios, lack of subject teachers, lack of time, age diversity of students in the classroom, and poverty, all prevented individualization and teaching at an appropriate standard. Moreover, political goals (in the case of singing) and practical needs (in the case of handicrafts) dominated school reality³⁶.

Women's work, activities of daily living, and farm activities constituted

³³ J. Tor, *Przedmioty artystyczno-techniczne* [Artistic and technical subjects], «Robaty Ręczne i Rysunki», n. 4, 1930, p. 4.

³⁴ Np.: J. Tor, *Plastyka jako nauka rysunku* [Art classes as a science of drawing], «Robaty Ręczne i Rysunki», n. 2, 1930, pp. 7-9; T. Waśkowski, *Wychowanie estetyczne w szkole ogólnokształcącej* [Aesthetic education in a public school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 3, 1935/6, pp. 80-87; E. Kurzyński, *Nauczyciel a sztuka* [Teachers and art], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 9, 1936/7, pp. 273-276; Z. Prószyński, *Zagadnienie kształcenia estetycznego* [Aesthetic education], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 9, 1936/7, pp. 276-280.

³⁵ L. Motel, *Nauczyciel krzewicielem kultury estetycznej* [Teachers as promoters of aesthetic culture], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7-8, 1936/7, pp. 224-228.

³⁶ Lisiecka, *Założenia realizacji przedmiotów artystycznych* [Assumptions of conducting artistic subjects], cit.

a separate theme in ZNP's methodological publications. Articles devoted to these topics most often presented activities in sewing and decorating, crocheting and knitting, and repairing damaged clothing. The texts, including those presenting different varieties of sloyd, were often enriched with drawings depicting the activity. The subject of women's knitting was presented primarily by three authors: M. Bereśniewiczowa, Maria Bothe, and Maria Rudzińska³⁷. Classes in the culture of everyday life were introduced by Zofia Żerańska (later Żerańska-Lisiewiczowa)³⁸. In periodically published texts, she gave practical advice useful in teaching housekeeping, including laundry, sewing, cooking, food preservation, and household economics. Separate publications were devoted to gardening and farming activities suitable for a school garden³⁹ such as tending hedges, growing plants, raising poultry, or running an apiary. Occasionally, periodicals published texts introducing handicrafts from a historical perspective⁴⁰, as well as reports from abroad⁴¹, studies discussing the

³⁷ Eg.: M. Bereśniewiczowa, *Nauka kroju i szycia w szkole powszechniej* [Learning to cut and sew at a public school], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 1, 1930, pp. 20-22; H.T., *Konspekt lekcji robót kobiecych w IV klasie szkoły powszechnnej. Temat: fartuszek szkolny* [Lesson plan for women's work in the fourth grade of the public school. Subject: school apron], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 4, 1930, pp. 18-19; M. Bothe, *Trykotarstwo w szkole* [Production of leotards at school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1, 1933, pp. 23-26; M. Rudzińska, *Maszyna do szycia* [Sewing machine], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7, 1933/4, pp. 227-232; J. Olszewska, *Organizacja i metoda pracy w zajęciach rękodzielniczych dla dziewcząt* [Work organization and methods for handicrafts classes for girls], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 2-3, 1936/7, pp. 53-58; M. Łomnicka-Bujakowa, *Guziki* [Buttons], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7-8, 1936/7, pp. 254-256.

³⁸ Z. Żerańska, *Gospodarstwo domowe* [Household], «Rysunek i Zajęcia Praktyczne», n. 1, 1934, p. 26.

³⁹ Eg.: J. Antoniewiczówna, *Sadzonkowanie wiosenne roślin i obsadzanie skrzynek* [Spring planting and planting in planter boxes], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7, 1933/4, pp. 242-243; B. Kosmania, *Nasz ogródek* [Our garden], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 4-5, 1933/4, pp. 159-160; J. Antoniewiczówna, *Żywopłoty i ich cięcie* [Growing and cutting hedges], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 3, 1934/5, pp. 105-107; K. Baranowski, *Ciemnia do kiełkowania roślin* [Darkroom for plant germination], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 5, 1934/5, pp. 190-194; J. Antoniewiczówna, *Kurnik dla drobiu w ogrodzie szkolnym* [Chicken coop for poultry in the school garden], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 3, 1935/6, pp. 97-99; J. Antoniewiczówna, *Pasieka w ogrodzie szkolnym* [Apiary in the school garden], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 7, 1935/6, pp. 233-240; J. Antoniewiczówna, *Wycieczki z zakresu zajęć ogrodniczych w związku z programem siódmej klasy szkoły powszechnej* [Excursions as part of horticultural activities within the program of the seventh grade of the public school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 6, 1936/7, pp. 188-194.

⁴⁰ Eg.: F. Pększyc, *Cel nauki robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących* [The purpose of learning handicrafts in public schools], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 2-6; Sowiński, *Z historii oprawy książki* [From the history of book binding], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 2, 1930, p. 10.

⁴¹ E.g.: Cz. Karp, *Sloyd w Danii. Lekcja w Kopenhadze* [Sloyd in Denmark. A lesson in Copenhagen], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 4, 1930, pp. 11-14; M. Rudzińska, *Roboty kobiece w szkołach żeńskich za granicą. Wrażenia z podróży i kursu w Berlinie* [Women's work in schools for women abroad. Impressions from a visit and a training in Berlin], «Roboty Ręczne

correlation of handicrafts with other subjects taught in schools, such as nature, arithmetic, drawing⁴², and articles about teacher training⁴³. The authors also shared their – often difficult – experiences in the periodical. In the 1937/8 issue, editor Snopek wrote:

We are all aware of the harsh conditions prevailing in public schools due to the lack of crafts studios, tools, materials, and often understanding on the part of those entrusted with the care and commissioned to help create working conditions. However, because of this, should we abandon our work, stand back, and wait for better times until they come? No. It is our aspiration and desire that every school have a furnished crafts studio and appropriate conditions, and we will not give up on this!⁴⁴

This peculiar enthusiasm unceasing despite adversity was emblematic of the texts published in ZNP journals. Teachers' solidarity and unwavering conviction about the need to democratize education⁴⁵, and, in the long run, to democratize social life, constitute an undeniable and momentous contribution of the trade union environment to the entire education system in Poland.

i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 27-29; E. Weber, *Prace techniczne w sowieckich miejskich szkołach początkowych* [Industrial work in soviet urban primary schools], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 2, 1934/5, pp. 49-53.

⁴² E.g.: J. Antoniewiczówna, *Nauka robót ręcznych i nauczanie przyrody* [Teaching handicrafts and nature], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 2, 1930, pp. 1-5; S. Gabriel, *Stosunek robót ręcznych do rysunków i odwrotnie* [Relation of handicrafts to drawing and vice versa], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 8-11; E. Jarmulski, *Stosunek przyrodoznawstwa do robót ręcznych jako przedmiotów nauczania szkolnego* [Relationship of Nature and Handicrafts as school subjects], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 4, 1930, pp. 3-4; S. Wenderlich, *Korelacja zajęć praktycznych z arytmetyką w klasie VI-tej szkoły powszechnnej* [Correlation of practical subjects and arithmetic in the sixth grade of public school], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1, 1934/5, pp. 19-25.

⁴³ E.g.: Cz. Karp, *Programy nauki rysunku w seminariach nauczycielskich* [Curricula for teaching drawing in teacher training courses], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 16-17; Cz. Karp, *Rewizja programów nauki robót ręcznych w seminariach nauczycielskich męskich* [Revision of handicrafts curricula in male teachers' teaching courses], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 5, 1930, pp. 15-16; D. Łuczyński, *Na marginesie programu ministerialnego robót ręcznych dla seminariów nauczycielskich* [On the sidelines of the ministerial program of handicrafts for teaching courses], «Roboty Ręczne i Rysunki», n. 4, 1930, pp. 10-11; W. Przanowski, *Kształcenie i dokształcanie nauczycieli zajęć praktycznych* [Educating and training teachers of practical subjects], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1, 1934/5, pp. 1-11.

⁴⁴ W. Snopek, *Pogawędźmy sobie...* [Let's chat...], «Rysunki i Zajęcia Praktyczne», n. 1-5, 1937/8, p. 3.

⁴⁵ E. Krysińska, *Praca ręczna w szkole powszechniej* [Handicrafts in public schools], «Roboty Ręczne», n. 1, 1927, pp. 6-8.

Conclusions

As part of the publishing activities of the Polish Teachers' Union in the interwar years, methodical periodicals were published, reaching a wide audience because of their direct and practical nature. Thanks to the practical approach presented in the periodicals, embedded in the realities of Polish public schools, there was a loyal group of authors contributing to the publications and readers. The journals provided basic theoretical and methodological knowledge, as well as concrete examples of classroom activities. Most of the articles were devoted to didactic and methodological issues. The authors of the texts, often practitioners themselves, provided readers-teachers with tried-and-true tips and ideas for activities, thus minimizing the shortcomings in the professional preparation of public school teachers, which was a pressing problem in Polish education at the time. The topics taken up by the authors directly corresponded to the goals presented in the curricula for public schools. The articles dealt with the sloyd method and its varieties, women's work, classes in the culture of everyday life, gardening classes, and household, economic, and farming classes. Synthetic and accessible articles dominated, often enriched with graphic material. Experiences of practicing teachers, including those from abroad, and coming from different regions of the country, were an important theme in the periodicals. The periodicals provided a platform for exchanging ideas and competencies. The solidarity of the teaching profession in struggling with difficult economic conditions, lack of understanding from school authorities and local communities, and a sincere desire to raise the issue of teaching handicrafts in common schools are noticeable in the texts.

«Finché la scuola non sarà provveduta di abbondante materiale illustrativo, l'arte vi resterà lettera morta». La riforma Gentile e la costituzione di collezioni scolastiche e di sussidi didattici per l'insegnamento della Storia dell'Arte nei Licei (1923-1943)*

Susanne Adina Meyer
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
susanneadina.meyer@unimc.it

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

«As long as the school is not provided with abundant illustrative material, art will remain a dead letter». The Gentile reform and the establishment of school collections and teaching aids of Art History in High Schools (1923-1943)

ABSTRACT: This paper takes its starting point from the introduction of Art History as a compulsory teaching in the licei curriculum by the Gentile reform of 1923, in order to focus attention on a subject that has so far been ignored by scholastic and artistic historiography: the initiatives promoted by Minister Gentile and his successors to set up, in

* Il testo riproduce, in una versione accresciuta e annotata, la relazione presentata dagli autori al Convegno internazionale di studi sul tema: «Collezionare e insegnare. Il dispositivo della raccolta tra arte e costruzione delle conoscenze», organizzato dall'Università degli Studi di Messina in collaborazione con l'Accademia Peloritana dei Pericolanti (Messina, 17-20 aprile 2024).

Italian licei, specially equipped classrooms and organic collections of teaching materials and aids for the teaching of the new discipline. This process, which took place during the twenty years of Fascism, was extensive, as can be seen from the rich ministerial documentation available, and involved art historians and scholars. It contributed, albeit amidst ups and downs, to consolidating the new high school teaching and raising the level of art education, as well as facilitating the promotion of a shared national visual canon through school collections of specialised publications, photographs and slides of monuments and works of art etc.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; School teaching of history of art; Teaching aids; Fascist period; Italy; XX Century.

1. L'esperienza dei primi «corsi facoltativi» di Storia dell'Arte nelle scuole secondarie della penisola (1900-1923)

Il 22 giugno 1900, com’è noto, il sottosegretario di Stato alla Pubblica Istruzione Enrico Panzacchi emanava la Circolare ministeriale n. 86, dal titolo *Insegnamento della storia delle belle arti*, con la quale si autorizzava a titolo sperimentale l’introduzione di «corsi liberi» di Storia dell’Arte nei licei classici della penisola, in modo tale che «l’insegnamento della storia dell’arte emerga dalla trattazione della nostra storia politica e letteraria; e che le tre storie potranno intrecciarsi e fondersi insieme con poco sforzo dei maestri e dei discenti, aggiungendo anzi alla scuola varietà, vaghezza e sollievo di profittevoli digressioni». E aggiungeva:

Così, se non m’inganna la fiducia che ripongo intera nel buon volere degli insegnanti, i giovani acquisteranno facilmente cognizioni utili e belle, e da esse saranno invogliati a tenere in pregio uno studio sin qui troppo trascurato nella nostra istruzione classica, con nostro danno e con disdoro, resi più evidenti dal confronto con quanto si fa, e non da ieri, in questo campo, nelle scuole secondarie delle nazioni più incivilate.

In realtà, la Circolare ministeriale del novembre 1900, più che introdurre *ex novo* un insegnamento, sembrava voler regolamentare e incanalare una pratica didattica che si stava diffondendo già da qualche anno nelle scuole secondarie superiori di diverse città italiane. È possibile, infatti, rintracciare notizie più o meno dettagliate su almeno una decina di «corsi liberi» di Storia dell’Arte tenuti nelle scuole secondarie superiori della penisola, alcuni dei quali introdotti ben prima del provvedimento di Panzacchi¹.

La Circolare ministeriale chiedeva al termine del primo anno di sperimentazione, agli insegnanti che aderivano al progetto, di inviare una relazione

¹ Cfr. S.A. Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, Macerata, eum, 2023, pp. 17-51.

«della materia [...] trattata, dell'ordine seguito, del profitto ottenuto», nella quale inoltre fossero suggeriti «i mezzi che [...] meglio sono adatti a rendere più agevole e proficuo ai giovani l'apprendimento delle nozioni di storia dell'arte»².

La lettura di queste relazioni, in larga parte date alle stampe, ci consente non solamente di far luce sulle caratteristiche organizzative, i programmi d'insegnamento e l'impostazione estremamente variegata ed eterogenea conferita a tali «corsi liberi», ma anche di verificare il modo in cui i titolari dei suddetti corsi affrontarono la sfida di predisporre una strumentazione didattica specifica per l'insegnamento della Storia dell'Arte, finalizzata cioè alla presentazione delle immagini e alla riproduzione, tramite illustrazioni, delle opere d'arte nelle aule scolastiche.

Fin dall'anno scolastico 1898-1899, a questo proposito, all'Istituto tecnico di Cuneo l'insegnante di letteratura italiana Egidio Bellorini aveva avviato un corso di Storia dell'Arte «di circa sei o sette ore soltanto in un anno», integrate da una serie di incontri tenuti nei giorni festivi per visitare i monumenti. Originariamente, l'insegnante aveva potuto disporre a scopo didattico solo di un piccolo numero di incisioni; in seguito però era riuscito a far acquistare dalla scuola una raccolta di fotografie presso i Fratelli Alinari, le quali erano state utilizzate con enorme profitto già a partire dall'anno scolastico 1899-1900 per lumeggiare opere d'arte, monumenti e luoghi celebri evocati in ambito letterario e del tutto ignoti agli allievi dell'Istituto tecnico di Cuneo. In una città povera di musei e monumenti la disponibilità di materiali didattici adeguati diveniva, infatti, cruciale³.

La pionieristica esperienza avviata dal Bellorini era destinata a oltrepassare i confini della cittadina piemontese e a suscitare un ampio consenso, soprattutto dopo che, sulle colonne de «Il Corriere della Sera», il critico d'arte Ugo Ojetti, lodando l'operato del «coltissimo professore», esortava i suoi colleghi a riproporre nelle rispettive scuole tale iniziativa e a costituire in ogni plesso scolastico delle raccolte fotografiche di opere d'arte tramite acquisti da parte dell'istituti d'istruzione o attraverso donazioni da parte di fotografi.

Altrettanto impegnativa era stata l'esperienza del corso «facoltativo» di Storia dell'Arte, impernato su 24 lezioni complessive di un'ora ciascuna e su due visite alla Galleria estense di Modena, tenuto dal prof. Mario Martinazzi negli anni scolastici 1898-1899 e 1899-1900 agli alunni delle tre classi del Liceo pareggiato «San Carlo» di Modena. Nel fornire un resoconto di tale esperienza, Martinazzi sottolineava come la vera sfida che aveva dovuto affrontare

² Circolare Ministeriale, 20 novembre 1900, n. 86 – *Insegnamento della storia delle belle arti*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. XXII, n. 2, 22 novembre 1900, pp. 1981-1982.

³ Cfr. E. Bellorini, *La storia dell'arte italiana nelle Scuole Secondarie e Normali*, Cuneo, Tip. Fratelli Isoard, 1900.

non era legata al ristretto numero di ore dedicate al corso, quanto piuttosto alla necessità di adottare una metodologia didattica *ad hoc*, fondata prevalentemente sull'esercizio delle capacità visive degli alunni:

La difficoltà maggiore dell'insegnamento – osservava Martinozzi – non stava però nella mancanza di tempo: in un'ora si dice molto: ma il dire, poco contava: bisognava che non tanto gli orecchi, affaticati da tanti insegnanti, ma gli occhi avessero modo di istruire le menti e di educare sé stessi.

In una prima fase, l'insegnante di Modena si era servito, durante le lezioni, di una serie di riproduzioni fotografiche che erano state distribuite e fatte circolare tra gli alunni. Tale pratica, tuttavia, aveva da subito presentato seri inconvenienti, primo fra tutti quello di non consentire una comunicazione simultanea ed efficace dei contenuti della lezione e di favorire dunque, inevitabilmente, la distrazione e lo scarso coinvolgimento dell'uditario. Di qui la sostituzione, a partire dal secondo anno di corso, delle fotografie con una serie di proiezioni luminose – circa 130 diapositive fornite dalla ditta Anderson e proiettate tramite un innovativo «apparecchio fornito dalla casa Hunger [sic] e Hoffman di Dresda a luce d'acetilene» –, le quali si rivolgevano simultaneamente all'intero uditorio e permettevano di ottenere

una vasta immagine [...] visibile a tutti gli ascoltatori nello stesso tempo, sulla quale poteva l'insegnante accennare i particolari meno chiari allo sguardo del giovane, e chi era visibile in modo da forzar l'attenzione e da svegliar l'interesse d'ognuno. Si ha così, oltre il vantaggio pedagogico, il massimo di chiarezza e di bellezza delle immagini, e si guadagna gran tempo⁴.

Un altro corso di Storia dell'Arte di grande interesse è quello tenuto nel 1900-1901 presso il Liceo classico «Michelangiolo» di Firenze dal prof. Pasquale Papa, insegnante di Letteratura italiana presso quell'istituto. Incentrato esclusivamente sull'arte italiana e focalizzato sulle opere capaci di riassumere in sé i «caratteri principali» di una scuola o di un'epoca e sul rapporto stretto «tra le opere letterarie e quelle delle belle arti» che necessitavano di «un certo sentimento artistico» per essere spiegate, il corso si caratterizzava per l'ampio ricorso alle «proiezioni luminose», reso possibile dall'acquisto di un cospicuo numero di diapositive a soggetto artistico finanziato da «oblazioni spontanee» di studenti e docenti. Nell'ambito del suo corso, che prevedeva 10 ore di lezione, Papa era così riuscito a proiettare ben 300 immagini, facendo passare «sotto gli occhi dei giovani» e sottoponendo «alla loro ammirazione i più insigni capolavori dell'architettura, della scultura, della pittura, della glittica e dell'arte musiva degli antichi»⁵.

⁴ M. Martinozzi, *Sull'insegnamento della storia dell'arte nelle scuole secondarie classiche. Relazione di prova pratica*, Modena, Libreria editrice G.T. Vincenzi 1900.

⁵ P. Papa, *L'insegnamento della storia dell'arte nei licei. Lettera al prof. I.B. Supino*, «Mi-

Una sorta di laboratorio di innovazione tecnologica e didattica applicata all'insegnamento della Storia dell'Arte si sarebbe rivelato, infine, il «corso libero» promosso presso il Liceo classico Beccaria di Milano dal professore di Archeologia dell'Università di Pavia Serafino Ricci a partire dall'anno scolastico 1899-1900. Supportato da proiezioni «fotoelettriche», il corso incontrò fin dall'inizio un notevole successo di pubblico: Ricci riferiva di 300-400 studenti iscritti in media provenienti dai licei pubblici e privati milanesi, «ai quali aggiungendosi sempre numeroso e colto pubblico in gran parte di letterati e di artisti, di professori e maestri, di signore e signorine», tanto che, nelle «sere delle lezioni d'arte illustrata con le proiezioni fotoelettriche», si raggiungeva «l'uditoria veramente singolare di circa un migliaio di persone»⁶.

Nel 1901 Serafino Ricci diede alle stampe ben due opuscoli per illustrare le caratteristiche e finalità del corso di Storia dell'Arte da lui promosso, il quale, come si è accennato, era rivolto non solamente agli studenti liceali milanesi, ma anche ad un più largo pubblico di persone colte e interessate. Finalizzato a «ripresentare brevemente, per mezzo di quadri complessivi, le grandi epoche dell'arte nell'evo antico, medievale e moderno, soprattutto con la cura di far rilevare i canoni e fini della grande arte antica», il corso avviato a Milano dal Ricci poté avvalersi, oltre che delle già ricordate proiezioni «fotoelettriche», anche di una ricca messe di materiali storico-artistici (calchi, gessi, disegni, stampe, diapositive che riproducevano opere d'arte ecc.), da lui raccolti in un apposito *Gabinetto archeologico e artistico* allestito ad uso didattico presso il Liceo Beccaria di Milano:

Iniziata scriveva lo studioso – presso questo R. Liceo Beccaria una piccola gipsoteca d'arte e una specie di gabinetto archeologico, con calchi, epigrafi, disegni, piante topografiche, con la possibilità di fare delle proiezioni, e con altri sussidi didattici, l'insegnamento sarà impartito secondo il metodo razionale e sperimentale, approvato dai competenti e già in uso nelle scuole estere, specialmente nei cosiddetti seminari tedeschi⁷.

Sulla scia del successo ottenuto, nello stesso 1901 Serafino Ricci dava alle stampe sul periodico romano «Il Fanfulla della Domenica» un articolo dal titolo *La storia dell'arte nei licei. Osservazioni e proposte*⁸, nel quale, dopo avere sollecitato la commissione ministeriale presieduta dall'on. Mestica, che era all'e-

scellanea d'arte. Rivista mensile di storia dell'arte medievale e moderna», vol. I, supplemento al n. 2, 1903, pp. 1-16.

⁶ Sul corso tenuto da S. Ricci si veda *La chiusura del corso di archeologia e storia dell'arte* (1900), «Corriere della Sera», 25-26 giugno 1900, p. 2.

⁷ S. Ricci, *Per la storia dell'arte nei licei e nelle scuole superiori d'Italia*, Milano, Hoepli, 1901; Id., *La storia dell'arte e il classicismo moderno: prolusione al corso facoltativo gratuito di storia dell'arte per i licei e gli istituti secondari di Milano pronunciata il 9 maggio 1901 nell'aula Magna del R. Liceo Beccaria*, Milano, Cogliati, 1901.

⁸ S. Ricci, *La storia dell'arte nei licei. Osservazioni e proposte*, «Il Fanfulla della Domenica», vol. XXII, n. 40, 1901, pp. 2-3.

poca impegnata «nella revisione e coordinazione dei programmi scolastici per le scuole secondarie classiche», ad inserire a pieno titolo l'insegnamento della Storia dell'Arte nel piano di studi del Liceo classico⁹, proponeva la creazione «presso i singoli licei delle città maggiori e presso l'unico liceo delle minori», di «un gabinetto archeologico artistico con libri, fotografie, stampe artistiche e possibilmente calchi in gesso di opere d'arte di epigrafi e una macchina per proiezioni fotoelettriche», sul modello di quello da lui istituito presso il Liceo Beccaria.

Quella del Ricci può essere considerata, a tutti gli effetti, la prima proposta in assoluto di costituire nelle scuole secondarie superiori della penisola dei veri e propri laboratori o gabinetti di Storia dell'Arte ad uso didattico, ossia finalizzati alla raccolta di materiali e documenti (fotografie, proiettori e diapositive, stampe, disegni, calchi, piante topografiche, riviste e pubblicazioni specializzate ecc.) destinati a supportare l'insegnamento della disciplina¹⁰.

Fondamentalmente ignorata nel momento in cui, al principio del secolo, veniva formulata dalle colonne de «Il Fanfulla della Domenica», tale proposta sarebbe tornata in auge e avrebbe registrato ben altra attenzione all'indomani della riforma Gentile del 1923, nel momento in cui la questione di fornire un indispensabile e sistematico supporto didattico all'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte avrebbe assunto caratteristiche e dimensioni di gran lunga maggiori e ben più complesse di quelle suscite dalle pionieristiche e quanto limitate esperienze dei «corsi liberi» istituiti in via sperimentale agli inizi del Novecento¹¹.

2. La svolta impressa dalla riforma Gentile del 1923: l'inserzione dell'insegnamento della Storia dell'Arte nel piano di studi del Liceo classico

Con il R.D. 6 maggio 1923, n. 1054, com'è noto, il ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile introduceva per la prima volta la Storia dell'Arte come materia ufficiale ed obbligatoria nel piano di studi del Liceo classico e come disciplina facoltativa nel Liceo femminile di nuova istituzione¹².

⁹ Sui lavori della Commissione ministeriale per la revisione dei programmi delle scuole classiche presieduta dall'on. Mestica si veda G. Bonetta, G. Fioravanti (edd.), *L'istruzione classica (1860-1910)*, Roma, Ministero per i Beni Ambientali e Culturali – Ufficio Centrale per i Beni Archivistici, 1995, pp. 46-49.

¹⁰ Serafino Ricci nel corso degli anni tornò più volte su questo progetto. Cfr. S. Ricci, *Delle gipsoteche e degli archivi fotografici d'arte medievale e moderna*, in *Atti del Congresso internazionale di scienze storiche* (Roma, 1-9 aprile 1903), Vol. 7, Sezione IV: Storia dell'arte, Roma, Tipografia della R. Accademia dei Lincei, 1905, pp. 53-56; e Id., *L'insegnamento della storia dell'arte nel liceo moderno*, «Rivista pedagogica», vol. V, n. 2, 1911, pp. 188-192.

¹¹ Cfr. R. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022, pp. 37-52.

¹² R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 – *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, «Gazzetta Ufficiale del regno d'Italia», 2 giugno 1923, n. 129, pp. 4350-4369.

Il successivo R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345, precisava che tale disciplina, preceduta dai riferimenti all'archeologia e all'arte antica proposti nel corso della prima classe liceale dagli insegnamenti di Lettere greche e latine e di Storia, sarebbe stata impartita per due ore settimanali sia nella seconda che nella terza classe¹³.

Nello stesso provvedimento erano stabiliti i programmi d'insegnamento delle discipline impartite nelle scuole secondarie, ivi compreso quello di Storia dell'Arte per la cui predisposizione il ministro Gentile si era rivolto a Ugo Ojetti, l'eclettico scrittore e critico d'arte destinato ad esercitare, anche negli anni seguenti, un ruolo di primo piano nella determinazione degli indirizzi ministeriali in materia di istruzione artistica¹⁴.

Articolato in cinque ampi capitoli relativi alle diverse epoche, il programma di Storia dell'Arte da portare all'«esame di maturità per i provenienti dal Liceo classico» si sviluppava dall'età paleocristiana «ai giorni nostri» e comprendeva, infine, un «Breve cenno riassuntivo sui principali indirizzi critici del secolo XIX», nell'ambito del quale era compresa un'appendice di carattere teorico riferita all'educazione estetica. Per ciascuna delle fasi storiche enucleate, le indicazioni formulate da Ugo Ojetti proponevano l'approfondimento di un'ampia selezione di autori, scuole e correnti artistiche, monumenti e opere di particolare pregio riferiti all'architettura, alla pittura e alla scultura¹⁵.

Si trattava, indubbiamente, di un programma di studi molto ambizioso e impegnativo, per il cui effettivo svolgimento necessitavano non solamente insegnanti specializzati e realmente competenti, ma anche, in particolare, manuali disciplinari di nuova impostazione e, in particolare, sussidi didattici adeguati, in grado di mettere gli studenti a contatto con le numerose e variegate opere d'arte che occorreva approfondire. Aspetti e fattori, questi ultimi, di basilare importanza ai fini della piena riuscita dell'insegnamento della Storia dell'Arte e del suo effettivo radicamento nel piano di studi delle scuole classiche.

¹³ R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345 – *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 14 novembre 1923, supplemento al n. 267, p. 2.

¹⁴ In una lettera datata 23 giugno 1923, dopo aver comunicato al titolare della Pubblica Istruzione di avere già «spedito al Lombardo Radice il programma per l'insegnam[ento] della Storia dell'arte nei Licei», Ugo Ojetti manifestava il suo compiacimento per il lavoro compiuto, del quale sottolineava la piena rispondenza alle indicazioni fornite da Gentile: «Vi ho lavorato due giorni – egli scriveva –, e mi pare d'avervi messo tutta la chiarezza desiderabile. *Arte italiana*, soltanto. Voglio dire che dell'arte greca rispetto all'Etruria o a Roma, rispetto cioè all'Italia, si dovrebbe secondo questo programma insegnare quel tanto che occorre a capire l'arte antica *in Italia*: quanto, ad esempio, si deve insegnare dell'arte gotica francese per capire l'arte nostra del due-trecento. Se ella trova dieci minuti, abbia la bontà di scorrere queste pagine» (in Archivio della Fondazione Giovanni Gentile, Corrispondenza (1882-1945), Carteggi principali, Ojetti Ugo, n. 5).

¹⁵ R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345 – *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, cit., p. 13.

Si spiega probabilmente alla luce di tale situazione la decisione presa all'indomani dell'introduzione dei nuovi programmi didattici dall'Istituto Edizioni Artistiche (I.D.E.A.) dei Fratelli Alinari di Firenze di affidare alla giovane studiosa e insegnante di Storia dell'Arte nei licei fiorentini Mary Pittaluga l'inca-
rico di predisporre un'organica guida per l'utilizzo del «materiale illustrativo» necessario allo svolgimento del programma scolastico della disciplina¹⁶.

Nel presentare l'opera *L'insegnamento della Storia dell'arte nelle scuole medie secondo i programmi vigenti. Guida alla scelta del materiale illustrativo*, Mary Pittaluga sottolineava come esso costituisse un estratto, ad uso dei licei, della «più vasta e minuziosa collezione fotografica di monumenti ed oggetti d'arte – oltre cinquemila soggetti» della casa Alinari:

Poiché il nuovo insegnamento trova la maggior base nel materiale illustrativo – affermava la studiosa fiorentina –, si è creduto utile procedere ad una scelta delle riproduzioni di cose d'arte più importanti per la comprensione dei singoli momenti dell'arte italiana vissuti, e di farne un catalogo: così il docente, all'inizio del suo magistero, troverà raccolti, secondo i programmi distribuiti, gli elementi più significativi, su cui le lezioni s'imposteranno.

Nel testo messo a punto dalla studiosa fiorentina era specificato che le illustrazioni elencate avrebbero potuto essere richieste in fotografia o in diapositiva di diverso formato. Si trattava, in sostanza, di una selezione di circa 900 riproduzioni di monumenti e opere d'arte dall'antichità in poi, strutturata in ordine cronologico, dalla quale gli insegnanti e gli studenti liceali avrebbero potuto attingere per l'acquisizione del materiale didattico ritenuto indispensabile ai fini della migliore riuscita del nuovo insegnamento.

Nel predisporre l'elenco delle illustrazioni, a questo proposito, Mary Pittaluga si attenne abbastanza fedelmente all'impostazione e ai riferimenti che caratterizzavano il programma didattico della disciplina introdotto nel 1923. Da uno sguardo più ravvicinato, tuttavia, si coglie in diversi punti il tentativo di adattare l'essenziale schema adottato da Ojetti per organizzare ad uso scolastico i contenuti della disciplina alla più articolata e complessa interpretazione storiografica proposta da Adolfo Venturi. Lo si può osservare, ad esempio, ponendo a confronto l'indicazione riguardante la scultura romanica proposta nel programma da Ojetti («Caratteri della scultura romanica in Italia – Il fantastico e geniale senso plastico-decorativo – I Cosmati») ed il ricco e analitico elenco delle 28 diapositive suddiviso per regioni suggerito nella *Guida* curata da Pittaluga con illustrazioni riferite alle sculture di Wigielmo e Antelami a Modena, Parma, Forlì e Ferrara; alla porta dell'Abbazia di Vezzolano in Piemonte; al ciborio di S. Ambrogio a Milano per la Lombardia, alle sculture di San Marco a Venezia e a vari esempi di scultura romanica a Firenze, Pistoia,

¹⁶ M. Pittaluga (ed.), *L'insegnamento della storia dell'arte nelle scuole medie secondo i programmi vigenti. Guida alla scelta del materiale illustrativo*, Firenze, F.lli Alinari-I.D.E.A., 1924.

Pisa, e Lucca. In aggiunta, diverse opere collocate a Roma, in Puglia e in Campania erano elencate per illustrare l'arte dei Cosmati.

A conferma della stringente attualità assunta, all'indomani della riforma Gentile del 1923, dalla questione del rinnovamento della didattica e dell'utilizzo, su questo versante, dei nuovi ausili e strumenti resi disponibili dal progresso tecnologico, basterà qui fare riferimento alla Circolare ministeriale emanata il 1º dicembre dello stesso anno dal sottosegretario di Stato alla Pubblica Istruzione Dario Lupi, dal titolo *Le proiezioni luminose, fisse ed animate, nelle scuole medie e nelle scuole elementari*.

Strettamente collegata al riordinamento dei programmi d'insegnamento voluto da Gentile, la Circolare Lupi sottolineava l'importanza delle proiezioni ad uso didattico nei vari tipi di scuola, dalle elementari fino ai licei, per i quali, egli affermava, le proiezioni luminose rappresentavano «addirittura uno dei fondamenti per l'apprendimento rapido degli elementi della scienza e la correzione del verbalismo scolastico».

In particolare, per la Storia dell'Arte che era stata appena introdotta nei licei classici, e che costituiva «tanta parte della formazione spirituale della gioventù», le proiezioni luminose erano ritenute «di capitale importanza». L'esperienza visiva dell'arte acquisiva in quest'ottica un ruolo di rottura con il «verbalismo» della vecchia scuola classica, il segno più evidente di un rinnovamento didattico che apriva nuove strade all'apprendimento, in linea con gli indirizzi di fondo della riforma gentiliana:

I nuovi programmi – recitava la Circolare ministeriale – distruggono quel volgare concetto della scuola che la riduceva quasi a una periodica riscossione delle cose imparate a memoria, odiosa tassa per l'intelligenza giovanile, che aveva odiose multe nelle frequenti notazioni di punti sul registro. Non tutto ciò che si apprende è ripetibile con parole: la vita spirituale di un giovane è fatta anche di ammirazione per le cose vedute, che resta alcun tempo inespressa, ma lascia nell'anima la nostalgia della contemplazione e la allontana dalle cose volgari¹⁷.

In realtà, in questa delicata fase di avvio della nuova disciplina, proprio le risorse indispensabili per il suo effettivo decollo – ossia gli indispensabili ausili didattici da fornire agli insegnanti – si sarebbero rivelate gravemente carenti, se non addirittura del tutto inadeguate.

Una prima, significativa verifica delle difficoltà attraversate e degli incerti risultati conseguiti dall'insegnamento della Storia dell'Arte impartito nei licei all'indomani del varo della riforma Gentile si ritrova nelle *Relazioni* predisposte ai sensi del Regolamento approvato con R.D. 30 aprile 1924, n. 756, dalle Commissioni giudicatrici nominate per lo svolgimento dell'esame di Stato per

¹⁷ Circolare Ministeriale 1º dicembre 1923, n. 105 – *Le proiezioni luminose, fisse e animate nelle scuole medie e nelle scuole elementari*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 55, 13 dicembre 1923, pp. 4904-4923.

l'anno scolastico 1923-1924. Si tratta di *Relazioni* destinate a fornire gli esiti delle varie discipline impartite nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, dalle quali, per ciò che qui interessa, è possibile ricavare informazioni di prima mano riguardo all'effettivo svolgimento del programma didattico e alle modalità d'insegnamento e apprendimento della Storia dell'Arte.

Assai articolate e incentrate soprattutto sulla denuncia delle disfunzioni e delle gravi carenze che contrassegnavano la nuova disciplina introdotta nel piano di studi liceale dalla riforma Gentile erano le relazioni formulate dalle Commissioni esaminatrici che avevano operato nelle grandi città. La *Relazione* predisposta dai commissari impegnati nei licei milanesi, a questo proposito, si presentava, per quel che concerneva l'insegnamento della Storia dell'Arte, come un vero e proprio *cahiers de doléances*, specie laddove denunciava la grave carenza degli indispensabili strumenti didattici per rendere realmente funzionale ed efficace l'insegnamento della Storia dell'Arte:

Nell'insegnamento nel terzo corso liceale – si affermava al riguardo – fu questo della Storia dell'arte un po' la Cenerentola per la deficienza di materiale artistico. Questo non si può esigere dal candidato, nel momento dell'esame, e deve essere necessariamente fornito dall'istituto. [...] Qui più che mai si dovrà provvedere, se la Storia dell'arte deve colmare una imperdonabile lacuna della nostra cultura, se deve essere gioia allo spirito e giusto motivo di italiano orgoglio, allo spirito deve giungere con gioia, non con noia. Che giovanano gli imparaticci a memoria quando la nozione non sia avvalorata dalla visione? Ma, *per vedere*, ci vorrebbero [...] almeno buone illustrazioni: e finché la scuola non sarà provveduta, oltre che di insegnanti vivi di abbondante materiale illustrativo, l'arte vi resterà cosa morta e un ingombro in più¹⁸.

Un giudizio altrettanto problematico, ma riferito questa volta alle scuole secondarie classiche dislocate nel capoluogo partenopeo, era quello formulato dai membri della Commissione esaminatrice che aveva operato presso i licei «Giuseppe Garibaldi» e «Umberto I» di Napoli:

Storia dell'arte. – Quanto alla preparazione dei candidati in siffatta disciplina– si affermava nella *Relazione* – è da rilevare che rari sono stati i candidati, specie i privatisti, che abbiano visto anche in semplice fotografia le opere d'arte che sono state oggetto del loro studio. Si ha fiducia che in avvenire tutti gli Istituti siano largamente forniti di materiale artistico e di mezzi sussidiari adeguati alle esigenze del nuovo insegnamento¹⁹.

Analoghe valutazioni erano espresse dai membri della Commissione esaminatrice di altri due licei napoletani – gli istituti «Antonio Genovesi» e «Giovanni Battista Vico» –, nonché del Collegio militare della «Nunziatella» e dei licei pareggiati di Castellammare e Aversa. Anche in questo caso, infatti, pur sottolineando il fatto che «il nuovo insegnamento e[ra] stato in generale seguito

¹⁸ Cfr. *Il primo esperimento degli esami di Stato (note e relazioni)*, «Annali della Pubblica Istruzione. II. Istituti medi e superiore», vol. I, 10 ottobre – 10 dicembre 1924, n. 2-3, p. 87.

¹⁹ *Ibid.*, p. 94.

con amore dagli studenti», i commissari non potevano non rilevare che in tali istituti scolastici «difettò soprattutto il necessario sussidio documentario di riproduzioni: mancanza che isterilì i risultati di questo insegnamento, anche se dato con amore, riducendolo ad un imparaticcio, sorretto soltanto da una impalcatura storica»²⁰.

Nel loro complesso, le *Relazioni* predisposte dalle Commissioni giudicatrici nominate per lo svolgimento dell'esame di Stato per l'anno scolastico 1923-1924 fornivano un quadro abbastanza realistico e circostanziato delle difficoltà e delle principali carenze che affliggevano una disciplina scolastica di nuova istituzione come la Storia dell'Arte, prime fra tutte quelle derivanti dalla grave carenza di sussidi e strumenti didattici in grado di mettere gli alunni a diretto contatto con le opere d'arte studiate e di rendere possibile quell'educazione a «guardare un'opera d'arte» che i programmi didattici emanati nel 1923 consideravano come uno degli obiettivi di fondo dell'insegnamento della disciplina²¹.

Non a caso, proprio sulle difficoltà e le carenze sopra richiamate, negli anni immediatamente successivi alla riforma Gentile, si sarebbero concentrate larga parte delle discussioni in ordine all'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte.

Nell'autunno del 1926, a questo proposito, sulle pagine della rivista «Annali della istruzione media», organo della Direzione generale dell'istruzione media, lo storico dell'arte Lionello Venturi dava alle stampe un articolo dal titolo *L'insegnamento della storia dell'arte nei licei classici*, nel quale, sulla base delle informazioni e dei dati forniti dalle «note informative (centosessantuna) sull'insegnamento della Storia dell'arte inviate al Ministero dai Presidi dei licei», tracciava un quadro decisamente problematico della situazione nella quale versava tale disciplina.

A fronte, infatti, del particolare interesse per la materia dimostrato dagli alunni («chi parla di amore, chi di passione, chi di entusiasmo») e degli incontestabili risultati positivi riscontrati in diversi licei della penisola, non mancavano, a detta di Lionello Venturi, le «note dolenti». Entrando nello specifico, Lionello Venturi si soffermava ad esaminare quelli che, a suo avviso, apparivano i principali ostacoli al buon andamento dell'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte:

Se dalla qualità dei professori, si passa ad esaminare – egli scriveva – i mezzi d'insegnamento, si deve anzi tutto notare che molti Presidi rilevano i doni ministeriali di macchine da proiezioni, dispositivi, tavole, libri. Sono molti i Licei non forniti come dovrebbero. [...] Perciò credo opportuno di segnalare al Ministero quei Licei, i Presidi dei quali o

²⁰ *Ibid.*, p. 96.

²¹ Cfr. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, cit., pp. 47-52.

hanno lamentato la mancanza di proiezioni o non ne hanno parlato fra i mezzi d'insegnamento. [...] Deficienze, errori e miserie non mancano dunque²².

La denuncia della grave carenza di «macchine da proiezioni con relativa dotazione di molte diapositive o fotografie», di «Manuali e atlanti scolastici» di «Trattati» e di «Monografie su periodi o artisti singoli» e di altre tipologie di sussidi e strumenti didattici formulata da Lionello Venturi era già stata prospettata, alcuni mesi prima, in un articolo dal titolo *La storia dell'arte nel liceo classico*, dato alle stampe nel fascicolo del gennaio-febbraio 1926 sulle colonne dell'autorevole rivista pedagogica e scolastica di matrice neoidealista «Levana», fondata e diretta da Ernesto Codignola.

L'autore dell'articolo, Raffaello Giolli, critico d'arte di formazione crociana e insegnante di Storia dell'Arte nei licei milanesi, anticipando taluni dei temi che sarebbero stati poi trattati anche dal Venturi, aveva offerto uno spaccato decisamente problematico della situazione che caratterizzava il capoluogo lombardo, non mancando di segnalare quelli che, a suo avviso, erano i principali fattori di crisi che rendevano pressoché impossibile il consolidamento e l'effettiva riuscita dell'insegnamento liceale della Storia dell'Arte:

Mi sono messo dunque ad insegnare la storia dell'arte con passione – affermava lo studioso –: per dimostrare che se ne potevano avere degli utili risultati. Ma, in quei tre quattro mesi che m'avanzavano per finir l'anno, i risultati non li ho avuti. [...] La mancanza di testi opportuni che mette i ragazzi in una difficoltà estrema, mi pareva importante. [...] E la mancanza di diapositive mi pareva aggravare le difficoltà dell'insegnamento.

Nel seguito dell'articolo, Giolli tracciava un bilancio della sua esperienza di membro di una commissione giudicatrice agli esami di Stato, denunciando, anche in questo caso, i gravi limiti e le disfunzioni riscontrate nella preparazione degli alunni:

Agli esami di Stato – egli scriveva –, dovetti per la seconda volta persuadermi che in nessuna scuola il risultato è soddisfacente; e che se qualcuno l'affirma, o si illude o illude. Specialmente nei licei di provincia e in quelli privati, i risultati sono disastrosi. [...] Così com'è, l'insegnamento della storia dell'arte è, nell'insieme, una burletta.

Per rendere serio e realmente proficuo l'insegnamento di tale disciplina, concludeva Giolli, occorreva introdurre una serie di mutamenti radicali: era indispensabile, innanzi tutto, fare spazio ad «insegnanti seri e competenti», ma anche dotare gli istituti scolastici di pubblicazioni specializzate e di materiali e sussidi didattici moderni e funzionali, in grado cioè di supportare adeguatamente l'operato degli insegnanti²³.

²² L. Venturi, *L'insegnamento della storia dell'arte nei licei*, «Annali della istruzione media», vol. II, n. 2, 1926, pp. 97-106.

²³ R. Giolli, *La storia dell'arte nel liceo classico*, «Levana», vol. V, n. 1, 1926, pp. 28-40.

Le vivaci e diffuse denunce delle carenze e disfunzioni che ancora affliggevano l'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte erano destinate a sortire taluni effetti. Per quel che riguarda le dotazioni di sussidi e materiali didattici relativi alla Storia dell'Arte, in particolare, a cavallo tra gli anni Venti e Trenta si registrò un significativo sforzo, da parte del ministero della Pubblica Istruzione, per colmare le gravi carenze denunciate da più parti su tale versante e per rendere possibile la realizzazione, in tutti i licei classici della penisola, di apposite aule attrezzate e di vere e proprie raccolte di ausili didattici destinati a supportare l'insegnamento della Storia dell'Arte.

Con la Circolare ministeriale 12 settembre 1927, n. 87, a questo proposito, il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Pietro Fedele avviava un'ampia ricognizione nelle scuole secondarie della penisola volta a far emergere le più impellenti necessità dei singoli istituti d'istruzione in materia di «locali, arredamento e mezzi didattici» e a delineare le dotazioni indispensabili su questo versante ai fini di un vero e proprio salto di qualità dell'attività didattica e dell'efficacia formativa della scuola:

L'arredamento dei locali adibiti a sede di pubbliche scuole – esordiva il ministro – ed il loro corredo di mezzi didattici-scientifici, che sono coefficienti insieme di istruzione e di educazione civile, morale ed estetica, non furono fin qui troppo spesso tenuti, per varie cause, in quella considerazione che l'importanza loro richiedeva. Il presente stato di cose in molte sedi e per molti riguardi non corrisponde affatto all'alto concetto che il Ministero ha della scuola, concetto che trova generale consenso or che si è felicemente diffuso e rafforzato il sentimento della nostra dignità nazionale.

Si rendeva necessario, dunque, a detta di Fedele, dettare «sull'arredamento generale e speciale» e sulle dotazioni di carattere tecnico e scientifico ad uso didattico «delle singole scuole medie norme precise e diffuse istruzioni». In questo quadro, accanto agli strumenti e ai sussidi didattici di varia natura (carte geografiche, mappe, cartelloni murali ecc.), alle raccolte di carattere scientifico e, in particolare agli arredi e alle dotazioni relative ai musei di storia naturale, ai gabinetti di chimica e fisica, alle aule per le esercitazioni linguistiche e ai laboratori tecnologici, uno specifico spazio era riservato dalla Circolare ministeriale alla determinazione della strumentazione e degli indispensabili sussidi didattici che avrebbero dovuto caratterizzare le «Aule per l'insegnamento della storia dell'arte» nei Licei classici:

Per l'insegnamento della storia dell'arte – raccomandava il ministro della Pubblica Istruzione – sarebbe desiderabile che ciascun liceo possedesse un'aula apposita con i necessari schermi alle finestre per le proiezioni luminose e le pareti adorne di stampe e di incisioni artistiche, montate in modo da poter essere frequentemente rinnovate. Quanto ai mezzi si ritiene anzitutto indispensabile una buona raccolta di riproduzioni fotografiche di opere d'arte. Tali riproduzioni vanno acquistate intensamente in modo da comporre al più presto serie più o meno complete per ciascuno dei periodi in cui suole dividersi il programma. Sieno conservate in apposite cartelle, non mai fissate stabilmente, allo scopo di usarne isolatamente e di poterle mettere in circolazione tra la scolaresca, durante la

lezione o alla fine della medesima, o in apposite lezioni di esercitazione, secondo il criterio degli insegnanti.

Oltre a questa «dotazione essenziale», allo scopo di promuovere un concreto miglioramento dell'attività didattica, sarebbe stato opportuno che le «Aule per l'insegnamento della storia dell'arte» fossero dotate di ulteriori sussidi e strumenti:

Alla raccolta di fotografie in nero, nei riguardi della pittura, può convenientemente aggiungersi qualche «riproduzione diretta a colori» per le opere più celebri, o per grandi maestri, affinché l'allievo, specie dove difettano gallerie e musei, possa formarsi un'idea dell'elemento così essenziale dell'arte pittorica.

Accanto alle riproduzioni fotografiche in b/n e a colori, delle quali si forniva, in uno degli allegati alla Circolare, «un elenco delle opere d'arte le cui riproduzioni si ritengono indispensabili», Pietro Fedele sottolineava come fossero «di capitale importanza», per completare le dotazioni relative alle «Aule per l'insegnamento della storia dell'arte», tanto «la macchina di proiezioni, episcopica o diascopica, in questo ultimo caso, convenientemente corredata di gran numero di diapositive», quanto «una biblioteca specializzata», che si sarebbe potuta arricchire gradualmente «con l'acquisto di guide o cataloghi illustrati di musei e gallerie ecc., ecc., tenendo però il debito conto delle esigenze regionali».

Anche in questo caso, un apposito allegato alla Circolare elencava «le pubblicazioni che è bene non difettino» e «sulla base delle quali si potrà poi procedere a ulteriore arricchimento della biblioteca»²⁴.

Un pur rapido sguardo agli allegati alla Circolare sopra richiamati rivelava l'ampiezza e l'indubbia valenza culturale, oltre che didattica, dei propositi perseguiti dal ministero della Pubblica Istruzione. Relativamente alle riproduzioni fotografiche in b/n e a colori, al riguardo, l'elenco di quelle giudicate «indispensabili» era davvero amplissimo, comprendendo circa 630 immagini e illustrazioni concernenti la pittura, il mosaico, la scultura e l'architettura delle fasi storiche comprese tra l'età paleocristiana e il secolo XIX²⁵.

²⁴ C.M. 12 settembre 1927, n. 87 – *Locali, arredi e mezzi didattici per le scuole medie*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 37, 13 settembre 1927, pp. 3056-3152.

²⁵ A puro titolo esemplificativo, e limitatamente al capitolo relativo alla «Pittura nei secoli XVI-XVIII» (*Dal Rinascimento ai giorni nostri*), riportiamo le opere di cui era esplicitamente suggerita l'acquisizione della riproduzione fotografica in b/n o a colori: *Adorazione dei Magi* (Leonardo da Vinci), *S. Girolamo* (Leonardo da Vinci), *La Vergine delle Rocce* (Leonardo da Vinci), *S. Anna con la Madonna e il bambino* (Leonardo da Vinci), *La Gioconda* (Leonardo da Vinci), *Il Cenacolo* (Leonardo da Vinci), *Madonna con bambino* (Cesare da Sesto), *Ecce Homo* (Andrea Solari), *S. Sebastiano* (Sodoma), *Resurrezione di Gesù* (Sodoma), *Madonna in trono con santi* (Bernardino Luino), *La Maddalena a Marsiglia* (Gaudenzio Ferrari), *La Deposizione* (Fra Bartolomeo della Porta), *La Madonna del Sacco* (Andrea del Sarto), *Autoritratto* (Andrea

Il lungo elenco di immagini ed illustrazioni proposto dal ministro Fedele s'ispirava in larga misura, pur senza citarlo, a quello formulato qualche anno prima nella già ricordata pubblicazione di Mary Pittaluga dal titolo *L'insegnamento della Storia dell'arte nelle scuole medie secondo i programmi vigenti. Guida alla scelta del materiale illustrativo*, edito nel febbraio del 1924 dalla casa editrice I.D.E.A. dei Fratelli Alinari di Firenze.

Unica nel suo genere, la pubblicazione della Pittaluga, anche in virtù della sua capacità di contemporaneare la grande lezione di Adolfo Venturi sul canone della storia dell'arte italiana medievale e moderna e le esigenze proprie del programma di Storia dell'Arte predisposto da Ugo Ojetti per la riforma Gentile del 1923 aveva finito per costituire il principale e più autorevole testo di riferimento ai fini della determinazione, da parte del nuovo ministro Fedele, dei materiali iconografici da fornire alle scuole e da mettere a disposizione degli insegnanti di Storia dell'Arte.

Altrettanto rilevante era l'allegato della Circolare ministeriale 12 settembre 1927, n. 87 relativo alle pubblicazioni che non avrebbero dovuto mancare nella «biblioteca specializzata» predisposta nell'apposita «Aula destinata all'insegnamento della storia dell'arte» da riordinare o istituire ex novo in ogni Liceo classico della penisola.

L'elenco dei testi suggeriti comprendeva una serie di grandi opere tra le più autorevoli e aggiornate del settore, quali: la *Storia dell'arte italiana* di Adolfo Venturi, che all'epoca non era ancora completata²⁶, la *Storia dell'Arte italiana* di Pietro Toesca, anch'essa in corso di pubblicazione²⁷; i manuali di Storia dell'Arte in più tomi di Basilio Magni e di Anton Springer e Corrado Ricci²⁸, *L'Arte classica* di Pericle Ducati²⁹; nonché opere di riferimento come la celebre *Le vite de' più eccellenti pittori, scultori e architettori* di Giorgio Vasari³⁰ e talune antologie della letteratura e della critica d'arte, tra cui: l'*Antologia ar-*

del Sarto), *Visitazione* (Mariotto Albertinelli), *Visitazione* (Pontormo), *Mosè difende le figlie di Iefte* (Rosso Fiorentino), *Ritratto di Lucrezia Panciatichi* (Bronzino). L'elenco comprendeva poi una serie di capitoli, ciascuno dei quali era composto di numerose opere di diversi autori: «Michelangelo e il manierismo», «Raffaello e i raffaelleschi», «Correggio e scuola», «Scuola veneta da Giorgione a Tiepolo», «La riforma dei Carracci e il Caravaggismo» e, infine, «Pittori napoletani, genovesi, lombardi». *Ibid.*, pp. 3145-3149.

²⁶ A. Venturi, *Storia dell'Arte italiana*, 11 voll., Milano, Hoepli, 1901-1940.

²⁷ P. Toesca, *Storia dell'Arte italiana*, 4 voll., Torino, Utet, 1927-1965.

²⁸ B. Magni, *Storia dell'Arte italiana dalle origini al secolo XX*, 2 voll., Roma, Maglione e Strini, 1922; A. Springer, *Manuale di Storia dell'Arte*, a cura di C. Ricci, 6 voll., Bergamo, Istituto d'Arti Grafiche, 1904-1938.

²⁹ P. Ducati, *L'Arte classica*, Torino, Utet, 1926².

³⁰ G. Vasari, *Le vite de' più eccellenti architetti, pittori, et scultori italiani, da Cimabue insino a' tempi nostri, descritte in lingua toscana*, In Firenze, appresso Lorenzo Torrentino impressor ducale, 1550. Di tale opera si suggeriva l'acquisizione di «una delle varie edizioni moderne, integre o no, illustrate, commentate, o a pagine scelte» (C.M. 12 settembre 1927, n. 87 - *Locali, arredi e mezzi didattici per le scuole medie*, cit., p. 3152).

tistica di Valerio Mariani³¹ e l'*Antologia della moderna critica d'arte* di Paolo D'Ancona e Fernanda Wittgens³².

Infine, una serie di collane di monografie artistiche, quali ad esempio: la *Collezione di monografie illustrate: Italia artistica* dell'Istituto Arti Grafiche di Bergamo, la *Piccola collezione d'arte* e *L'Italia monumentale* dei Fratelli Alinari di Firenze, la *Biblioteca d'Arte illustrata* della Società editrice d'arte illustrata di Milano, la *Collezione Artistica Hoepli* dell'omonima casa editrice milanese, le *Visioni italiche* dell'Istituto geografico De Agostini di Novara e numerose altre ancora³³.

Una sia pure indiretta conferma della notevole incidenza fatta registrare dalla Circolare ministeriale 12 settembre 1927, n. 87, emanata dal ministro Fedele in materia di accrescimento degli spazi e delle dotazioni per *Locali, arredi e mezzi didattici per le scuole medie*, come anche delle risorse finanziarie aggiuntive inserite negli anni seguenti sul bilancio della Pubblica Istruzione per far fronte alle spese straordinarie sostenute dagli istituti d'istruzione media su questo versante³⁴, si ritrova nella Circolare ministeriale 15 maggio 1931, n. 65, dal significativo titolo: *Locali e arredamento per le scuole medie*, con la quale il nuovo titolare della Minerva, Balbino Giuliano, proponeva una sorta di bilancio *in itinere* delle innovazioni introdotte sul versante «dell'arredamento delle aule» e per la «più razionale distribuzione dei locali scolastici», nonché dal punto di vista delle dotazioni di strumenti e ausili didattici e di apparecchiature scientifiche acquisite allo scopo di mettere la scuola secondaria italiana nella condizione di «svolgere la sua funzione e raggiungere il suo alto fine educativo».

A poco meno di quattro anni di distanza – affermava il ministro Giuliano con esplicito riferimento alla Circolare emanata nel 1927 dal suo predecessore Fedele – questo Ministero ha voluto rendersi conto del cammino che si è percorso su questa strada. [...] L'indagine ha dato, come constatazione generale, motivo di conforto. La situazione rivela un buon miglioramento, che in alcune sedi e per alcuni istituti dà bastante soddisfazione al programma che era stato tracciato da questo Ministero. E di ciò va data lode non pure ai Comuni e alle Province, che seppero intendere e secondare con sagace spirito di collaborazione le vigili cure che lo Stato Fascista non cessa di dedicare alle sorti della scuola, ma anche alle autorità scolastiche, Provveditori e Presidi, che a quella sollecitudine furono di stimolo e di intelligente guida.

³¹ V. Mariani, *Antologia artistica (scritti di artisti del secolo XV-XVI)*, Palermo, Sandron, 1927.

³² P. D'Ancona, F. Wittgens, *Antologia della moderna critica d'arte*, Milano, Cogliati, 1927.

³³ Se ne veda l'elenco completo in C.M. 12 settembre 1927, n. 87 – *Locali, arredi e mezzi didattici per le scuole medie*, cit., pp. 3152-3153.

³⁴ Per un'analisi di questa voce, si rinvia allo *Stato di previsione della spesa* del Ministero della Pubblica Istruzione prima, e di quello dell'Educazione Nazionale poi, per gli esercizi finanziari relativi agli anni compresi tra il 1927 e il 1931 (cfr. Atti Parlamentari di questo stesso periodo). Per un raffronto con la situazione precedente: R.P., *Gli acquisti di materiale scientifico e didattico dal 1923 al 1926*, «Annali della istruzione media», vol. II, n. 4, 1927, pp. 381-384.

Nel seguito della Circolare, Balbino Giuliano non mancava di sottolineare come ci fosse ancora molto da fare e come si rendesse necessario un ulteriore e comune sforzo per migliorare la situazione delle scuole secondarie della penisola, primi fra tutti i ginnasi-licei:

Ma temerei di venir meno a un mio dovere – scriveva il ministro dell’Educazione Nazionale – se non soggiungessi subito che il quadro continua ad avere purtroppo molte ombre, qualcuna ancora penosa assai. [...] Invito pertanto i signori Presidi, i cui istituti si trovino in istato di scarsa efficienza, [...] a svolgere tutta la loro azione, persuasiva ed energica, presso gli Enti che sono obbligati dalla legge a fornirli. Se malauguratamente dovessero incontrare resistenze e difficoltà non superabili dalla loro volontà e dalla loro autorità, me ne riferiscano immediatamente per quegli ulteriori provvedimenti che potranno essere adottati o richiesti direttamente da questo Ministero³⁵.

Nel corso degli anni Trenta, un po’ in tutti i licei classici della penisola si sarebbe registrato un costante sforzo per dotare le «Aule per l’insegnamento della storia dell’arte» di quegli strumenti e di quei materiali e sussidi didattici (proiettori per diapositive, raccolte di illustrazioni, riproduzioni fotografiche ecc.) atti a mettere i docenti della disciplina nella condizione di attuare il programma e di fornire un insegnamento adeguato³⁶.

Non a caso, nella Circolare ministeriale 6 gennaio 1941, n. 31005, il nuovo ministro dell’Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, rilevava i notevoli progressi compiuti in ordine alla creazione di «aule attrezzate» e all’istituzione di apposite «raccolte librerie» a disposizione di insegnanti e alunni e di «sussidi e strumenti» atti a fornire un valido ausilio alla pratica didattica.

In quella stessa sede, egli manifestava la propria soddisfazione per la vera e propria centralità assunta dall’insegnamento della Storia dell’Arte nella formazione civile e politica, oltre che culturale, delle nuove generazioni, messe finalmente nella condizione di comprendere appieno «il posto che l’arte ha avuto nella storia della cultura, della civiltà e del pensiero»³⁷.

Conclusioni

Nel corso della Seconda guerra mondiale, in realtà, a seguito delle distruzioni e degli incendi prodotti dai bombardamenti e dagli scontri armati avve-

³⁵ C.M. 15 maggio 1931, n. 65 – *Locali e arredamento per le scuole medie*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 21, 26 maggio 1931, pp. 1402-1406.

³⁶ Cfr. Pittaluga, *Storia dell’arte*, cit., pp. 318-319.

³⁷ C.M. 6 gennaio 1941-XIX, n. 31005 – *Lettura individuale. Biblioteca di classe e biblioteca della scuola*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Macerata, Alfabetica, 2009, pp. 236-278 (in particolare le pp. 273-275).

nuti sul territorio italiano a partire dal 1943, una parte consistente delle collezioni librarie e delle raccolte di materiali e sussidi didattici per l'insegnamento della Storia dell'Arte realizzate all'interno dei singoli licei nel corso degli anni Venti e Trenta era destinata ad andare perduta.

Il primo e più grave dei problemi che i governi del dopoguerra si trovarono a dovere affrontare, infatti, fu indubbiamente quello legato alle condizioni materiali delle strutture scolastiche. I dati di cui disponiamo mostrano come il numero delle aule inagibili ammontasse a circa il 40% del totale; per il resto, buona parte degli edifici scolastici che non erano stati distrutti o destinati ad altri usi per motivi di emergenza, necessitavano di lavori di ristrutturazione o, quanto meno, di interventi atti a ripristinare un minimo di condizioni di agibilità³⁸.

Altrettanto drammatico era il quadro concernente l'inagibilità dei laboratori, dei gabinetti scientifici e delle 'aule speciali', come del resto quello relativo alla dispersione degli strumenti e dei materiali didattici, ivi compresi quelli che riguardavano l'insegnamento della Storia dell'Arte nei licei classici, «in dipendenza di distruzioni di guerra, manomissioni, furti, ecc.»³⁹.

Una situazione, quella qui descritta, che appariva tutt'altro che risolta anche a distanza di diversi anni, come si evince dal fatto che, ancora nel 1950 e nel 1953, sulla base delle relazioni annuali trasmesse dai presidi, il ministero della Pubblica Istruzione era costretto a prendere atto non solo delle gravi carenze che affliggevano le «biblioteche e i gabinetti scientifici», ma anche delle insufficienti e del tutto inadeguate «dotazioni di apparecchi e di materiali didattici attualmente disponibili» nella maggior parte degli istituti secondari della penisola, e a «ricordare ai presidi» che «gli stanziamenti di cui può disporre il Ministero non gli consentono di largheggiare nell'accreditamento dei fondi»⁴⁰.

³⁸ Cfr. C.M. 18 settembre 1945, n. 30 – *Funzionamento di Istituti Regi medi e superiori classici*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 41-42, 1° novembre 1945, p. 1684.

³⁹ C.M. 10 agosto 1945, n. 18 – *Stato del materiale scientifico, bibliografico e didattico*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 35-36, 16 settembre 1945, p. 1382.

⁴⁰ Cfr. C.M. 6 maggio 1950, n. 36 – *Relazioni finali*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, n. 19, 11 novembre 1950, pp. 785-787; e C.M. 14 ottobre 1953, n. 67 – *Relazioni finali*, «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» vol. II, n. 45, 5 novembre 1953, pp. 2959-2961 (le citazioni riportate nel testo sono a p. 2959).

The Informal Education of British Children as Citizens: the Chinese Elements of the NSPCC's Propaganda (1884-1914)

Zhenzhen Zhou
Department of History
Hangzhou Normal University (China)
zhouzhenzhen@hznu.edu.cn

ABSTRACT: This article assesses the representation of Chinese elements in the British children's world in the late nineteenth and early twentieth centuries. It focuses on the National Society for the Prevention of Cruelty to Children, which explicitly stated that children were citizens with the same rights as adults. In its early years the NSPCC sought to develop children's sympathy for China, however, this was increasingly supplanted by reports of entertainments including Chinese items. This paper argues that the Chinese elements were not only part of the informal education that shaped children's identity as citizens, but demonstrated the inherent tension between the needs of the child and the needs of the state, and that the empire did not weaken, but rather strengthened the identity of children as national citizens.

EET/TEE KEYWORDS: NSPCC; Children; Informal education; China; XIX-XX Centuries.

Introduction

The historiography of the informal education of children has increasingly brought attention to the ways in which informal education was linked to children's moral training and the fostering of 'character', especially in late nineteenth – and early twentieth-century Britain, a period that saw the coming together of a broad swathe of society as informal educators¹, and that two discourses of citizenship and imperial citizenship converged². As Brad Beaven

¹ S. Olsen, *Juvenile Nation: Youth, Emotions and the Making of the Modern British Citizen, 1880-1914*, London, Bloomsbury, 2014.

² D. Gorman, *Imperial Citizenship: Empire and the Question of Belonging*, Manchester, Manchester University Press, 2007.

argues, «during the first three-quarters of the nineteenth century, citizenship was perceived as a series of rights based on status with only limited obligations». Then the narratives of citizenship entered a new phase during the late nineteenth century, a period that was a turning point in how the concept of citizenship was disseminated since it was no longer confined to a small elite³. Educating children both as citizens and future citizens were important goals for informal educators, foregrounded among whom in this period were children's charities and their publications, which were discussed in detail by Shurlee Swain and Margot Hillel⁴. Also empire was ubiquitous in children's literature⁵. In Peter Hunt's and Karen Sands' words, «the importance of the Empire to British children's literature is taken as a truism by children's literature historians»⁶. However, besides settler colonies, «The vast majority of literary references to empire refer to only two of Britain's imperial outposts: India and Africa»⁷. China has been greatly overlooked in children's readings and publications.

Despite the fact that at the time Admiral Lord Charles Beresford, an aide to Queen Victoria and a sitting MP, and some others, insisted that «the maintenance of the Chinese Empire is essential to the honour as well as the interests of the Anglo-Saxon race»⁸, China had small presence in the British Empire. But recently scholars have paid increasing attention to China's influence on the British Empire. Ross G. Forman explores China's centrality to British imperial aspirations, underscoring the heterogeneous, interconnected nature of Britain's formal and informal empire⁹. Anne Witchard argues that «The desire for a certain idea of China and Chinese culture did not abate as contact with the country grew, it persisted throughout times of opium trade, war and colonialism»¹⁰. Elizabeth Chang believes that «China, for nineteenth-century Britons, was at once place, commodity, people, and, at the same time, something more than all of those»¹¹. According to Said, modern European identity

³ B. Beaven, *Leisure, Citizenship and Working-Class Men in Britain 1850-1945*, Manchester, Manchester University Press, 2009, p. 7.

⁴ S. Swain, M. Hillel, *Child, Nation, Race and Empire: Child Rescue Discourse, England, Canada and Australia, 1850-1915*, Manchester, Manchester University Press, 2017.

⁵ H. Sheeky Bird, *Class, Leisure and National Identity in British Children's Literature, 1918-1950*, Hampshire, Macmillan, 2014; M.J. Smith, *Empire in British Girls' Literature and Culture: Imperial Girls, 1880-1915*, Hampshire, Macmillan, 2011.

⁶ Smith, *Empire in British Girls' Literature and Culture*, cit., p. 1.

⁷ M.D. Kutzer, *Empire's Children: Empire and Imperialism in Classic British Children's Books*, London, Routledge, 2002, p. 1.

⁸ R.G. Forman, *China and the Victorian Imagination: Empires Entwined*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, p. 13.

⁹ Id., *China and the Victorian Imagination: Empires Entwined*, cit.

¹⁰ A. Witchard, *British Modernism and Chinoiserie*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 2015, p. 13.

¹¹ E. Chang, *Britain's Chinese Eye: Literature, Empire, and Aesthetics in Nineteenth-Century Britain*, Stanford, Stanford University Press, 2010, p. 1.

was the product of the ‘othering’ of colonized peoples¹². So, what impact had China, as the «other», on the identity of British children.

Notably, the National Society for the Prevention of Cruelty to Children (NSPCC) was the first institution in the UK to explicitly state that children were citizens with the same rights as adults, and Chinese elements played quite a large role in its activities. Based on the NSPCC’s publications, particularly the «Child’s Guardian» and the «Children’s League of Pity Paper», this article shows how the NSPCC initially tried to use accounts of China to promote sympathy for China among British children, but later gave way to presenting Chinese items as entertainment. Existing research on the NSPCC has focused on its domestic development and its dissemination in white British colonies, with little research on Chinese elements¹³. This paper argues that the Chinese element is not only part of the informal education that shaped British children’s identity as citizens, but also demonstrates the inherent tension between the needs of the child and the needs of the state in this process, and that the empire did not weaken, but rather strengthened, the identity of children being as national citizens.

1. *The child as citizen in the UK*

For a long time, British children, as «sons of parents», had been legally regarded as the private property of their parents. From the eighteenth century, Romanticism considered that childhood, as the best time of life, should be protected. Children began to be seen as «child of God». But the Industrial Revolution led to the mass employment of children, and the exposure of children in slums raised people’s anxieties. O.E. Buxton declared, «Save the childhood of three generations, and we shall have saved the world», and Dr Thomas Barnardo wrote «there is no work more fruitful than this», otherwise «Inaction would have an economic, intellectual and, most importantly, a moral cost, ‘undermining the health and destroying the physique of a large proportion

¹² T. Hajkowski, *The BBC and National Identity in Britain, 1922-53*, Manchester, Manchester University Press, 2013, p. 20.

¹³ L. Housden, *The Prevention of Cruelty to Children*, London, Cape, 1955; A. Allen, *This Is Your Child: The Story of the National Society for the Prevention of Cruelty to Children*, London, Routledge & Kegan Paul, 1961; G.K. Behlmer, *Child Abuse and Moral Reform in England 1870-1908*, Stanford, Stanford University Press, 1982; C.A. Sherrington, *The NSPCC in Transition 1884-1983: A Study of Organisational Survival*, Doctoral Thesis, London, London School of Economics and Political Science, 1985; M. Flegel, *Conceptualizing Cruelty to Children in Nineteenth-Century England: Literature, Representation and the NSPCC*, Aldershot, Ashgate, 2009; S. Swain, *An Imperial Mission? The National Society for the Prevention of Cruelty to Children and the International Dissemination of Ideas around Child Protection Prior to World War I*, «Journal of the History of Childhood and Youth», vol. 14, n. 2, 2021, pp. 191-210.

of the nation, demoralizing and ruining thousands, body and soul»¹⁴. Children became the «sons of the nation», with new social and moral significance, thus an increasing emphasis on child rescue and protection followed. Charity organizations represented by ragged schools, Barnardo's homes, and the NSPCC, played a core role in their education, parenting and protection from cruelty. At the same time, several British Education Acts from 1870 gradually separated childhood from the adult world, and reforms in 1867 and 1884-1885 extended the franchise to the majority of working-class men. Hence from the 1870s, the underlying concept of children as citizens was clearly articulated, however, Swain and Hillel argue that «the rights attached to this imagined child as citizen involved a limitation rather than an expansion of freedom or liberty, articulating what parents should do for children rather than what children could do for themselves»¹⁵.

The first organisation to explicitly state that children were citizens with rights was the NSPCC, which was founded in 1884 as the London Society for the Prevention of Cruelty to Children. By 1889, the London Society had 32 branches in England, Scotland and Wales, and they united as the NSPCC, with Queen Victoria as Royal Patron and Benjamin Waugh as President. «Waugh made clear that 'the NSPCC is not just another children's charity. It is an organisation which will fight to obtain the citizenship of every child and justice for all children'»¹⁶. NSPCC effectively disseminated its views through its publications, and pointed out that «The design of it is chiefly educational», English children «are not only born into homes, they are also born into a country. Not only are they entitled to protection against their enemies from their parents-they are under the guardianship of the Crown»¹⁷. Waugh called for «a courageous assertion and honest enforcement of the principle that every child is a member of the State and subject of the Crown»¹⁸. The first Prevention of Cruelty to, and Protection of, Children Act, 1889, commonly known as the Children's Charter enabled British law to intervene for the first time in family relationships between parents and children. Waugh wrote, «For the first time in English history, a new year has dawned on English children with civil rights, as real and as vital as the civil rights of grown people»¹⁹. «In the words of a supporter, because of the NSPCC and the 'Children's Charter' (1889), 'the child has as sacred rights as the parent'; children had become 'citizens of the State'»²⁰. Children's identity as potential citizen was transformed into legal citizen in law.

¹⁴ Swain, Hillel, *Child, Nation, Race and Empire*, cit., p. 70.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 12-13.

¹⁶ Olsen, *Juvenile Nation*, cit., p. 144.

¹⁷ «The Child's Guardian», vol. 1, n. 1, 1887, p. 1.

¹⁸ Sherrington, *NSPCC in Transition*, cit., p. 224.

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ Olsen, *Juvenile Nation*, cit., p. 145.

The cultivation of qualified citizens became an important issue. The development of the British Empire in the late nineteenth century also put forward new requirements and challenges for children. The intensification of imperial rivalries, the rise of colonial nationalism, and the military and moral crises of the Boer War stimulated a rethinking of the empire. Many supporters of Empire argued that only education could promote imperial consciousness and emotions, which were the key to maintaining the unity of the empire. A growing number of thinkers and politicians, such as Haldane, Gibb, Sargent and others, hoped to begin imperial education to construct imperial citizenship and thereby defuse the crisis. As the future of the empire, children in particular needed to cultivate the necessary ‘character’, because «It was character [...] that was prized as the hallmark of the moral and manly individual», and «that was lauded as that particularly English quality that led inexorably to imperial predominance and the disciplined and chivalrous exercise of duty»²¹. Rashna B. Singh suggested that «The British character was associated with superior racial qualities that stood in stark contrast with the negative traits of those who ought to be colonised (the lazy, dishonest, chaotic, degenerate, effeminate, and childlike)»²². Courage, a sense of duty, patriotism and piety were important elements of good character.

Schools were important places to cultivate qualified citizens with “character”. To make youths aware of their responsibilities as «citizens of the greatest Empire the world had ever seen», Lord Meath initiated Empire Day in 1903, «which was designed to ‘arouse interest in the need for promoting imperial education and knowledge, particularly through schools’»²³. As Marsden argues, «the major shift in late nineteenth century curricular and extra-curricular activities was from a fundamentalist religious to an imperialist justification of ‘politicization’»²⁴. But «English education was characterized by local diversity», and the school’s educational «Content was largely British, or rather Southern English; Celts looked in to starve, emigrate or rebel; the North to invent looms or work in mills»²⁵. Therefore, much education of ‘character’ took place in informal settings, such as organised philanthropy, which is the focus of this article. Children’s institutions, represented by the NSPCC, were considered necessary for the survival of the nation. A range of children’s charities were

²¹ N. Roberts, *Character in the Mind: Citizenship, Education and Psychology in Britain, 1880-1914*, «History of Education», vol. 33, n. 2, 2004, pp. 177-197.

²² Smith, *Empire in British Girls' Literature and Culture*, cit., p. 16.

²³ Beaven, *Leisure, Citizenship and Working-Class Men in Britain 1850-1945*, cit., p. 96.

²⁴ W.E. Marsden, ‘All in a Good Cause’: Geography, History and the Politicization of the Curriculum in Nineteenth and Twentieth Century England, «Journal of Curriculum Studies», vol. 21, n. 6, 1989, pp. 509-526.

²⁵ E. Yıldırım, A. Erinç, D.A. Aslan, *Britain in the Imperial Age: History and National Identity*, «History of Education & Children's Literature», vol. 12, n. 2, 2017, pp. 133-150; J. Slater, *The Politics of History Teaching*, London, Institute of Education, 1989, p. 1.

established, such as Boy's Clubs for underprivileged delinquents, the Boy's Brigade with dummy rifles, drills and parades, the National Service League for the conscription and military training of young people, and the famous Boy Scouts which was designed to spread a concept of youthful citizenship imbued with patriotic duty. Many charities established children's auxiliary branches at this time, including the Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals (RSPCA)'s Band of Mercy in 1875, the Waifs and Strays Society's Children's League (1889), Thomas Barnardo's Young Helpers' League (1891), and the NSPCC's Children's League of Pity. It can be argued that these children's organizations were an important part of a wider effort to support the development of citizenship.

The NSPCC desired to produce «useful citizens», as Robert Parr said, «If the rightful place of the child is secured, and his interests properly safeguarded, the nation will breed a race of strong, independent, self-reliant men who will have no need of pensions in old age»²⁶. But it was not a purely domestic organization, and in 1898 the «Child's Guardian» published two articles urging the colonies to follow the example of the mother country in ensuring the viability of the Anglo-Saxon race, arguing that it was part of the imperial mission to disseminate the NSPCC message to the colonies²⁷. Yet how to effectively shape and reconcile the dual identity of children as national citizens and imperial citizens was a challenge for the NSPCC. Whilst China was never formally part of the British Empire, it was becoming an area of serious concern for the Empire. The fact that Chinese elements continued to appear in NSPCC's publications suggests that it had entered the realm of children's identity moulding, which should be studied in relation to British children's pre-existing knowledge of China.

2. British Children's Perceptions of China

Despite the fact that «THE open-minded attitude to China in the West in the 17th and early 18th centuries was increasingly replaced after the end of the 18th century»²⁸, commentators in 19th century Britain insisted that China was «an untapped and potentially vast market». «Shortly after the Opium Wars,

²⁶ R.J. Parr, *Willful Waste: The Nation's Responsibility for Its Children*, London, NSPCC, 1910, p. 60.

²⁷ *From National to Imperial: An Appeal to British Colonies, Paper I*, «The Child's Guardian», vol. 12, n. 10, 1898, pp. 117-118; *From National to Imperial: An Appeal to British Colonies, Paper II*, «The Child's Guardian», vol. 12, n. 11, 1898, p. 129; Swain, *An Imperial Mission?*, cit.

²⁸ W. Framke, translated by R.A. Wilson, *China and the West*, Oxford, Basil Blackwell, 1967, p. 140.

the China trade accounted for approximately one-third of the export economy of British India. By the end of the century, Friedrich Engels was citing China as a potential bulwark against capitalism's collapse. 'The last new market which could bring on a temporary revival of prosperity by its being thrown open to English commerce, is China.' China was figured as a site of almost infinite possibility²⁹. Meanwhile, «the British love of spectacle and display ensured the continued popularity of chinoiserie in places of public entertainment. A 'Chinese' pageant with fireworks was put on in London to celebrate the centenary of the Hanoverian succession in 1814. The Mall was lit up with Chinese lanterns and St James's Park transformed into a willow-pattern wonderland by the Prince Regent's architect, John Nash. Nash designed a Chinese-style bridge in the centre of which stood a seven-storied pagoda»³⁰. At Vauxhall's Spring Gardens, there was a "Chinese Walk", illuminated with more than 15,000 coloured oil lamps. Goods from China filled British fairs and exhibitions. Discussions about the importance of China and the ubiquity of Chinese objects in Britain not only provided a favourable environment for British children to learn about China, but also inadvertently deepened their knowledge of China.

In schools, history was placed at the centre of civic education. While emphasizing «values such as responsibility to the state, spirit of duty, patriotism, moral truth, shaping character with appropriate attitudes», attempts were made everywhere to construct children's identity as citizens by emphasising the superiority of Britain. History and geography textbooks of the late nineteenth and early twentieth centuries, emphasized Britain's geographical greatness and represented the English as the 'chosen people', compared with many negative references to Asian and African people³¹. In this way, British children were inculcated with the glory of belonging to the "ruling nation" and «all early twentieth-century British schoolchildren knew, Great Britain presided over an Empire upon which the sun never set»³². But in general, there was little information about China in school education. In the first edition of Warner and Marten's *Groundwork of British History*, published in 1911, which remained a standard text-book in schools, the only descriptions of China were the Sino-British Opium War of 1840 which was seen as «policy of maintaining British trading interests» and «eventually forced her to cede us Hong-Kong and to open five other ports to British trade»³³. Also «Gordon's most famous exploits» in China, where he commanded «the 'Ever-victorious Army', on behalf of the Chinese Government in the formidable Taiping rebellion», and

²⁹ Forman, *China and the Victorian Imagination*, cit., p. 8.

³⁰ Witchard, *British Modernism and Chinoiserie*, cit., p. 6.

³¹ Yıldırım, Erinç, Aslan, *Britain in the Imperial Age: History and National Identity*, cit.

³² Gorman, *Imperial Citizenship*, cit., p. 1.

³³ G. Warner, C. Marten, D. Muir, *The New Groundwork of British History*, London, Blackie & Son Limited, 1911, p. 832, 796.

«won thirty-three engagements in under two years (1863-1864)»³⁴. In Seeley's book, China remained excluded from intercourse with the rest of the world³⁵. All above descriptions showed the failure of Chinese civilizations, arguing that it should become subject to British interests.

Informal education played a greater role in British children's acquisition of knowledge about China. The image of Chinese children was often used for missionary work within the UK: «The white baby has pretty and comfy things and can choose from a range of processed foods. The yellow baby has bound feet, and lives on rice using 'funny' implements. The matter of Chinese female infanticide was also often used to make British girls feel guilty for their own good fortune at being born British, instilling in them the missionary instinct through a kind of White Girl's Burden». Therefore, «when British girls dressed up as Chinese girls as part of their Christian education, an identification was made with a Chineseness of tragedy, oppression, idleness and exotic difference»³⁶. The presence of Chinese items and the image of Chinese children both demonstrate the representation of China as the poor and backwards “other” to British children.

Various exhibitions in the UK were also full of Chinese elements. Both John Nash's painting of the Chinese Court, and John Absolon's watercolour painting *Part of the Chinese Court* (1851), showed Chinese objects at the London Exhibition of 1851 and British children in the midst of them. Whether in the London Exhibition of 1851 or the Children's Welfare Exhibition of 1913, British children were important participants, as evidenced by «some eighty or ninety boys and girls having lost their friends in the building» and «over 35,000 children visited with school groups and charity groups» in 1851, as well as the availability of children's tickets³⁷. The popularity of child-centred object lessons in the Victorian era also led Samuel Prout Newcombe to write four books for children around the Exhibition after 1851, from which «they were able to see what items were made in what part of the world and even which parts of the world had been colonized by which European power... The child reader is encouraged to position herself as a consumer at the very heart of the British Empire, at the center of the world of goods»³⁸. In this way, children were connected to the social relations revealed by the material world.

So publications aimed at child consumers were another important way for British children to gain a perception of China. «Empire was everywhere

³⁴ *Ibid*, p. 860.

³⁵ J.R. Seeley, *The Expansion of England*, Boston, Little, Brown and Company, 1905, p. 124.

³⁶ S. Cheang, *The ownership and collection of Chinese material culture by women in Britain, 1890-1935*, Doctoral Thesis, University of Sussex, Academic Year 2003-2004, p. 58.

³⁷ J.S. Carroll, *British Children's Literature and Material Culture: Commodities and Consumption 1850-1914*, London, Bloomsbury Publishing, 2021, p. 24, 26, 19, 21.

³⁸ Carroll, *British Children's Literature and Material Culture*, cit., pp. 42-43, p. 49.

in British culture of the period, playing an important role in everything from Christmas pantomimes to music hall songs to children's periodicals to advertising»³⁹. These activities promoted national glorification and the English were positioned «at the pinnacle of the hierarchy of races and nations»⁴⁰. The NSPCC's publications were not devoid of depictions of China. China-related propaganda and objects could draw readers' attention to China, making reasonable distinctions in a complex situation. The situation in China also affected the development of the NSPCC, especially its finances. The Society was faced with a deficit of £7,627, which could not be covered by an appeal to the general public: «Things in this respect were bad before the war in China broke out; they are worse now» stated *The Child's Guardian* in 1900⁴¹. China could also provide a certain positive contribution to UK culture. As the Lord Mayor of Manchester (Councillor Charles Behrens) said when presiding at a public meeting, «In spite of all we try to do to influence the East and to imbue them with our ideas I think there are many lessons which they can teach us, and above all we might follow their example in the treatment of our children. My family and I have been fortunate enough to visit China and Japan, and I shall never forget the smiling and sunny faces of the little people in that country, who seemed ever present in vast numbers in that land of children's delight»⁴².

Perceptions of China indicated that the Chinese deserved philanthropic sympathy. Following «the civilizing mission of the Anglo-Saxon race», many young British people either wanted to go to China or had already done so. Dr. Barnardo (1845-1905), a famous British child philanthropist, aspired to go to China early in his life. His youthful ambition was to qualify as a medical missionary for China, and to this end he became a student at the London Hospital in the mid-1860s. Although the great cholera pandemic of 1866 caused him ultimately to abandon this plan after learning the suffering of children in Britain, the ideal of his China trip illustrates the special place of China in the hearts of young British people. The NSPCC also posted tributes mourning the young people who went to China, including «Mr. J. W. Brooke, who was only twenty-eight, was a well-known explorer, having travelled extensively in Africa and Tibet. He was a member of the Geographical Society, and had the distinction of sending to the British Museum an animal previously unknown to science»⁴³. But sadly he died in western China.

³⁹ Kutzer, *Empire's Children*, cit., p. XIV.

⁴⁰ Swain, Hillel, *Child, Nation, Race and Empire*, cit., p. 109.

⁴¹ Notes, «The Child's Guardian», vol. 14, n.7, 1900, p. 95.

⁴² Public Meeting at the Midland Hotel, «The Child's Guardian», vol. 14, n. 11, 1910, p. 131.

⁴³ Obituary, «The Child's Guardian», vol. 23, n. 2, 1909, p. 21.

3. Pity and sympathy for China

Rather than simply imposing its will on children from the top down, the NSPCC sought to involve children and to mould competent citizens and ideal models through the activities of its offshoot, the Children's League of Pity, and its publication, «Children's League of Pity Paper», which began in 1893. The League of Pity was «open to boys and girls under sixteen years of age» from 1891⁴⁴, and in 1910 extended the age of membership to 18. The *Paper* stated that «THE object of the League of Pity is to enlist the help of happy children of the land in the service of the unhappy; chiefly by their own personal savings and sacrifices»⁴⁵. The NSPCC believed that much social change «must come from the co-operation of masses of the people themselves»⁴⁶. Thus, the NSPCC sought to arouse children's sympathy with others and desire to serve the nation as a basic character of qualified citizens.

Sympathy from the 18th century became an important term in the field of morality and an area of intensive exploration by philosophers. Edmund Burke, for example, believed that sympathy was «to secure the bonds of human society»⁴⁷, while Immanuel Kant argued that feeling sympathy for others helped in carrying out the human duty of beneficence⁴⁸. Frances Power Cobbe, writing in 1888, asserted that emotions were «the chief springs of human conduct», and that the «contagion of sentiments» often spread «from one individual of a family or village to all the other members or inhabitants», thus «the sentiment of sympathy should be drawn forth by personal service to the suffering»⁴⁹. It can be argued that sympathy, as a human instinct, serves will and reason as well as moral development, and can be accelerated by advances in public opinion or campaigns using images to convey emotion and moral perfection. In Nathan Roberts's words, «If sympathy and all the other benevolent emotions and virtues were correctly instilled, an individual could be said, in Victorian parlance, to have 'character'»⁵⁰. Therefore, the primary objective of the NSPCC was to equip children with the ability to sympathise. The League of Pity was explicitly «based on the idea that education in suitable sympathy is as important as in reading, writing, and arithmetic»⁵¹.

⁴⁴ «Children's League of Pity Paper», vol. 1, n. 1, 1893, p. 8.

⁴⁵ *Object and Rules of the League*, «Children's League of Pity Paper», vol. 13, n. 1, 1913, p. 21.

⁴⁶ *The Progress of the Society*, «Child's Guardian», vol. 5, n. 6, 1891, p. 49.

⁴⁷ A. Richardson (ed.), *After Darwin: Animals, Emotions, and the Mind*, New York/Amsterdam, Rodopi, 2013, p. 120.

⁴⁸ M.B. Mathias, *Response: The Role of Sympathy in Kant's Philosophy of Moral Education*, «Philosophy of Education Archive», 1999, pp. 261-265.

⁴⁹ F. Power Cobbe, *The Education of the Emotions*, «Fortnightly Review», n. 43, 1888, pp. 223-236.

⁵⁰ Olsen, *Juvenile Nation*, cit., p. 12.

⁵¹ NSPCC, *The League of Pity*, «The Report for 1902-1903», 1903, p. 7.

The NSPCC actively fostered Leaguers' sympathy by conveying the unfortunate situation of children in need and the happy lives of children who had received help. The League of Pity did not focus exclusively on the UK, but had a world-wide perspective. Taking an event in Bournemouth on 30 November 1898 as an example, Mr. and Mrs. Kirmse, with the aid of their little daughters (Leaguers) and pupils, gave a charming musical and dramatic entertainment in aid of the funds of the NSPCC. The first scene was *Dame Europa's School*, in which appeared maidens dressed in various costumes designed to represent the different countries of Europe. In the center sat little 'Denmark', dressed as the grandmother of all the other countries; 'Russia', in a dress trimmed with beautiful Russian embroidery; 'Norway', attired as Nansen in his polar dress holding a model of the 'Fram'; 'Switzerland', in the prettiest peasant gear with a cow; 'England', with the 'Union Jack'; 'Scotland', with St. Andrew's Cross. First of all *God save the Queen* was sung, and then the countries conversed prettily in French about the various lessons to be learnt from the events of the past year. The moral of the lovely scene was «to learn to live in peace and harmony together-as an illustration of which China and Japan advanced and shook hands»⁵². Although not much was said about China, it was an important presence with others.

What was already taught and known about China provided strong support and important references for British children to understand the differences between the UK and China. The NSPCC began to convey the misery of Chinese children to British children through the written word, describing how the population explosion of the Qing Dynasty, coupled with a preference for sons over daughters, led to a high incidence of female infant drowning in China. One report was particularly shocking: «One afternoon we strolled round the summit of the city walls. At regular intervals round the wall were projections, with fetid pits of rubbish at their base. Here the bodies of hundreds of infants are thrown. A Chinaman only counts his sons. Girls are unnecessary incumbrances. And as Chao-tung-fu is a dismally poor city, and there is no Society for the Prevention of Cruelty to Children, quite a large percentage of the daughters born are done to death. Girl babies, from a few days old to three years of age, are pitched over the ramparts»⁵³. This made Chinese children very different from British children. They were told on female infanticide, «It is, of course, thanks to British influence, gradually decreasing in India»⁵⁴. The NSPCC also expressed concern and attempted to condemn and correct this phenomenon in China. As the *Child's Guardian* reported, «THE progress of our kind of work in China is shown by recent news received from San Fran-

⁵² *Musical and Dramatic Entertainment at Bournemouth*, «Children's League of Pity Paper», vol. 5, n. 6, 1898, p. 86.

⁵³ *Child Wrongs Abroad*, «The Child's Guardian», vol. 16, n. 2, 1902, p. 17.

⁵⁴ *Liverpool Express*, «The Child's Guardian», vol. 10, n. 5, 1896, p. 67.

cisco. The Viceroy of Fukien and Chekiang has issued a proclamation against the drowning of female children, which has been common of late. He notifies families that hereafter the penalty will be sixty blows of the bamboo and one year's banishment»⁵⁵. Through similar reports, the NSPCC conveyed a message of sympathy to British children for Chinese children as the poor and backward Other. This not only emphasised British superiority in contrast with China, but gave British children a sense of responsibility as “citizens”.

The NSPCC was active in directing British children's attention to China and expanding their political horizons. Li Hung Chang, the Governor of Zhili and the Minister of Northern China, equivalent to China's foreign minister at that time, arrived in Britain on 2 August 1896, for a three-week visit. Li was awarded the Grand Cross of the Victoria Medal by Queen Victoria, met the Prime Minister, and visited the British Parliament, factories, and navy. British newspapers enthusiastically conveyed that this lord was very fond of children. China had been criticised by entire Western society, including Britain, for drowning female infants. As «The Child's Guardian» reported, «Those of our forefathers who were taught by missionary speeches to regard China as a hot-bed of cruelty to children will observe with interest the bearing of the great Chinese Statesman, Li, now on a visit to this country, to children»⁵⁶. On 15 August 1896, Li went to St Paul's Cathedral to pay his respects to General Charles Gordon, his former comrade in arms, and had a friendly conversation with some of the boys from Gordon's family⁵⁷. Gordon was also a child rescuer in England. Early in the 1860s, «he used to gather up boy ‘waifs and strays’ (whom he called ‘scuttlers’) from the streets around his home. They were scrubbed by either his housekeeper or himself and he then ran classes for them. He also taught at a local ragged school»⁵⁸. The interesting blend of this iconic imperial hero and child rescuer links the British Empire with China. At Hatfield House, the residence of Li, the great personages introduced to him attracted his attention, said the *Standard*, far less than the children: «He made friends with the children of Lord Selborne and Lord Cranborne, and for a long time kept little Lord Wolmer by his side, affectionately holding his hand». Again, when visiting the Woolwich Dockyard, «as Li passed to his carriage», «in the front rank of the crowd stood a little girl who attracted the notice of the veteran Statesman. He paused and shook hands with her, at the same time inquiring her age»⁵⁹. The NSPCC also said that «Everybody has been talking lately about Li Hung Chang, the great Chinese statesman, who has been over here and winning all hearts by his genial and simple ways, and specially win-

⁵⁵ *China and Child Drowning*, «The Child's Guardian», vol. 3, n. 33, 1889, p. 162.

⁵⁶ Notes, «The Child's Guardian», vol. 10, n. 10, 1896, p. 127.

⁵⁷ «Leeds Times», 15-8-1896.

⁵⁸ Swain, Hillel, *Child, Nation, Race and Empire*, cit., p. VI.

⁵⁹ Notes, «The Child's Guardian», vol. 10, n. 10, 1896, p. 127.

ning the hearts of child lovers like all those of us who work day after day to make strong and powerful grown-up folks everywhere care for them too»⁶⁰.

The Society's conscious attention to Li's interactions with children inspired British children's concerns and benevolent action for others. Several members of the League of Pity, Gladys, Kenneth, Irene, and John made a garden on the sands at Hunstanton, and called it *Li Hung Chang's Garden*. Their garden was about three feet long and four to five feet in breadth. On one side was a terrace, on another side was a stone wall with a summer-house in the center. On each side was a bed of red sand filled with wild flowers. The garden also boasted a circular tent, a rockery, a fish pond, and a lake on which floated swans and boats with little sailors on the brink on the look-out for customers –these were Chinese ladies and gentlemen dotted about the garden, and no less great personages than Li Hung Chang and his retinue. Little children held money boxes carrying the Society's name and the result of this charming idea was £1 1s. 6d in donations⁶¹. The NSPCC actively encouraged other Leaguers to follow the example of these young folks at Hunstanton and to plant *Li Hung Chang's Garden* on the sands wherever they were holidaying. This would not only be enjoyable play for them, but also a demonstration of sympathy and responsibility.

It can be seen that the sympathy encouraged by the NSPCC went beyond the nation state. Sympathy for the 'other' China gave English children the emotions and vision of being imperial citizens and highlighted their own racial superiority. As Evan Gottlieb argued, in order to construct and promote a British identity that was acceptable to both the English and Scots after the merger of England and Scotland, both the English and Scots used sympathy «to try to construct a unified national citizenry», since the discourse of sympathy «naturalized the idea that people who coexist in proximity to one another instinctively feel each other's emotions, and are therefore predisposed to identify with one another»⁶². By the end of the nineteenth century, Britain was similarly drawing on sympathy in constructing its child citizens.

4. Entertainment for Chinese items

However, the NSPCC's education in sympathy was less successful with children, and a glaring problem was the difficulty in maintaining the enthusiasm of League members in helping suffering children. Many children got

⁶⁰ A Chinese Great Man, «Children's League of Pity Paper», vol. IV, n. 2, 1896, p. 14.

⁶¹ *Li Hung Chang's Garden*, «Children's League of Pity Paper», vol. 4, n. 2, 1896, p. 10.

⁶² E. Gottlieb, *Feeling British: Sympathy and National Identity in Scottish and English Writing, 1707-1832*, Bucknell University Press, 2007, p. 208.

bored after a few activities and asked their mothers to participate on their behalf: «Oh, mother, you write to Miss Bolton. Oh, mother, you go on with the League of Pity for me; I'm so tired of it. I've done all I want to»⁶³. The NSPCC was finding it increasingly difficult to attract the attention of Leaguers. The main reason one of the boys lost interest in participating in the League was that «there have been no meetings or anything whatever to keep up the interest. There was a concert at first starting, in 1894, but since that nothing that we have heard of»⁶⁴. Other activities in children's lives took them away from their contributions to the NSPCC: «Leaguers should not resign their Leaguership because they are going to school, the excuse of so many»⁶⁵. It is impossible to know exactly how many children dropped out of the League over time, but the many references in the *Paper* indicate that this was a tricky issue. As it entered the 20th century, the NSPCC had to consider how to improve its appeal to potential and existing Leaguers.

Members of the League of Pity were mostly from the upper and middle classes, and a key element in attracting them was to make activities more participatory and entertaining. As Burke said, unless accompanied by some degree of pleasure, sympathy would not be efficacious, for otherwise they could be so overwhelmed by pain on witnessing a tragic scene that they would simply turn away or flee rather than offering assistance⁶⁶. The *Paper* began to cater to suit the tastes of its child readers, reporting more on fundraising entertainments for Leaguers, rather than the suffering children in need. Children's self-fulfillment was increasingly valued, a change that can be seen in the photographs published in the newspaper: from August 1897 onwards (volume 5), the number of pictures increased significantly from the previous two to around seven or eight per issue, many of which showcased Leaguers' own fundraising activities, such as fancy-dress balls, entertainments and bazaars. In the September 1899 issue there were nine pictures, of which five showed the Leaguers, the League secretary, and a League garden fete. In August 1901 there were seven pictures, only one that showed a suffering child. In September 1901 there were six photographs, five of Leaguers' activities, and one of NSPCC shelter children enjoying a happy day out. Similarly, in the issue for August and September 1903, only one of the eight photographs featured the poor children helped by the League.

Among the entertainments, Chinese items were common in children's fund-raising activities, appearing at costume balls, bazaars and oriental stalls. How-

⁶³ Well-Doers, «Children's League of Pity Paper», vol. 1, n. 4, 1893, pp. 25-26.

⁶⁴ Notes, «Children's League of Pity Paper», vol. 4, n. 1, 1896, p. 10.

⁶⁵ Notes, «Children's League of Pity Paper», vol. 7, n. 1, 1899, p. 1.

⁶⁶ E. Burke, *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and the Beautiful*, London, Routledge & Kegan Paul, 1958, pp.44-48; Richardson, *After Darwin*, cit., p. 120.

ever, the meaning of Chinese items to British people had changed dramatically by this time: while in the seventeenth century and before the preciousness of Chinese items meant that they could only be found in the luxurious castles of the aristocracy, from the nineteenth century they appeared in abundance in middle-class families. According to S. Cheang, «Whilst the China trade had declined by the mid-nineteenth century, Sino-British warfare appears to have sparked a renewed interest in Chinese things, with London exhibitions of Nathan Dunn's Chinese collection in 1842, and of a Chinese Junk on the Thames in 1848»⁶⁷. In the 40 years after 1860, Britain dominated China's commerce, and accounted for two-thirds of China's foreign trade in 1895. «Britain increased its intensity of interaction with China, including trade, immigration and cultural exchange transforming British conceptions of Chinese and Chinoiserie»⁶⁸. In his books, *Ideographia: The Chinese Cipher in Early Modern Europe*, and *The Chinese Taste in Eighteenth-Century England*, David Porter «reads chinoiserie itself as a primary component of shifts in attitudes towards China. By aestheticising the idea of Chinese cultural authority, chinoiserie 'effectively eviscerated it, transforming symbols of awe-inspiring cultural achievement into a motley collection of exotic ornamental motifs' serving to diminish China's value»⁶⁹. Ownership of China items was therefore a sideways indication of the defeat of China and the imperial power of the British monarchy. By using machines of mass production without increasing spending on design, costs were reduced and demand was met. Chinese decorations could be purchased in various stores across the UK, so it was only natural that Chinese items would appear in many activities of the League of Pity.

The Chinese lantern was the most common decoration. It was not confined to the homes of the aristocracy, it was also present in the children's shelters of the NSPCC. «For more than a week before the 25th the pleasures of Christmas time began among the little folks at the Shelter. The beautiful, frosted angels, Santa Claus and Father Christmas to say nothing of the silver and golden balls, gay flowers, and big Chinese lanterns, brought forth many admiring 'Oh! Ohs!'»⁷⁰. The children were also amazed by many activity halls decorated with Chinese lanterns, as well as Chinese porcelain. As the 20th century approached, Chinese lanterns appeared more frequently in decorations and lighting for various events. Chinese works of art were also frequently exhibited. At the Warrington Art Exhibition of 1898, the 20th in the catalogue was, *Ruins in China* from Miss Happe⁷¹. In the Fine Art Exhibition at Mid-

⁶⁷ S. Cheang, *Dragons in the Drawing Room: Chinese Embroideries in British Homes, 1860–1949*, «Textile History», vol. 39, n. 2, 2008, pp. 223-249.

⁶⁸ Chou, *Re-Imagining Chineseness: Chinese People, Chinatown, and British Masculine Chinoiserie 1850-1920*, Doctoral Thesis, Warwick, University of Warwick, 2019, p. 19.

⁶⁹ Witchard, *British Modernism and Chinoiserie*, cit., p. 6.

⁷⁰ *Christmas in the Shelter*, «Children's League of Pity Paper», vol. 2, n. 7, 1895, p. 56.

⁷¹ *Sale of Work at Warrington*, «Children's League of Pity Paper», vol. 4, n. 3, 1896, p. 23.

dlesboro, people saw the «domestic songster», as represented by a kettle, and the empty cup, entitled, «Views in the interior of China»⁷². There were also paintings of Chinese poppies showing images of China⁷³.

Chinese clothing, arguably, was one of the most popular items and was regularly featured at balls and even rated as award-winning costume (see pic.1 and 2). In 1899, a ball was held at Exeter, at which about 270 folk were present: «All kinds of characters figured in the gathering, little boys representing for the time policemen, officers in the Army and Navy, Japs, Chinese, &c.; and little girls posing as great ladies, others as fairies and in the many characters of our loved fairy tales, the colours of the pretty dresses making, with the decorations, a charming sight [...]. This gathering has given us the means, to the extent of £36 8s. 11d.»⁷⁴. At a Children's Fancy Dress Ball in Doncaster, the prize for the most original adult costume (gentleman) went to Mr. Guy Wilson's *Chinese Mandarin* (see pic. 3), and the League received £10⁷⁵. The Fancy Dress Ball held in Derby on 9 January 1908 was particularly successful: «The company numbered over 400, and the large room in which the dance took place was charmingly decorated. The children's dances commenced at five o'clock, and prizes were awarded for the prettiest costumes [...]. For the boys, the first prize went to Master Ronald Greenfield, who took the character of Robin Hood, while the second was awarded to Master N. Hughes-Hallett, who impersonated a Chinaman». The gathering resulted in a cheque for £61 being forwarded⁷⁶.

In addition, Chinese dances, Chinese songs and Chinese shadow puppets were often featured at concerts. In Ramsgate, for example, a successful show sent the Society a cheque for £50: «The proceedings opened to a packed house with a performance of the farce 'Box and Cox'. Afterwards Miss Palgrave Turner (of the Brighton Green Room Club) gave a short recital [...] As an encore song she gave a vivacious rendering of 'The Chinese Love Song'»⁷⁷. Another successful entertainment included «'The Chinese Umbrella' action song, performed by girls dressed in white and gracefully manipulating Chinese umbrellas»⁷⁸. There were Chinese fables in the *Paper*, such as *The Frog and The Geese*⁷⁹. These varied Chinese elements not only served entertainment

⁷² *Middlesboro' Leaguers Very Busy*, «Children's League of Pity Paper», vol. 6, n. 1, 1898, p. 13.

⁷³ «Children's League of Pity Paper», vol. 12, n. 12, 1907, p. 270.

⁷⁴ *Exeter's Fancy Dress Ball*, «Children's League of Pity Paper», vol. 6, n. 7, 1899, p. 109.

⁷⁵ *Busy Branches*, «Children's League of Pity Paper», vol. 14, n. 9, 1911, p. 261.

⁷⁶ *Derby*, «Children's League of Pity Paper», vol. 12, n. 2, 1908, p. 29.

⁷⁷ "Living Whist" at Ramsgate: A Highly Successful Display, «Children's League of Pity Paper», vol. 9, n. 6, 1902, p. 78.

⁷⁸ Trowbridge, «Children's League of Pity Paper», vol. 12, n. 2, 1906, p. 42.

⁷⁹ *The Frog and The Geese*, «Children's League of Pity Paper», vol. 11, n. 8, 1905, p. 133.

purposes but had good fundraising effects, as evidenced by the cheques sent to the NSPCC on each occasion.

The popularity of Chinese elements was not limited to England, but popular in other regions. For example, at an entertainment in Ireland, after tea the audience was charmed by some pretty fancy dances given by Monica and Debora Durnford, who were dressed as old China figures⁸⁰. «As the result of a course of Lectures held during the winter at Bellevue House, Sutton, Miss McAlister sends a cheque for £2 18s. The Lectures, which were illustrated by limelight, were on the following interesting subjects: 'Iceland and its Geysers,' 'Old Dublin,' 'Things Chinese,' and 'Matters Electrical'»⁸¹. «In a picturesque and realistic Wigwam Tent [...] the Eastern attraction was the centre of great admiration. In the background the Golden Sun, symbolical of the East, shone out on a stall resplendent with Japanese, Chinese, Indian and African curios prettily arranged under the shelter of a large Japanese umbrella [...] Leaguers as Japs, Peruvians, Indian maids, etc., [...] drove bargains with Eastern suavity and cuteness». £28 18s. 11d. was raised⁸². At a Children's Fancy Dress Ball in Kingstown, «The best costume in the room were adjudged to be worn by the Misses Annie and Kathleen Wade, the former being a perfectly-turned-out Chinese Mandarin. Her little sister was an aristocratic Shanghai girlie»⁸³.

Conclusion

Evan Gottlieb argues that «from the Victorian period until the dissolution of the British Empire in the middle of the twentieth century, Britishness was primarily defined in relation to its colonial Others» and the sense of Britishness relies, not on sameness, but on difference⁸⁴. The continued presence of the Chinese elements in the activities of the League of Pity illustrates this point. More noteworthy is that China, as the 'other', was included in children's sympathy training by the NSPCC, which extended children's civic horizons to the empire. Thus, the shaping of children's dual identity as citizens of empire and citizens of the state was mutually reinforced, as vividly demonstrated in the entertainments of the League of Pity. Taking, for example, the entertainment organised by the branch of League of Pity in Folkestone in 1906, it opened with a group, «The United Kingdom, and children performed excellently a

⁸⁰ *Irish Notes*, «Children's League of Pity Paper», vol. 14, n. 1, 1910, p. 8.

⁸¹ *Irish Notes*, «Children's League of Pity Paper», vol. 12, n. 4, 1908, p. 83.

⁸² Dublin's "Coming of Age", «Children's League of Pity Paper», vol. 16, n. 1, 1913-1914, p. 18.

⁸³ *Busy Branches in Ireland*, «Children's League of Pity Paper», vol. 16, n. 1, 1913-1914, p. 21.

⁸⁴ Gottlieb, *Feeling British*, cit., p. 213.

very smart military dance, a hornpipe, a Scotch reel, an Irish jig and a Welsh dance. Part II was an ‘Eastern Group’, comprising India, China, Egypt, Turkey, Japan, and Persia, and graceful dances were performed. Part III., ‘Western Group’, was particularly pretty and represented a street in Italy⁸⁵. At a charming Children’s Fancy Dress Dance in Walsall attended by over 100 children, there were Red Indians, Early Victorian ladies, several ladies and gentlemen from Japan and China, tiny little Swiss maidens, Dutch children and Arabs from the Far East⁸⁶. In dressing up in different national costumes and taking on different national roles in these entertainments, children further deepened their imperial perceptions of Britain as the «dominant nation» correspondingly deepening nation-state awareness. This could be seen in the responses of British children to different groups: «When a Chinese Prince stood on the screen they ‘booed’; when a Boer flashed on it they groaned; when some British General was the picture they struck up ‘Soldiers of the Queen’, and filled the vast Hall with thrilling music»⁸⁷.

Being a citizen required children to serve the status. In Brad Beaven’s words, «citizenship was not the embodiment of a series of rights or an indication of status; rather it was a dynamic entity which cemented real moral and spiritual bonds between the individual and the state». Similarly R. H. Tawney and Samuel Barnett «saw ‘social’ citizenship as an activity that obliged the individual to engage in ‘public spiritedness’ and carry out wider social and civic duties»⁸⁸. The NSPCC advocated sympathy and hoped every boy and girl in the country would try to do something for the country because only «the practical man, and the true patriot» could do good⁸⁹. The Society was always happy to report on services, including a British girl far away in China who had sent the Society 10 shillings⁹⁰. Mr. R.H. Dunn, of the Chinese Maritime Customs at Wuhu, had sent a cheque for £30 in aid of the Society’s funds⁹¹. Sympathy and service were the basic character requirements of children as citizens, and were the ties that bound the child to the nation and to the empire as a whole. The NSPCC’s desire to inspire service by fostering sympathy in children led to the decline of the League of Pity, until, as a result, the entertainments of Leaguers replaced early sympathy training as a staple of the *Paper*, which was also a manifestation of children’s subjectivity. Although children still raised a great deal of funds to serve the Society through these entertainments, it exemplified

⁸⁵ Folkestone, «Children’s League of Pity Paper», vol. 12, n. 4, 1906, p. 87.

⁸⁶ Busy Branches, «Children’s League of Pity Paper», vol. 14, n. 3, 1910, p. 78.

⁸⁷ Mr. Waugh’s Impressions, «Children’s League of Pity Paper», August 1901, vol. 8, n. 6, p. 131.

⁸⁸ Beaven, *Leisure, Citizenship and Working-Class Men in Britain*, cit., p. 7.

⁸⁹ R. Parr, *My Dear Leaguers*, «Children’s League of Pity Paper», vol. 12, n. 9, 1907, p. 197.

⁹⁰ Id., *My Dear Leaguers*, «Children’s League of Pity Paper», 1908, vol. 13, n. 3, p. 53.

⁹¹ £30 from China, «The Child’s Guardian», vol. 30, n. 5, 1920, p. 37.

the profound contradiction between the needs of children and the needs of the nation in the cultivation of citizens.

The Chinese elements in the propaganda of the NSPCC also shaped perceptions of China's subordination, in need of Britain's benevolence and civilizing influence. In the process of shaping child citizens, Britain defined the 'other' China, in its own rather than Chinese terms. The British empire was a racial empire based on language, custom, and history, and people recognized as its citizens were limited to the white race; China was believed to deserve the mercy of the empire, but in return should serve it. Just as British adults tried to impose their cultural ideals on children, Britain attempted to impose its thoughts and behaviors on China indirectly through Hong Kong. So the NSPCC extended its work to the colonial Hong Kong in the 20th century. At a meeting of the Church of England Men's Society held in Hong Kong in 1920, Mr. F. B. L. Bowley read a paper on suggested reforms and made the following recommendations: «That an Industrial Settlement for destitute unprotected, blind and crippled women and children should be provided in Kowloon City or elsewhere, under the control of the local missionary societies» and «That all adopted or purchased Chinese female children and servants under 21 residing in the Colony should be registered at the Secretariat of Chinese Affairs». In the cause of protecting children in China, «Hong Kong should give a lead to China and not follow upon her heels»⁹². In another article, the NSPCC explicitly stated that the practice of buying and selling children in China should be banned,⁹³ and in others suggested that «in any British colony all children should be assured of protection»⁹⁴. It could be argued that children's citizenship education within the UK had been extended to China to a certain extent, as the *Child's Guardian* continued to report on the situation s and work in progress in Hong Kong.

⁹² *Children in Hong Kong*, «Child's Guardian», vol. 30, n. 5, 1920, p. 33.

⁹³ *Does Child Slavery exist in a British Colony?*, «The Child's Guardian», vol. 30, n. 4, 1920, p. 25.

⁹⁴ *A Colony*, «The Child's Guardian», vol. 31, n. 5, 1921, p. 38.



Picture 1



Picture 2



Picture 3

Transfer as a basic characteristic of Czech school reform – the interwar Czechoslovak education reform movement and its resistance to «best practices» from abroad

Dana Kasperová

Institute of Education and Psychology,
Technical University of Liberec (Czech Rep)

dana.kasperova@tul.cz

Tomáš Kasper

Institute of Education, Technical University of Liberec (Czech Rep)
tomas.kasper@tul.cz

Eva Šmelová

Faculty of Education, Palacký University Olomouc (Czech Rep)
eva.smelova@upol.cz

ABSTRACT: The article focuses on the processes of transfer in the educational reform discussion in Czechoslovakia in the interwar period. It reconstructs the educational reform movements that were central to the Czech educational reform discourse. It is analysed how open the Czech reform educational debate was to the influence of abroad educational trends. At the same time, it is analysed how the Czech reform educational discussion was based on the domestic tradition. The dynamics of the Czech reform educational discussion is presented. In the perspective of policy lending and policy borrowing it is analysed what role abroad inspirations played in the Czech reform educational discussion. The study asks whether the Czech reform educational discussion was enriched or ‘colonized’ by ‘best practices’ in the context of transfer.

EET/TEE KEYWORDS: Transfer; School reform; Progressive education; Czechoslovakia; XX Century.

Introduction

Interwar Czechoslovakia is an interesting example of geopolitical, cultural and social space in terms of the transfer of reformist educational knowledge, the circulation and transformation of reforming educational ideas and experiences, or its construction and transformation. In the centre of Europe, in the democratic republic established after the «dismantling of the old order» and the collapse of the Habsburg monarchy, in a space where different national, religious, cultural and social identities ‘competed’ and confronted each other, an extremely interesting educational debate on school reform and education took place between 1918–1938. From the point of view of continuity and discontinuity, this discussion was, on the one hand, related to the existing ‘map’ and logic of educational thinking in the Czech lands at the turn of the 19th and 20th centuries; and on the other, it was extremely open to foreign influences, impulses and perspectives.

1. School reform in Czechoslovakia – topic outlines

The question of education and its reform in multinational Czechoslovakia was shaped by national perspectives. In the Czech lands, Czech and (Sudeto) German¹ views clashed, resulting in national tensions² or conflicting com-

¹ The term «Sudeten German point of view» here refers to the perspective of Czech Germans, i.e. citizens of the Czech lands of the monarchy and later Czechoslovakia, who declared their German nationality and spoke the German language. For example, according to the 1921 population census in the Czech lands – Bohemia, Moravia and Silesia – there were approximately 6,700,000 inhabitants of Czechoslovak nationality and almost 3,000,000 inhabitants of German nationality out of a total population of 9,800,000 in Czechoslovakia.

² The question of the broader cultural, social and socio-political transformation of the school has been an important one for teachers since the second half of the 19th century, at a time when national and civil society was being formed. Since the national rivalry between Czechs and Germans in the Czech lands of the monarchy determined the dynamics of socio-cultural and political life in many respects (the school question not excluded), teachers' school reform programmes before and after the establishment of the state also differed according to national perspective. See T. Zara, *Imagined Noncommunities: National Indifference as a Category of Analysis*, «Slavic Review», vol. 69, n. 1, 2010, pp. 93–119; M. Zvárovec, *Der nationale Schulkampf in Böhmen*, Berlin, Walter de Gruyter, 2021; J. Osterkamp, *Vielfalt ordnen. Das föderale Europa der Habsburgermonarchie (Vormärz bis 1918)*, Göttingen, Vandenhoeck Ruprecht, 2020; J. Balcarová, *Jeden za všechny, všichni za jednoho!. Bund der Deutschen a jeho předchůdci v procesu utváření sudetoněmecké identity*, Praha, Karolinum, 2013; P.M. Haslinger, P.H. Hein-Kircher, R. Jaworski (edd.), *Heimstätten der Nation. Ostmitteleuropäische Vereins – und Gesellschaftshäuser im transnationalen Vergleich*, Marburg, Herder-Institut Verlag, 2013; P.M. Judson, *Guardians of the Nation. Activists on the Language Frontiers of Imperial Austria*, Cambridge, Harvard University Press, 2006; P.M. Judson, *The Habsburg Empire. A New History*, Cambridge, Harvard University Press, 2016; P. Urbanitsch, *Das Schulwesen*

munity³. In Slovakia, the reformist educational debate was also structured differently than in the Czech lands. (This was determined both by the ‘heritage’ of the Hungarian school legislation and by the different national-cultural development of Slovakia until 1918.)

The situation in Carpathian Ruthenia was also specific with regard to the school reform program. (This was due to the multi-ethnic and diverse religious composition of the often very religious population of Carpathian Ruthenia, the traditional forms of social and cultural life, and the weak industrial production in this part of Czechoslovakia.) It is therefore ‘precarious’ to speak of a unified view of school and educational reform in Czechoslovakia. This view was non-uniform not only because of the ‘national’ diversity of the newly formed Czechoslovakia, but also with regard to the differences in academic educational discourse, with regard to the direction of educational research, with regard to the socio-cultural agenda of the teaching profession, etc. Moreover, diversity, heterogeneity, confrontation, transfer and circulation also took place within the Czech, German, Slovak, Ruthenian debates.

German teachers were more likely to listen to culturally critical and civilization-pessimistic voices⁴, and in the German academic sphere in Czechoslovakia, spiritualistic-philosophical and idealistic trends were mixed with quantitatively oriented and empirical directions of educational research⁵. Moreover, the establishment of Czechoslovakia was initially read by German teachers as a project that ‘put at risk’ their «national interests»⁶. The German teachers in Czechoslovakia responded with an attempt to unite all teachers and the “new education” was seen as offering the basis for the unification of all Germans without political and socio-cultural differences. This utopian ideal could not, of course, be realized, yet it significantly influenced the program and transfer of educational reform as part of the ‘renewal’ of German

in Cisleithanien – Element eines kooperativen Imperiums?, in J. Osterkamp, (ed.), *Kooperatives Imperium. Politische Zusammenarbeit in der späten Habsburgermonarchie*. Göttingen, Vandenhoeck Ruprecht, 2018, pp. 95-116; P. M. Judson, M.L. Rozenblith (edd.), *Constructing nationalities in East Europe*, New York, Berghahn Books, 2005; Ch. Brenner, K. Braun, T. Kasper, (edd.), *Jugend in der Tschechoslowakei: Konzepte und Lebenswelte 1918–1989*, Göttingen, Vandenhoeck Ruprecht, 2015.

³ J. Kořalka, Češi v habsburské říši a v Evropě 1815-1914, Praha, Argo, 1996, and J. Křen, *Dvě století střední Evropy*, Praha, Argo, 2005, and J. Křen, *Konfliktní společenství. Češi a Němci 1780-1918*, Praha, Academia, 1991.

⁴ T. Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866-1918, 1. part*, München, C.H. Beck, 1994, and F. Stern, *Kulturpessimismus als politische Gefahr*, München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 1986, and B. Stambolis, *Der Mythos der Jugend. Ein Aspekt der politischen Kultur im 20. Jahrhundert*, Schwalbach, Wochenschau Verlag, 2003, and B. Stambolis (ed.), *Jugendbewegt geprägt*, Göttingen, V&R unipress Verlag, 2013.

⁵ T. Kasper, *Die deutsche und tschechische Pädagogik in Prag*, in S. Höhne, L. Udoiph (edd.), *Deutsche – Tschechen – Böhmen. Kulturelle Integration und Desintegration im 20. Jahrhundert*, Köln, Weimar, Wien, Böhlau Verlag, 2010, pp. 231-243.

⁶ T. Kasper, *Výchova či politika*, Praha, Karolinum, 2007.

culture in Czechoslovakia⁷. At the same time, German teachers were more cautious about the development of the Czech educational reform program and looked for inspiration for school reform mainly in the German concepts of Kerschesteiner's working school or the Schulgemeinschaft models.

Of course, Czech teachers also intensively discussed the role and importance of school reform for the reform of society and developed the role of the “new school” in consolidating democratic and liberal conditions in the democratic republic. In contrast to their German counterparts, Czech teachers had their “own” state and regarded its establishment as the achievement or ‘victory’ of the ideas of democracy and socio-cultural progress as formulated and discussed at the turn of the 19th and 20th centuries⁸. It was the President of the new state, Professor of sociology and philosophy, T.G. Masaryk (1850-1937), who was the moral and political guarantor of a program that strived to realise the ideas of civic equality, as well as the ideals linking the principles of liberal thought and humanity⁹ (freedom of individual opinion, freedom from church influence in all spheres of life, a scientific worldview, and belief in progress)¹⁰. This program was accepted by Czech teachers across their political and social affiliations (it resonated with both liberal-left, socialist, and conservative national, and often also with Christian teachers)¹¹. The school reform was therefore viewed by many teachers as part of the liberal democratic direction of the state, which determined its less critical orientation towards the negative impacts of modern society and civilisation (cultural criticism). The majority of Czech teachers accepted the ideas of progress (as was the case in the positivist strongly oriented educational academic debate influenced also by evolutionism), which led to the strengthening of the trust of Czech teach-

⁷ Id., *Die deutsche Jugendbewegung in der Tschechoslowakei 1918-1933*, in Ch. Brenner, K. Braun, T. Kasper (edd.), *Jugend in der Tschechoslowakei: Konzepte und Lebenswelte 1918-1989*, Göttingen, Vandenhoeck Ruprecht, 2015, pp. 25-59, and T. Kasper, *Lebenserneuerung – Karl Metzners Erziehungsprogramm für den Deutschböhmischen Wandervogel und die Freie Schulgemeinde Leitmeritz*, in E. Conze, S. Rappe-Weber (edd.), *Ludwigstein. Annäherungen an die Geschichte der Burg*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2015, pp. 337-360, and T. Kasper, *German Youth in Czechoslovakia and the “Struggle” for a “New Person and A New Society”*, «History of Education & Children’s Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 9-22.

⁸ T. Kasper, D. Kasperová, *National, State and Civic Education in the Czech Lands of Austro-Hungarian Empire in Czechoslovakia after 1918*, «History of Education & Children’s Literature», vol. X, n. 1, 2015, pp. 251-278.

⁹ T.G. Masaryk, *The Ideals of Humanity; And How to Work: Lectures Delivered in 1898 at the University of Prague*, London, George Allen & Unwin, 1938, and Id., *Modern man and religion*, London, George Allen & Unwin, 1938, and Id., *Rusko a Evropa: studie o duchovních proudech v Rusku: k ruské filosofii dějin a náboženství*, Praha, Jan Laichter, 1930-1933, and P. Selver, *Masaryk: a Biography*, London, Michael Joseph, 1940.

¹⁰ A.K. Kudláč, *Příběh(y) Volné myšlenky*, Praha, NLN, 2005, and *Volná myšlenka v Československé republice: ideový základ, úkoly, organizace, její činnost a tisk*, Praha, Vydavatelství Volné myšlenky československé, 1924.

¹¹ D. Kasperová, *Československá obec učitelská v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy*, Praha, Academia, 2018.

ers in other aspects of Czech school reform – in science and research¹². Research was to lead to scientific knowledge of the child as the ‘basis’ of school reform. This was primarily experimental educational research on the child (child study)¹³, which was to ‘substitute’ the philosophical-pedagogical, idealistic-speculative background of the school reform, as well as to ‘overcome’ the Herbartian orientation of educational science and school practise.

The topic of the transfer and circulation of reforming educational concepts in the interwar debate is not only complex and multifaceted because of the national specifics of the then Czechoslovak state. The topic can also be viewed from the perspective of the actors – by examining to what extent and which teachers were active in the international transfer of educational reform concepts. Whether it was kindergarten teachers (particularly active in the transfer and adoption of ideas from abroad), teachers in the primary and lower-secondary schools, or secondary school teachers (either at the lower-secondary level of grammar and secondary schools or at the upper-secondary level). Of course, the ‘preferences’ given to different foreign models of educational reform also varied according to the educational level at which the teachers were working.

Another essential characteristic that determined the choice of inspiration from foreign models was the aspect of the reform educational debate as a broader part of the so-called reform of society, the reform of life¹⁴. Similarly to the Western European countries, the question of how, in what way and according to what program the socio-cultural and political direction of society could be reformed was loudly voiced in liberal democratic Czechoslovakia. Different interpretations of the ‘challenges’ of modernisation, industrialisation, bureaucratisation (the total depersonalisation of life) or urbanisation were evident in the answers. These responses varied in the degree of perceived cultural pessimism towards the lifestyle of modern society and also in the political orientation of the teachers. The view of the reform of life and society was structured differently between the revolutionary (communist), liberal-left and the so-called socialist (social democratic), Christian-conservative or national-conservative wing of teachers.

In transfer, to complete the mosaic and context of the transfer reform debate, we must not lose the efforts in progress to reform teacher education and its academisation. School reform was impossible without transforming teacher

¹² T. Kasper, D. Kasperová, “Nová škola” v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa, Praha, Academia, 2020.

¹³ M. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes?: Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*, Leuven, University Press, 1993.

¹⁴ K. Buchholz, R. Lachota, H. Peckmann, K. Wolbert (edd.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*, Darmstadt, Häusser Verlag und anabas Verlag, 2001, and D. Krebs, J. Reulecke, *Handbuch der deutschen Reformbewegungen: 1880–1933*, Wuppertal, Hammer Verlag, 1998, and J. Reulecke, “Ich möchte einer werden so wie die”: Männerbünde im 20. Jahrhundert, Frankfurt am Main, Campus Verlag, 2001.

training – both in the spirit of academisation¹⁵ and with regard to the importance of the outputs of the ‘new’ educational science, and with regard to the didactic training of teachers for the school in a learning by doing, active, democratic way. In this respect, Czech teachers reflected the foreign experience with the reform of teacher education and the professionalisation of the teacher profession¹⁶. The aspect of active women teachers, not only from the ranks of kindergarten teachers, but also from primary and lower secondary schools, also brought dynamism to the transfer in the Czech educational reform debate.

2. Questions, methodological approach, sources

The Czech educational debate has been in contact with many ‘models’, has been part of the international reform educational debate institutionalized in conferences, journals and discussions in the New Education Fellowship (NEF) and has been able to communicate with many reform educational concepts from different cultural and political areas. This fact is reflected in the three main sources of this study – the journal «New Schools» [«Nové školy»] as the official platform of Czechoslovak representation in the NEF (published from 1926-1935), the journal «School Reforms» [«Školské reformy»] (published from 1919 to 1940) as a periodical focused on the discussion of the Czechoslovak reform educational movement and reflection on the reform educational movement abroad, and the «Pedagogical Bulletin» [«Věstník pedagogický»] (published from 1923-1943). In the case of the Bulletin, it was the journal of the Pedagogical Institute of J.A. Comenius, an institution established after the establishment of the independent state by the Ministry of Education to promote the exchange of experience in the field of school reform between Czechoslovakia and abroad. For this reason, among other things, an extensive educational library of representative foreign pedagogical, psychological, and sociological research sources was built up, as well as from other fields of knowledge. The exchange of experience between Czechoslovakia and abroad was also the task of the newly established International Department at the

¹⁵ D. Kasperová, Československá obec učitelská v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy, cit, and Ead., “Und wir streben höher”. Die Bemühungen der tschechischen und deutschen Lehrerschaft um die Hochschulbildung in der Zwischenkriegszeit in der Tschechoslowakei, in R. Horlacher, A.Hoffmann-Ocon (edd.), *Pädagogik und pädagogisches Wissen in der Lehrerbildung*, Bad Heilbrunn, Verlag Klinkhardt, 2016, pp. 171-190.

¹⁶ The reform educational initiatives also resonated in the lectures of professors of the important Czech teachers’ association, the School of Higher Educational Studies, which was supposed to substitute the unfulfilled promise of public higher education for teachers and to support new directions in educational research.

Ministry of Education and National Enlightenment, which had been working since 1919. Reflection on foreign educational reform concepts in Czechoslovakia also took place thanks to the teachers themselves and their self-help organizations, but also thanks to scholars who analyzed selected foreign pedagogical/psychological orientations and concepts.

As is evident from the sources; American, Western European, Soviet, Southern and Eastern European, and partly South American discussions were reflected and analysed Czechoslovak representatives of the reform pedagogical movement attended international NEF conferences, visited foreign reform pedagogical schools, and were in professional contact with many representatives of foreign reform pedagogical discussions. They either translated foreign educational papers or reported on them in detail and widely in the analysed journals. It is therefore a question whether and, especially, how the transfer and circulation of reform educational concepts took place between the foreign movements of the interwar period and the Czech debate. The transfer was not one-way – experiences and ideas were permanently reflected. Their circulation and transfer, their mission and transmission to the Czech educational reform debate were given by their open-mindedness, the ability to integrate the ‘foreign’ into the ‘own’ debate. What ‘models’, how and why they were to be transferred or to be recognized is mainly a report of the Czech discussion. What experiences, what educational reform approaches and principals were to be borrowed/ lent, i.e. the ‘popularity’ of some foreign concepts, were determined by the traditions, logic, optics and educational dynamics of the Czech debate itself.

The aim of the article is to identify which foreign reform-oriented educational trends and concepts were reflected in the Czech discussion and, of course, how this reflection changed the structuring and ‘order’ of the Czech reform-oriented educational debate. This is a comparative pedagogical view, in which the transfer does not take place as a transfer-translation from one discursive framework to another, but as an impulse which, in order to be reflected and selected for transfer (confrontation) at all, must have some relevance for the ‘logic’ of the domestic, i.e. Czech reform and educational discussion. The ‘migratory schema’ of the reformist educational experience – what and how was transferred – is closely linked to the hermeneutic view, i.e. to the question why something was given attention, attributed importance for transfer, why something became a challenge for change or an alternative to the existing order. Related to this is the question of how the ‘new’ element does or does not change the order of discourse, why it changes it, or why the original system ‘resisted’ not being reconstructed. In this sense, transfer can be viewed from a discursive analytical perspective¹⁷. A discursive analytic approach is also

¹⁷ R. Keller, K. Hornidge, J.W. Schünemann, *The Sociology of Knowledge Approach to Dis-*

useful for finding answers to the questions we ask in light of our empirical sources, which are primarily print-based. This is a corpus of journals focused on school reform in the interwar period in the Czechoslovakia.

At the same time, the issue of change and transfer (policy transfer) can be viewed from the position of policy borrowing and policy lending. That is, what, why and how was to be ‘borrowed and lent’. In doing so, the role of ‘best practices’, the process of adaptation, is not highlighted, but the view of the transformation of the identity of the system or the restructuring of the debate¹⁸. In a comparative perspective, it is possible to look for separate entities (especially nationally separated ones) and their competition, exchange, or to understand the educational reform movement globally as a world society, where the different components do not stand separately (transnational, transcultural views) but intertwine and communicate with each other. If we compare national separate entities, we want to understand the nature of culture and intercultural differences¹⁹, in contrast, the transcultural, transnational or global view does not emphasize separate components but a ‘global space’²⁰.

In a transnational, transcultural, global-logical conception, the world educational reform movement can be seen as a plurality of entities in unity (‘world society’), where the different components connect, meet and ‘inspire’. If we focus on society (sociological concept), we can view transfer as the adaptation of one system to another, as one-way dissemination and assimilation, as a process of one-way borrowing and lending from a dominant centre to a weak periphery. Such an approach would, of course, be completely out-of-character for our topic. We view the transfer in a reflexive way as an open meeting and fusion of the Czech and international aspects, as a dynamic process of growth and transformation of identity, where one is not without the other and the reflection of the other takes place at the same time as the reflection of the self. What (what ideas, experiences), why should have been ‘borrowed’ into the Czech reform educational discussion, what and why the Czech reform educational discussion wanted to ‘borrow’ from the foreign space, or what and why it refused (consciously and loudly, or unconsciously and quietly) is the basis of the transfer. What is essential is not a view in the spirit of ‘outdated’ tradition and ‘modern’ innovation, but in the spirit of a reflective conception of change²¹.

course, New York, Routledge, 2018, and R. Keller, *Diskursforschung*, Wiesbaden, VS Verlag, 2011.

¹⁸ G. Steiner Khamsi, *Understanding Policy Borrowing and Lending*, in G. Steiner Khamsi, F. Waldow (edd.), *World Yearbook of Education*, New York, Routledge, 2012, pp. 3-17, here p. 4.

¹⁹ J. Schriewer, *Neither Orthodoxy nor Randomness: Differing Logics of Conducting Comparative and International Studies in Education*, «Comparative Education», vol. 50, n. 1, 2014, pp. 84-101, here p. 89.

²⁰ *Ibid.*, p. 97.

²¹ G. Steiner Khamsi, *Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and*

3. The Reform educational movement from a “global” perspective – Czech and foreign school reform trends as a joint cultural phenomenon

By reading the sources of many Czech reform teachers and educators from the interwar period, it is clear that their efforts and thought contexts were in line with the early 20th century, which in many ways was in the ‘service’ of the nation-state. This, however, did not exclude other (‘higher’) tasks of school reform – the promotion of democratic society, questions of the reform of society, or efforts to overcome utilitarian and nation-oriented views of man and society and to find ways and means to work for the advancement of universally human ideals and ideas of cosmopolitanism. In this sense, it is relevant to ask to what extent the Czech educational reform movement between the wars can be viewed from a transnational or global perspective. Specifically, it has been shown that it is useful for reconstruction, recontextualization and analysis to look at the different language and cultural-social cross-national trends of interwar school reform and education not only in relation to each other but as part of a more or less common cultural-educational phenomenon. Even if there was not one theoretical background behind it²², it was connected personally, institutionally, and ideologically. The shared «ideological crossovers» and personal ‘cooperation’ made it possible to place the different components of the reform educational movement not only «beside each other» but «across each other». In this sense, the transnational (global) conception of the phenomenon is also useful in comparative analysis and in terms of «knowledge transfer», the practices of policy borrowing and policy lending.

We ask which reformist educational experiences were noticed more strongly in the Czech debate. A reading of the texts shows that they were the ones that the Czech debate was able to understand, that in some way corresponded to the challenges, problems, and issues it recognized as relevant to those it was dealing with. Attention was given, therefore, to those concepts and experiences that in some sense confirmed the Czech school reform program and its own positions. Thus, at the centre of the educational transfer were experiences and concepts that supported pupils’ self-efficacy, active learning, but also issues of differentiation in learning, self-learning, the facilitation of social life and the development of the democratic life of the school, or the issue of so-called healthy and ‘natural’ learning schools. An important theme that the Czech debate also followed abroad was the formation of a unified, differentiated school that would support a socially fair and equitable access to education.

In general, the Czech reform educational discussion was very open to exter-

Translation, «Asia Pacific Journal of Education», vol. 34, n. 2. 2014, pp. 153-167, here pp. 161-163.

²² J. Oelkers, *Die Reformpädagogik. Eine Dogmengeschichte*, Weinheim, Juventa Verlag, 1989.

nal perspectives and ‘inspirations’. On the one hand, it noted trends that corresponded with its strong experimental-pedagogical and empirical tradition (with research on the child weakening Herbartian psychology and pedagogy), with directions that, in the spirit of positivism and evolutionism, understood education in terms of growth, progress («to a higher, more perfect or healthier stage of education, or society»). On the other hand, we observe a ‘break’ from the great narratives of linear growth or development and find an openness to directions that work in education with an optic towards the spontaneous, the unique. Vitalism, psychoanalysis, and spiritualist movements have been less prominently studied; reform educational examples that emphasize the active role of the individual in his or her holistic and moral formation for personal and civic life have been studied more prominently. In this way, reform pedagogues also reflected on the Marxist premises of the world view and the Marxist principles of the revolutionary transformation of production relations and its implications for education, even if in most critical ways. The reform teachers understood the role of education in its own way and did not expect the transformation of education from the Marxist social-political revolutionary transformation overcoming capitalism, from the collective education of the state. More vocally, they underlined civic and moral education. It understood education and public enlightenment as a way of facilitating the social progress of the individual and at the same time strengthening liberal ideals that do not negate the individuality of the person. However, greater attention was paid to schools in Soviet Russia and the USSR. Caution was also evident among the Czech reform teachers against eugenic views of the «healthy individual and healthy society» that would eliminate everyone and everything that would distort the ‘healthy body’ of the nation. They were more inspired by the eubiotic aspirations for a «natural school» that was to offer a holistically conceived physical, psychological and moral development of the child not as a «higher foundation» of a healthy society, but as an individual and unique actor in the democratic life of society. However, the fundamental educational ‘field’ that attracted the attention of the Czech reform educational movement was the American example – particularly the American pragmatic and experimental and quantitative pedagogical discussion²³ emphasizing the situation and the importance of the environment for behavioural change. Also, the American experience with university teacher education and its goals, was an important

²³ E. Lippert, *Některé výsledky experimentální pedagogiky a zejména didaktiky*, «Školské reformy», vol. 8, n. 1, 1927, pp. 14-15, and vol. 8, n. 5, 1927, pp. 88-91 and vol. 8, n. 6, 1927, pp. 138-139 and vol. 8, n. 7, 1927, pp. 157 and vol. 8, n. 8, pp. 185-187. See also V. Příhoda *Vědecké řízení školské práce*, «Školské reformy», vol. 8, n. 1, 1927, pp. 20-22 and vol. 8, n. 3, 1927, pp. 49-51 and vol. 8, n. 5, 1927, pp. 65-68 and see E. Lippert, *Z americké metodiky školské*, «Školské reformy», vol. 8, n. 2, 1927, 43-45 and vol. 8, n. 3, 1927, pp. 91-92 and vol. 8, n. 5, 1927, pp. 137-138 and vol. 8, n. 8, 1927, pp. 203-205.

topic for Czech teachers and professors²⁴. The transfer of American educational knowledge will be discussed in a separate subchapter, as its role of ‘best practice’ has led to a strong «disintegration or fragmentation» of the Czech educational community.

As mentioned above, directions and examples based on paedopsychological research of the child were of central importance for the Czech reform educational discussion. In particular, these were the works of the J.J. Rousseau Institute in Geneva. Here contacts were established, both personal and by correspondence, with A. Ferrier, as an important representative of the NEF, who visited Czechoslovakia several times in person. Among other things, he positively evaluated that Czechoslovakia intended to base the school reform on psychological research of the child, on the knowledge of childhood²⁵. The Czech reform teachers also had access to Adolphe Ferriére’s thought through the translation of his 1930 book, *Přetvořmě školu* (Let’s Transform the School)²⁶. Clapared’s functional view, which emphasises activity (play), by which the child/pupil answers his/her «own question», and activity is a function for the child’s development, was further studied. Czech teachers noted Clapared’s focus on the specifics of the child’s self-activity according to his/her individual development and free will²⁷. Clapared’s ideas had a significant impact on Czech work in the field of individualization of learning and the sociology of childhood²⁸. In this respect, Decroly’s experiences were also studied²⁹. Decroly’s centres working with the child’s environment were inspiring

²⁴ S.G. Couts, *Jak si představuji školskou fakultu*, «Nové školy», vol. 4, n. 5-6, 1930, pp. 161-169.

S. Velinský, *Proč chodíme studovat americké školství do Spojených států*, «Nové školy», vol. 4, n. 1-2, 1929, pp. 37-39. S. Velinský, *Odborná příprava učitelů ve Spojených státech*, «Nové školy», vol. 3, n. 5-6, 1929, pp. 166-183.

²⁵ *Do druhého roku*, «Nové školy», vol. 2, n. 1-2, pp. 1-4.

²⁶ A. Ferriére, *Přetvořme školu!: Výzva k rodičům a úřadům*, Brno, Vydavatelský odbor Ústředního spolku jednot učitelských, 1930. The translation was realized by Otokar Chlup, professor of Masaryk University in Brno and chairman of the Czech NEF branch, as well as Jan Uher, professor of the same university, and Stanislav Velinský, associate professor of Charles University in Prague.

²⁷ Translations E. Claparéde, *Psychologie dítěte a experimentální pedagogika*, part I., Brno, Ústřední spolek učitelský na Moravě, 1925, and E. Clauárede, *Psychologie dítěte a experimentální pedagogika*, part II., Praha, Dědictví Komenského, 1928. Also translations to the didactic: E. Claparéde, *Škola podle míry* (*L'école sur mesure*), Praha, Dědictví Komenského, 1935.

²⁸ Clapared’s view of learning and the pupil was important for the Czech educational psychology of Stanislav Velinsky – for his works (S. Velinský, *Individuální základy sociální pedagogiky: pokus o vymezení oboru a úkolu sociální pedagogiky*, Brno, Společnost nových škol, 1927, and S. Velinský, *Individualisace metod jako základ zvýšené efektivity školské práce. Part I.*, Praha, ŠVSP, 1931, and Id., *Individualisace metod jako základ zvýšené výkonnosti školské práce. Part II.*, Praha, B. Ondráček, 1933), but also for the sociology of education (A. I. Bláha, *Sociologie dětství*, Brno, Ústřední spolek jednot učitelských, 1927).

²⁹ A. Hamaid, *Metoda Decrolyho*, Praha, nakladem Vladimíra Orla, 1926.

for Czech reform teachers, but on the other hand they pointed out the systematic versus ‘spontaneous’ pupil’s questioning of the world around him³⁰. In terms of individualization, differentiation and the experience with self-efficacy, Czech teachers had many opportunities in the press to actively study the Dalton plan and the Winnet system. They actively tested and reflected on these concepts themselves.

The pedagogy of M. Montessori had a considerable influence on the Czech reform discussion, however, the influence of F. Fröbel still prevailed among German kindergarten teachers in the Czechoslovakia. Thanks to the active role of kindergarten teachers in the Czech pedagogical reform movement, trips to Montessori method seminars were organized after 1920 and Montessori’s articles and writings were translated³¹. Both the Montessori method and the Daltonian plan, the Winnet system, were more deeply known on the NEF congresses, where Czech teachers networked with teachers from abroad – both in Calais (1921) and Montreaux (1923), but especially in Heidelberg (1925) and Locarno (1927), or Helsingør (1929) and Nice (1932). The topic of freedom in education, discussed at the Locarno conference, as well as the topic of humanity, world citizenship and the reform of society, discussed at the Nice congress, were of great interest to Czech teachers.

Czech reform teachers also closely followed foreign inspirations in the new subject of manual work, which they saw as a space for the holistic and moral development of the individual. Also art education (especially music and art education, also literary), but also rhythmic education (the importance of the school of Jacques Delacroz, about which Czech reform teachers actively wrote in the interwar period) was intended to lead the pupil to an understanding of music, art, physical movement, artistic expression, thereby enhancing the experiences of the pupil³². It was not about the technique of music or drawing, about physical performance, but also about the aesthetic-physical development of the pupil. The experience of the reformist teachers from abroad, from the articles published in *New Era*, was reciprocated in this sense.

Another area that Czech education paid attention to was Russian, and later Soviet, pedagogy. At the turn of the 19th and 20th centuries, in the pan-Slavic

³⁰ Czech teachers visited Decroly at his school several times in the 1930s.

³¹ Translations M. Montessori, *Příručka vědecké pedagogiky*, Praha, Svaz čsl. učitelek škol mateřských, 1926, and V. Sajdová, *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*, Praha, nakl. Vlastní, 1935. Also see B. Kožíšková, Školy dr. Montessori v Římě, «Nové školy», vol. 4, n. 5-6, 1931, pp. 396-398.

³² To the music development of child see: A. Cmíral, *O novou praksi v hudební výchově*, Praha, nakladem vlastním, 1937. To the art development of child see: L. Ondrážová-Velinská, *Dětská kresba: přehled dosavadního pedopsychologického badání o hlavních jejích problémech, příspěvek k jejímu experimentálnímu zkoumání*, Brno, Společnost nových škol, 1930, and L. Ondrážová-Velinská (ed.), *Rytmaika: Pomůcka psychologicky zdůvodněné výchovy dětí 3letých-8letých: Teorie a praktické příklady pro školy mateřské a elementární stupně obecných škol*, Praha, Dědictví Komenského, 1934.

mood³³, Russian culture, literature and, of course, education attracted the attention of the professional and wider community. In particular, the writings of L. N. Tolstoy were studied, translated and analysed. Czech educators visited Yasnaya Polyana and several travel memoirs were written about their trips to Russia³⁴, reflecting on education in Tsarist Russia. Tolstoy was an inspiration to Czech educators because of his appeal for a so-called free, natural, Natural-Self education and education that limited the influence of state and church institutions without neglecting the role of Christianity. Between the wars, however, Tolstoy's influence lessened.

The interwar period reflected the «Soviet way» to a new society³⁵. Attention was paid to the «impacts and consequences» of the revolutionary transformation of Russia based on the Marxist critique of modernity (the alienation of man in the capitalist world), as well to the communist aspirations for international proletarian unification (which the West of course was afraid of) and the road to a society without social and class differences³⁶. The educational aims of Soviet Russia both after 1917 and during the period of the new economic program in 1921-29, and especially during the period of Stalin's takeover of power, the period of state economic planning, collectivization and industrialization under the three Five-Year Plan, were reflected on and analyzed retrospectively. Czech discussion reflected the quantitative development of Soviet education, the reduction in the number of uneducated, the growth in the number of schools, the development of pre-school education, and the development of social pedagogical activities. The transformation of the Soviet school life

³³ Pan-Slavism – a movement celebrating national affinity and Slavic unity.

³⁴ K. Velemínský, *U Tolstého*, Praha, Pokrok, 1908, and L.N. Tolstoj, K. Velemínský (edd.), *Tolstoj mládeži: výbor ze spisů L.N. Tolstého*, Praha, Jos. R. Vilímek, 1909, and K. Velemínský, L.N. Tolstoj jako pedagog, Praha, Ústř. nakladat. a knihkup. učitelstva čsl., 1923, and T.G. Masaryk (edd.), *Československé vzpomínky na Jasnou Poljanu*., Praha, B. Kočí, 1925.

³⁵ Czechoslovakia did not diplomatically accept the Soviet Union until 1934.

³⁶ In interwar Czechoslovakia there were two major societies for cultivating cultural and economic contacts with the USSR. This was the Society for Economic and Cultural Rapprochement with New Russia, which functioned from 1925 and published the journal New Russia (1925-1929). In addition, the Union of Friends of the USSR was active from 1930, publishing the magazine World of Soviets. Both organisations were controlled by the state, as they did not hide communist and, from the point of view of the state authorities, anti-state activities. On the role of the new Russia see Z. Fierlinger, *Sovětské Rusko*, Praha, Ústřední dělnické knihkupectví a nakladatelství, 1932. Here to the topic of education pp. 171-180. To the point of view of Soviet Union in interwar Czechoslovakia see Z. Nejedlý, *Boj o nové Rusko*, Praha, Svoboda, 1948; Z. Nejedlý, K. Ripka, J. Gallas (edd.), *Československo Sovětskému svazu k 20. výročí*, Praha, Společnost pro kulturní a hospodářské styky s SSSR, 1937; partly also see Z. Nejedlý, *Z prvních dvou let republiky: politické státi 1918-1920*, Praha, Melantrich, 1921. Here especially relations with Russia pp. 299-310. How the Soviet Union's struggles in reducing illiteracy, the implementation of obligatory education, the implementation of ideological communist education in schools and leisure organizations, the participation of workers' children in secondary and higher education, the orientation of universities, the linking of schools with the practice of production (industrial, agricultural), and the further and lifelong education of the population were reflected.

was also studied – the change of educational goals in the spirit of polytechnic education, education linked to the development of the socialist production and economy, accentuation of collective forms of education, accent on ideological education in school and in extracurricular education, the so-called scientific orientation of education and the elimination of all church influence on education, the laicization of school³⁷. The Soviet school was seen as one of the models of a working school, which, however, understood the meaning of work as a task for the realization of external socio-political goals, not as a means of learning and moral development of the pupil. This reflected the ideological grounding of the meaning of work in the Soviet school, with collective forms of education and learning preferred over individualizing methods. Yet, for example, the use of the Dalton Plan or project-based learning in the Soviet school of the 1920s was well known to Czech teachers³⁸. The Soviet school, however, was associated in the Czech reformist pedagogical debate with the collective responsibility of the state for education, with the overpoliticisation of education, the advocacy of ideological goals in education and training, with collectivism, which was intended to 'denounce' real pupil self-government to formalism³⁹. Other limits of 'building' the Soviet school were also discussed in the pages of the reformist press⁴⁰. Conversely, the positive role of the Soviet school in the development of social solidarity, in the creation of a character that limits 'egoism' and personal profit, rather than one that enjoys friendship and collective life, was highlighted. Here, however, it was also pointed out that much in the USSR was still at the level of unfulfilled ideals and had ended up highly formalistic⁴¹. The analysis reflects the development of the Soviet school from its enthusiasm for free forms of education in the 1920s, which were inspired significantly by Western European and American models, to the rejection of this free direction after 1925 and the 'return' to the scientific orientation of the school serving the development of industry⁴². In this respect, the emphasis on polytechnic education, technical and natural science subjects, the linking of the school with the needs of industrial practice (enterprises,

³⁷ K. Hanuš, *Dětská samospráva v sovětské škole*, «Nové školy», vol. 6, n. 4, 1933, pp. 97-105.

³⁸ F. Holzmann, *O sovětském lidovém školství*, «Školské reformy», vol. 6, n. 8, 1925, pp. 124-125 and vol. 6, n. 9, 1925, pp. 140-142 and vol. 6, n. 10, 1925, pp. 154-159.

³⁹ F. Holzmann, *O sovětském lidovém školství*, «Školské reformy», vol. 7, n. 1, 1926, pp. 10-13 and vol. 6, n. 2, 1925, pp. 43-45 and vol. 6, n. 3, 1925, pp. 72-74 and vol. 6, n. 5, 1925, pp. 124.

⁴⁰ P.A. Pinkevič, *Metody činné školy*, «Nové školy», vol. 3, n. 7-8, 1929, pp. 248-262.

⁴¹ F. Holzmann, *O sovětském lidovém školství*, «Školské reformy», vol. 7, n. 1, 1926, pp. 10-13 and vol. 6, n. 2, 1925, pp. 43-45 and vol. 6, n. 3, 1925, pp. 72-74 and vol. 6, n. 5, 1925, pp. 124.

⁴² P. Denk (ed.), *Nová ruská škola*, Brno, VOÚSJU, 1932, and *Škola a lidové vzdělání v SSSR*, Praha, Společnost pro hospodářské a kulturní sblížení s SSSR, 1934; See also J. Uher, *Z pohledů na ruské školství a příbuzné instituce*, «Nové školy», vol. 8, n. 4-5, 1935, pp. 97-107.

workshops, kolkhozes, sovkhozes, tractor stations, etc.), as well as the return to systematic teaching based on ‘scientific logic’ translated into the content of the curriculum in each subject were reflected. Besides, the development of the Soviet school was not only reflected in the pages of magazines, but also during study trips of Czech reform teachers, associate professors and university professors – there were such trips in 1928, 1930 and 1936 all featured in detailed analytical reports. Furthermore, the programs of the Soviets in the fields of science, education and school reform and out-of-school education were also reported on. However, the writings of N.K. Krupskaya, A.S. Makarenko or P.P. Blonsky were not translated. The absence of primary sources of the ‘new’ Soviet school thus hindered the transfer of this model to the Czech pedagogical discussion and referred those interested in Soviet education to secondary literature transmitting a critical or, on the contrary, positive image of the new Soviet school⁴³. Secondary sources on the development of Soviet Russia did not hide their disillusionment with Russia’s failure to overcome underdevelopment compared to Czechoslovakia, but also in comparison with Central and Western Europe. On the other hand, there were positive votes about the rapid transformation of Russia through revolutionary socialist reforms. Reading the journal sources, one can see the distance and caution towards the model of the new Russia adopted for interwar Czechoslovakia. The lack of attention to liberal values, and the lack of civil rights in the political, economic and cultural spheres stood in contrast to the Czech tradition. President T.G. Masaryk, a significant authority for Czech teachers, also pointed out the differences between Russia and Czechoslovakia. Masaryk analysed Russian history, culture and thought and pointed out the differences from the Western Enlightenment and liberal model of the running of society⁴⁴. Therefore, the Soviet image of the new man did not become a strong model for the Czech educational discussion, although much attention was paid to it.

Czech reform teachers devoted much more space to the implementation of the ideas of social equality and the development of socialist education. In this respect, the Viennese school reform was certainly a stronger ‘model’ than the Soviet school⁴⁵. Vienna was visited several times. The influence of the peda-

⁴³ In 1925-1929 the journal New Russia was published – for cultural rapprochement with the new Russia. Also K. Velemínský, *Rusko včera a dnes: dojmy a úvahy z cest*, Praha, V. Petr, 1929. K. Velemínský visited Russia in 1907, 1910 and during the celebration of Tolstoy’s birth in 1928. He was a translator and supporter of the ideas of L.N. Tolstoy (1828-1910). The transformation and development of Soviet Russia and the USSR in education was also reflected in several books: *Škola a lidové vzdělání v SSSR*. Praha, Společnost pro hospodářské a kulturní sblížení s SSSR, 1934. and J. Uher, *Několik pohledů na SSSR*, Brno, Moravský legionář, 1934.

⁴⁴ T.G. Masaryk, *Die philosophischen und sociologischen Grundlagen des Marxismus: Studien zur sozialen Frage*, Wien, Carl Konegen, 1899, and. T.G. Masaryk, *The Spirit of Russia: Studies in History, Literature and Philosophy*, London, Allen & Unwin, 1919.

⁴⁵ Školská reforma ve Vídni, Praha, ŠVSP, 1929.

gogical program of the Viennese reform was more significant on the activities of the left-oriented Czech reform teachers⁴⁶.

4. ‘Best practices’ from abroad – constructive models or destructive instruments of school reform?

Thanks to the role and importance of the contacts of Czech teachers with their countrymen in the USA, the Czech discussion on school reform has been inspired to a large extent not only by American pedagogical thinking and pedo-psychological research, but also by American democracy and socio-cultural and political life. Czechs in the USA⁴⁷ were in cultural contact with their homeland and could help democratize Czech political and social life after 1918. They supported (organizationally, financially) the trips of Czech scientists to the USA⁴⁸, trips of Czech teachers, as well as translations and other transfer of information and experience with American schools to Czechoslovakia. On study trips, teachers and professors reflected not only on the experience of schools and university courses, but also the whole spirit and world of America. At the forefront of their interest was the economic freedom, the entrepreneurship, development, the prosperity of the United States of America, which was seen as the result of trust in the citizen, and non-interference of the state bureaucracy in one’s business and personal lives. Inspiration was also seen in the broader democratic life of American cities and states, in social activity and social assistance or solidarity among the American population, and in the belief in the citizen’s dignity and activity as the basis of the state. The model was therefore the American way of life, which was also seen in the running of the school, in the ways of teaching, in the social life of the American school⁴⁹. Thanks to the strong Czech minority communities in Chicago

⁴⁶ Social democratic and communist-minded teachers founded several important educational experiments in interwar Czechoslovakia, which through education, enlightenment led to the ideas of civic solidarity and equity (social democratic teaching), or the ideas of the world revolution (communist teaching). These were the so-called Free School of Labour in Kladno (from 1920) and the educational experiments of Jaroslav Sedlák and Karel Žitný in Prague (from 1922), as well as the experiences of the social pedagogical experiment in the home for orphaned children in Krnsko (since 1919).

⁴⁷ D. Hájková, “Naše česká věc”: Češi v Americe za první světové války, Praha, NLN, 2011.

⁴⁸ K. Velemínský, *Paedagogická centrála ve Washingtoně*, Praha, nákl. Vlastním, 1901-1925, and K. Velemínský, B. Mašek, F. Hýbl, *Praktický směr ve školách Spojených Států*, Praha, vlastní náklad, 1913-1914, and K. Velemínský, *Výchova česká a americká*; T. G. Masaryk, Chicago, J. Tvrzický-Kramer, 1913, and K. Velemínský, *Žákovská samospráva ve výchovnách a školách Spojených států*, Praha, Jan Laichter, 1914, and Id., *Americká výchova: studie ze školské cesty po Spojených státech severoamerických*, Praha, F. Borový, 1918-1919. About Czech-American cooperation see T.G. Masaryk, *Americké přednášky*, Praha, Čin, 1929.

⁴⁹ D. Kasperová, *Child, Pupil, School and the Reform of Society – a few notes regarding the*

and New York⁵⁰, many study trips of Czech teachers and educators were focused on these areas. The University of Chicago and Columbia University's International Teachers College in New York became institutions where Czech representatives gained intensive experience of the American debate on the role of empirical education and experimental psychology with regard to school reform. In the pages of the journal (especially School Reforms and Pedagogical Bulletin), one wing of reform educators from Czechoslovakia gave detailed attention to the American experience of school reform. This allowed the Czech reader to learn a detailed analysis of H. Parkhurst's Dalton Plan, the experience with Washburn's Winnet System⁵¹, and the experience with the method of global reading and writing. The specific experience of the American discussion with the reform of different teaching courses, especially at the primary and lower secondary level, was also reflected. It was looked at how the goals and methods of teaching in American schools were changing, and how new textbooks were designed. Ideas of the social and democratic life of American schools were also discussed, and this was put in relation to the American way of life, as well as to the results of quantitative psychology and scientific research of the child. American education was also presented as a space for the implementation of the principles of the rationalization movement. This is evidenced by translations of American manuals and books on scientific management and the rationalisation movement, the role of Czechoslovakia and Czech educators in the international rationalisation movement⁵² (leading roles in

Czechoslovakian Inter-War Pedagogical Reform Debate, «Pedagogika», vol. 64, n. 5, 2014, pp. 487-501; and D. Kasperová, *Die „neue Schule“ und der „neue Mensch“. Zlín als Laboratorium der Erziehungs – und Schulreform in der Ersten Tschechoslowakischen Republik*, in Ch. Brenner, K. Braun, T. Kasper (edd.), *Jugend in der Tschechoslowakei: Konzepte und Lebenswelten 1918–1989*, Göttingen, Vandenhoeck Ruprecht, 2015, pp. 181-208.

⁵⁰ M. Nekola, *Ceské Chicago*, Praha, NLN, 2017, and M. Nekola, *Český New York*, Praha, Euromedia Group, 2021, and Id., *Czechs in the Northwest: Idaho, Montana, Oregon, Washington*, Praha, Ministerstvo zahraničních věcí ČR, 2022.

⁵¹ C. Washburne visited Czechoslovakia in 1922-23, where he got to know several Czech experimental schools. See C. Washurne, *Vinnetka – výchovná laboratoř*, «Nové školy», vol. 2, n. 1-2, 1927, pp. 4-13.

⁵² The world rationalisation movement was organised both through international congresses (1924 Prague, 1925 Brussels), through specialized literature (journals, publications) and institutionally – the Comité International d'Organisation Scientifique (until 1927 based in Prague). The crucial importance for the rationalisation movement in Europe was given by the birthplace of this thinking – the USA (American Engineering Council, or Taylor Society). For more on this cf. V. Verunáč, *Světové hnutí vědecké organizace*, Praha, 1926, p. 12.

Czechoslovakia also developed rationalisation ideas and experience thanks to a major institution of education and applied science – the Masaryk Academy of Labour (part of which was the Psychotechnical Institute), founded in 1920 in Prague. Other institutions and institutes developing rationalisation principles were active in Czechoslovakia in the fields of social life, agriculture, energy, technology, etc. Furthermore, the journal «Nová práce» («New Work») played an important role (published from 1918), which from 1928 also offered a supplement of reports from the National Committee for the Scientific Management of Society. The importance of the

rationalisation societies, organising conferences on the rationalisation movement in Czechoslovakia⁵³, and the establishment of institutes and societies for the use of rationalisation principles in Czech interwar society. Of crucial importance was the establishment of specialised institutes at Czechoslovak government ministries to promote the use of rationalisation principles. Lastly, it is necessary to mention the activities of Czech corporations that established their own psychotechnical departments to help rationalise work and production, maximise profits and at the same time to support modern ways of working and personal life of employees. These included private companies as well as public enterprises and state institutions⁵⁴.

But what were the consequences of the adoption of the model of the American rationalization movement and the transfer of American quantitative, experimental and empirical pedagogy for the Czech context? Was it exclusively a positive example that was not problematized? Or, on the contrary, did the import of American rationalisation, as well as behaviourism and pragmatism, provoke misunderstanding, feelings of concern and lead to a negative reaction?

The role of the American rationalisation movement came to be perceived, at least in some quarters, as a threat to Czech educational discussion on school reform. For the «popularizers» of rationalization, it played a positive role as an inspiration. This group of educators thought about the arrangement of school buildings, the course of teaching, and teaching processes from the rationalisation perspective and according to its logic suggested many changes in Czech education⁵⁵. These supporters based the reform of the Czech school both on the importance of observing and measuring pupils' learning behaviour (behaviourism) and the premises of active learning in an active and democratic school (pragmatism). A second, significant group of educators were seriously concerned by the uncritical acceptance and zealous intensity with which the opposing wing wanted to change the daily running of schools and determine the goals of school reform. At the same time, these critics underlined the difference of the rationalizing principles, the quantitative educational sciences in contrast to the historic Czech tradition. The American 'best practice' caused 'worries' for some of them that it would lead to the colonization of the Czech reform pedagogical tradition and experience. It was argued that American so-

rationalisation movement and scientific planning in the Czechoslovak Republic is also illustrated by the encyclopaedia (1932-1934) *Encyclopaedia of Efficiency* (volumes Man + Production + Commerce).

⁵³ V. Verunáč (ed.), *Racionalisace, vědecká organisace a otázka sociální*, Praha, A. Němec, 1927, and V. Verunáč (ed.), *Laboretismus: Soubor přednášek a statí*, Praha, 1934, and V. Příhoda, *Racionalisace školství*, Praha, Orbis, 1930.

⁵⁴ D. Kasperová, *Výchova průmyslového člověka a firma Baťa v meziválečném Zlíně*, Liberec, TUL, 2014.

⁵⁵ Kasper, Kasperová, *The Baťa Company in Zlín – a Shoe Company or a School Company*, «History of Education», cit., pp. 321-348, and T. Kasper, D. Kasperová, "Nová škola" v meziválečném Československu ve Zlíně: ideje, aktéři, místa, Praha, Academia, 2020.

ciety differed greatly from the Czechoslovak world, and the critics' camp also highlighted the apparently simplistic tendencies of the rationalization movement in terms of the philosophical view of man, society, and the world, as well as of the child and education. Educational goals were to be reduced in the view of this critique, and educational and training practices were to be formalised. The rationalization movement was to bring technocratic simplifications⁵⁶, a psychotechnical flattening of human mental life, as well as an undermining of «humanistic ideals» in the discussion of the role of education for society. The American 'best practice' fragmented the Czech pedagogical reform debate and became no longer a source of inspiration, but rather a source of pedagogical dispute about the 'basis' of educational science and the orientation of the Czech school reform⁵⁷. The inspiring ideas from the American discussion, which so dynamized thinking about the goals and means of school reform, or with regard to the direction of Czech educational science, were evaluated as threatening by some Czech educators. This development could reasonably be interpreted as having a negative impact of best practice on the Czech pedagogical reform debate, and in part this was certainly the case. The critics of the American school and education system no longer wanted to merely point out the limits of the specific approaches, but took on the task of discrediting the models and closing Czech educational thinking against them. To be successful in this strategy, the critics had to simplify, repeat, escalate, and polarize their views and arguments. Many articles in the journal *New Schools*, which was supposed to analyze reform educational attempts in the spirit of the NEF, completely changed their position after 1930⁵⁸. On the one hand, the journal ignored the themes of the reform educational experience abroad and restricted itself to topics that were very far from school reform. On the other hand, the journal published the results of its own reform educational experiments and perspectives that were intended to weaken or negate the premises of the American educational debate. These texts not only regarded American rationalization models as scientifically weak and simplistic, but also pointed out their 'corrupting' role. This emotional charge diverted attention away from the scientific arguments. We can ask whether this criticism undermined and re-

⁵⁶ L. Tondl, *Technický svět a hodnoty*, in J. Janko, E.Těšínská (edd.), *Technokracie v českých zemích 1900–1950*, Praha, Archiv AV ČR, 1999, pp. 13-17.

⁵⁷ O. Chlup, Úvodem, «Nové školy», vol. 5, n. 1, 1931, pp. 1-3; also J. Uher, Američané kritizují svou výchovu, «Nové školy», vol. 5, n. 1, 1931, pp. 9-13, and J. Uher, Američané kritizují svou výchovu, «Nové školy», vol. 5, n. 2, 1931, pp. 39-46, and J. Uher, Američané kritizují svou výchovu, «Nové školy», vol. 5, n. 3, 1931, pp. 65-69.

⁵⁸ Czech experimental schools, whose program was based on the discourse of American progressive pedagogy and the experience of American schools and the broader rationalization debate, opened in the Czechoslovakia in September 1929. Their number increased until 1938, the year of the collapse of interwar Czechoslovakia. On the tradition of the rationalization movement in the Czech pedagogical debate, cf. esp: V. Příhoda, *Racionalisace školství*, cit.

stricted the transfer of the American rationalization movement or of American pedagogy and psychology reforms. Of course it did not completely stop the free flow of ideas. Rather, it changed the dynamics and culture of the Czech reform educational debate and quickly began to highlight and give equal value to domestic traditions as well as discussion of alternative models and examples of good practice from abroad. In particular, in the late 1930s, the journal *New Schools* showed a greater interest in the Soviet experience of school reform⁵⁹.

The more important question, however, is whether the ‘controversy’ about the direction of Czech school reform and education and the rejection of the «American transfer» could have had a more fundamental impact on the subsequent stagnation of the Czech school reform and educational debate, as it closed in on itself. In 1935 the journal *New schools* the Czech alternative to the NEF journals, was published for the last time. It is not possible to reconstruct from primary sources the definitive reasons why. We do not know whether the crucial drivers were financial, internal disputes in the editorial office, or divisions that resulted from the ‘split’ of Czech educators on the question of the transfer of American educational themes. It should be noted that until 1935 the magazine did not highlight financial or conceptual difficulties. It is likely, therefore, that the cessation of publication of this important Czech medium on school reform may reflect controversy and inconsistency in the Czech reform debate and its closing in on itself. That this self-enclosure was finally unsuccessful is evidenced by several facts. After 1928, a number of experimental schools were established and continued to grow rapidly in Czechoslovakia, these institutions were programmatically, conceptually based on the premises and experience of the American rationalization movement and American pragmatism. The reformed curricula of comprehensive schools (primary and lower secondary schools) published by the Ministry of Education after 1930 incorporated in many respects the experience of Czech experimental schools with the ‘models’ of American active and democratic schools.

Conclusions

What was manifested in the transfer of ideas between educational reformers around the world and the Czech reform movement? As has already been pointed out, the Czech pedagogical scene was very open to influences from abroad, and therefore the question of transfer became a very important part of interwar educational life in Czechoslovakia. The transfer took place thanks to teachers and academics. Transfer of reforming educational ideas and experi-

⁵⁹ The managing editor of the *New Schools* magazine was Professor Otokar Chlup, a member of the Communist Party of Czechoslovakia and interested in the Soviet world of thought.

ences was closely linked to broader levels of the debate on the reform of society and man. The exchange was very active and dynamic, as there were many platforms and media that allowed the dissemination of viewpoints – journals, study trips, expert workshops, publications, translations, analytical reports, critical reports. Transfer not only informed the new, the unknown, but also helped to clarify the Czech pedagogical reform agenda. Dialogue with those in other countries also helped to cultivate Czech reform-oriented educational debate.

Reform educational transfer in the Czech case faced many very concrete challenges if new experiences were understood as best practices and their transfer involved some form of adaptation and ‘translation’ into the Czech debate. In a situation where part of the educational discussion had come to interpret the American educational influence as threatening, transfer of ideas was no longer regarded as an enriching influence on the Czech system. A significant group of Czech educators worked to discredit the ‘model’ without offering a critical and balanced view. However, such practices weakened expert critical reflection on new ideas and experiences. At the same time, these practices additionally weakened the resilience of the Czech educational debate, reducing it to one which recycled a reduced repertoire of ideas and subsequently to further uncritical adoption of other models from alternative social models, such as the Soviet Union.

It can therefore be seen that the transfer and adoption of new concepts can only effectively take place in the context of a wider acceptance of new meanings for domestic discussion. Openness, but also a realistic perspective shown towards the new and latest thinking is fundamental if transfer is to take place or be successful. It is clear from the Czech case that best practices can play a very negative role if they are pushed forward uncritically, without thought for specific context and internally unacceptable.

«Servire con arditismo e passione, con fede e abnegazione ricordando sempre e soltanto che nel Duce è il verbo della rivoluzione». Niccolò Giani, la Scuola di Mistica Fascista e la formazione della nuova classe dirigente «realmente» fascista

Luigiaurelio Pomante
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
luigiaurelio.pomante@unimc.it

«Serving with bravery and enthusiasm, with faith and self-denial/devotion, always keeping in mind that the Duce is the voice of revolution». Niccolò Giani, the School of Fascist Mysticism and the formation of the new «authentic» fascist ruling class

ABSTRACT: This contribution aims to outline the historiographical path of the School of Fascist Mysticism, founded in Milan by Niccolò Giani in 1930. Some historians considered this school as the focus of the fascist youth debate of the 1930s. In fact, its purpose was to establish, educate and ‘shape’ the future ruling class, that with its militancy and through the political and ideological tools provided by fascism, would lead to the «rebirth of Italy».

EET/TEE KEYWORDS: Fascism; History of University; *Scuola di Mistica Fascista*; Italy; XX Century.

Introduzione

Credeva nei giovani nati e cresciuti col sorgere del fascismo, educati alla severa scuola del Partito e li voleva rivoluzionari nello spirito e nel sangue, generosi e audaci, pronti alla lotta e alla rinunzia. Sognava una classe dirigente che sapesse dimostrare con l'esempio, nelle opere e nel sacrificio, di essere degna del nostro grande popolo e del nostro grande

capo; una classe dirigente fatta di uomini integrali, forti della loro indipendenza morale – la sola ricchezza umana che non abbia un valore misurabile in denaro – e dotati di tutte le virtù spirituali, intellettuali e fisiche che sono indispensabili per poter esercitare con dignità e con efficacia la missione del comando. [...] La scuola sorse con lui per la volontà di un manipolo di credenti che egli chiamava i ‘disperati del fascismo’ così come gli squadristi un tempo amavano chiamarsi ‘fascisti arrabbiati’¹.

Con queste parole, il 20 aprile 1941, Fernando Mezzasoma, fascista intimamente convinto e all’epoca vice segretario nazionale del Partito Nazionale Fascista², commemorava la figura di Niccolò Giani, fondatore e animatore della Scuola di Mistica Fascista, deceduto poche settimane prima a Punta Nord del Mali Scindeli, sul fronte greco-albanese, in un’impresa bellica voluta da Mussolini tanto disperata quanto inutile.

Con la morte sul campo ad appena trentadue anni il tenente Giani, nato a Muggia il 20 giugno 1909, iscritto al Partito Nazionale Fascista già dall’età di diciotto anni, laureato in Giurisprudenza, appassionato giornalista politico nonché professore incaricato di Storia e dottrina del fascismo alla Facoltà di Scienze politiche dell’Università di Pavia³, aveva paradossalmente realizzato il suo ideale di fascista integrale, quell’ideale nel quale egli aveva creduto con fermezza sin dalla fine degli anni Venti quando, insieme ad alcuni colleghi del Guf milanese, integerrimi seguaci del Duce prima ancora che del Fascismo, aveva maturato la ferma convinzione di dover contribuire fattivamente alla formazione dei migliori rappresentanti della gioventù italiana. Di qui l’obiettivo di Giani e dei suoi seguaci di creare, educare e rendere operativa la futura classe dirigente che, grazie agli strumenti politico-ideologici che il fascismo metteva a disposizione, avrebbe portato «alla rinascita dell’Italia in quanto nuova rappresentazione del mito di Roma»⁴. Solo così si sarebbe creato un nucleo solido e puro di giovani che, nati e cresciuti sotto il fascismo, opportunamente educati secondo precisi valori, sarebbero diventati i futuri governanti, prescelti per continuare l’opera rivoluzionaria avviata il 28 ottobre 1922 con la marcia su Roma.

L’idea di Giani e della Scuola di Mistica Fascista da lui ispirata e della quale si cercherà di ricostruire genesi e sviluppo nel presente lavoro⁵, se da un lato

¹ Cfr. A. Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, Milano, Bur, 2004, p. 188.

² Su Fernando Mezzasoma si veda M. Carli, *Mezzasoma, Fernando*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Encyclopædia Italiana Treccani, 2010, Vol. 74, pp. 88-91.

³ Sulla vita privata, professionale e politica di Niccolò Giani, si vedano in particolare Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit. e T. Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, Milano, Mursia, 2009.

⁴ Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit., p. 11.

⁵ Sulla Scuola di Mistica Fascista si vedano, oltre ai già citati Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit. e Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit. (presente alle pp. 239-266 una ricca bibliografia sul tema), anche i sempre validi D. Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*,

può essere fatta rientrare a pieno titolo all'interno di quell'ambizioso progetto del Partito Nazionale Fascista di creare una leva di solerti e fidati funzionari della politica e rendere così funzionale il processo di formazione delle élite alla forma politica del regime totalitario, dall'altro rappresentò, a giudizio di chi scrive, un'esperienza sicuramente più complessa e articolata rispetto alle più schematiche volontà ideologiche del Partito e meritevole pertanto di un'ulteriore riflessione storiografica. La Scuola di Mistica Fascista, infatti, in numerose occasioni liquidata dagli studiosi, anche autorevoli, come semplice espressione formale della tronfia retorica fascista capace di produrre soltanto un «incomposto sussulto apologetico e incensatorio»⁶ o comunque «tempio di ‘vestali’ del fascismo [...] che non ebbe la forza e la capacità di ramificarsi»⁷, non fu in realtà solo il risultato dell'elaborazione intellettuale di una ristretta cerchia di iniziati, o di esaltati, ma come ben osservato da Luca La Rovere, anche la

forma precipua che assunse il tentativo dell'intellettualità giovanile di sistematizzare e codificare la dottrina del fascismo legandola indissolubilmente a una concezione religiosa della politica. Vale a dire il tentativo di affermare l'esistenza di un nucleo di pensiero originale del fascismo, di una vera e propria ortodossia che ponesse fine alla confusione dottrinale, alle dispute tra correnti, agli opportunismi intellettuali e rappresentasse una guida infallibile per la costruzione dell'«uomo nuovo» e della «civiltà fascista»⁸.

Appare peraltro innegabile, ad un'attenta lettura dei testi elaborati dalla Scuola di Mistica Fascista, quanto sia possibile rintracciare nel loro pensiero e nella loro elaborazione dottrinaria, seppur trattati con un taglio talvolta superficiale o frutto di voluta manipolazione ideologica, tracce di temi comuni ad alcune correnti di pensiero non trascurabili sviluppatesi nel corso dell'Ottocento in Germania, Francia, Stati Uniti e in Italia stessa, quali ad esempio l'Idealismo magico di Novalis, il Solipsismo di Max Stirner, lo «Slancio Vitale» di Henry Bergson nonché la teoria delle élite di Vilfredo Pareto e Gaetano Mosca⁹. E anche qualora si decidesse di non focalizzare la propria analisi

Milano, Feltrinelli, 1976; G. De Antonellis, *La scuola di mistica del regime. Come doveva essere il perfetto giovane fascista*, «Storia illustrata», vol. 243, 1978, pp. 46-53 e M.L. Betri, *Tra politica e cultura: la scuola di Mistica fascista*, «Storia in Lombardia», vol. 8, nn. 1-2, 1989, pp. 377-389. Utile anche R. Zangrandi, *Il lungo viaggio attraverso il fascismo*, Milano, Feltrinelli, 1962. Documenti originali d'archivio sono invece reperibili principalmente in ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. Scuola di Mistica Fascista (d'ora in avanti SMF) e, ovviamente, nell'archivio privato della famiglia Giani (d'ora in avanti ApfG), acquisito nel 2022 dalla Fondazione Spirito-De Felice che sta provvedendo al riordinamento delle ventuno scatole di cui il fondo è composto.

⁶ Cfr. Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., p. 102.

⁷ Cfr. Betri, *Tra politica e cultura: la scuola di Mistica fascista*, cit., p. 377.

⁸ Cfr. L. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003, p. 321.

⁹ Si veda Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit., pp. 11-12.

solo sui contenuti dell'insegnamento della Scuola perché ritenuti non originali o comunque enfaticamente legati all'epica dell'italiano nuovo, del fascismo imperialista e razzista o alle suggestioni di «protofascisti» quali Giovanni Papini, Giuseppe Prezzolini o Filippo Tommaso Marinetti, sarebbe comunque opportuno cercare di comprendere al meglio quali siano stati i bisogni psichici e sociali di aggregazione di questo manipolo di giovani, soprattutto di età universitaria, che nel corso degli anni Trenta trovarono nella Scuola un'occasione di incontro e di dibattito e che certamente rispondeva, come sottolineato da Mario Isnenghi, «a istanze effettive presenti nella gioventù italiana», una gioventù, mossa da una spinta attivistica e idealista del volontariato, fatta da «uomini di fede» che si proclamavano cattolici ma che con lo stesso mondo cattolico tradizionale, come vedremo, entrarono inevitabilmente in conflitto¹⁰. Soprattutto perché guidati ciecamente da due unici principi da seguire ad ogni costo: il totale e generoso fideismo nel movimento e il culto devoto e senza riserve del Duce, quale *princeps iuuentutis*, perno della mistica fascista, «dio vivente, personificazione dell'Idea, fonte di ogni certezza, simbolo della nazione alla quale tutto sacrificare, anche la vita»¹¹, la cui semplice vista costituiva addirittura per i giovani mistici un'esperienza esaltante, che sconfinava nell'estasi ascetica. Eloquenti, in tal senso, le parole usate da un giovane componente della Scuola nonché collaboratore della rivista «Libro e moschetto», nel giorno in cui la cui redazione fu ricevuta dal Duce nell'aprile 1940:

Ho varcato la soglia tra la cronaca e la storia. Tra la vita e la leggenda. Egli è a due metri da me, io vedo vivo il mio dio, io vedo viva la mia patria. Ho nei miei occhi i suoi occhi, che m'inebriano, che mi sconvolgono il sangue, che mi turbano profondamente. L'anima mia si strappa dal mio sangue, e gli si dona, egli è a due metri da me, io lo vedo, io le vedo. Tutto di me lo vede, il mio cuore, la mia mente, le mie mani, i miei abiti, io sono infinitamente suo. *Egli è il mio dio.* [...] Egli parla e mi affascina, e mi piega, e mi sprona, e mi annienta. Duce prendi la mia vita¹².

1. La Scuola di Mistica Fascista. La nascita e i primi difficili anni

La Scuola di Mistica Fascista, poi intitolata a Sandro Italico Mussolini, dal nome del figlio prematuramente scomparso per leucemia di Arnaldo Mussolini, fratello del Duce¹³, nacque a Milano nell'aprile del 1930 in seno al Gruppo universitario fascista milanese e con l'appoggio del locale Istituto fascista di

¹⁰ Si veda M. Isnenghi, *Intellettuali militanti e intellettuali. Appunti sulla cultura fascista*, Torino, Giulio Einaudi, 1979, p. 254.

¹¹ Cfr. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, cit., p. 327.

¹² Cfr. I. Carbone, *Duce per te vinceremo!*, «Libro e moschetto», 27 aprile 1940, p. 3.

¹³ Sulla scelta di intitolare la Scuola al nipote di Mussolini si vedano le riflessioni presenti

cultura, di cui costituiva la sezione giovanile. La sua apertura fu annunciata in un articolo apparso il 4 aprile sul periodico «Libro e moschetto», organo ufficiale dei Guf, in cui proprio Niccolò Giani, principale animatore della Scuola, spiegava che essa vedeva la luce all'indomani della mozione sul tema «educazione e Università» votata dal Gran Consiglio del fascismo del 27 marzo, nella quale si invitavano

tutti i fascisti che si sono dedicati agli studi di ogni ramo del sapere a rendersi degni con le loro opere della cultura dell'Italia fascista [...] nella certezza che dai giovani studiosi di oggi sorgano i maestri fascisti di domani¹⁴.

Di qui la fondazione della nuova istituzione con lo scopo precipuo di

dimostrare ogni giorno di più che il fascismo è, oltre che azione, anche pensiero e dottrina e che, come la civiltà razionalistica espresse nel sistema delle dottrine politiche – sia che si chiamassero liberalismo o socialismo, democrazia o comunismo – la concezione meccanico deterministica della vita, così la civiltà spirituale del fascismo esprime nella mistica la concezione volontaristica ed eroica.

Altresì il fondatore della Scuola specificava che essa sarebbe stata aperta a tutti e che suo obiettivo sarebbe stato quello di

dimostrare la falsità e l'inconsistenza delle attuali dominanti dottrine politiche, sociali, economiche, letterarie, artistiche e la superiorità di fronte ad esse della Mistica fascista; diffondere in alto e in basso, in profondità e in superficie, con conferenze e pubblicazioni, gli ideali di vita fascista¹⁵.

Più concretamente, negli anni in cui il fascismo iniziò a delinearsi come l'incarnazione di una serie di verità rivelate, cessando di «essere o di pretendere di essere una dottrina e diventando una fede»¹⁶, la neonata Scuola, che era chiamata «Mistica» proprio perché il «fascismo ha una sua "mistica" in quanto ha un complesso di postulati morali, sociali e politici, categorici e dogmatici, accettati e condivisi senza discussione da masse e minoranze, e che soli possono salvare l'umanità in crisi, dall'anarchia e dalla rovina»¹⁷, mirava, nelle intenzioni dei suoi fondatori, a richiamare a sé e formare quei giovani fortemente credenti nel fascismo come nuova civiltà, sostenitrice di un'etica antisocialista e anticapitalista e di un nuovo modello umano, ovviamente su-

in K. Colombo, *La Scuola di Mistica fascista di Milano*, «Annali. Studi e strumenti di storia contemporanea», vol. I, 2004, pp. 25-84.

¹⁴ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Riunione del Gran Consiglio 27 marzo 1930*.

¹⁵ N. Giani, *La Scuola di Mistica fascista*, «Libro e moschetto», 4 aprile 1930, p. 2.

¹⁶ Cfr. N. Bobbio, *Profilo ideologico del Novecento italiano*, in *Storia della letteratura italiana*, Vol. IX: *Il Novecento*, Torino, Einaudi, 1986, p. 140.

¹⁷ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *La Scuola di Mistica Fascista*.

periore a tutti gli altri, configurandosi di fatto, come ben evidenziato da Enzo Laforgia, quale «palestra in cui coltivare un'avanguardia giovanile di custodi e rinnovatori del fascismo»¹⁸.

La Scuola fu inaugurata ufficialmente il 10 aprile 1930 nell'Aula Magna della Casa del fascio in Piazza Belgioioso a Milano. A quel primo avvenimento parteciparono numerosi e più o meno influenti gerarchi fascisti del tempo, «interessati e curiosi per questa iniziativa che veniva sbandierata come la 'prima in Italia'»¹⁹. Tra questi in particolare si ricordano il segretario politico del Guf milanese, Andrea Ippolito, il direttore di «Libro e moschetto», Dionisio Colombini, il direttore dell'Istituto fascista di cultura, Leo Pollini, ed Arnaldo Mussolini, direttore de «Il Popolo d'Italia» ma soprattutto mecenate dei giovani universitari fondatori della Scuola e da loro considerato «una preziosa e costante fonte d'ispirazione anche per l'aspetto fortemente religioso in senso cattolico che egli coltivò soprattutto dopo la morte del figlio»²⁰.

La prolusione di apertura, sul tema *La mistica rivoluzionaria*, fu tenuta da Niccolò Giani il quale, dopo aver sottolineato come il fascismo finalmente stesse attuando «il trinomio lanciato dal duce, ordine-autorità-giustizia con l'obiettivo di abbattere tutti i falsi idoli che spadroneggiano in politica»²¹, te-neva ad evidenziare che la nuova istituzione sorgesse non in antitesi o quale doppione di analoghe realtà già esistenti ma solo con l'obiettivo di completare l'attività educativa del Guf milanese e comunque sotto l'egida dell'Istituto fascista di cultura. Altresì, egli ribadiva, come peraltro riportato nello Statuto, che «la Scuola si proponeva, mediante pubbliche e private riunioni e mirate pubblicazioni, la propaganda dei nuovi ideali di vista fascista e la elaborazione dei principi informatori della nuova civiltà che sta sorgendo sotto i segni dei Littorio» e che ad essa avrebbe potuto aderire «chiunque ha fede nel Duce e nell'avvenire della Rivoluzione»²².

La nascita della nuova Scuola, nonostante l'entusiasmo manifestato dai suoi fondatori, non trovò tuttavia consensi unanimi, soprattutto in seno ad una parte del mondo cattolico. Il 9 aprile 1930, infatti, esattamente il giorno prima della sua inaugurazione ufficiale, lo storico ed autorevole quotidiano

¹⁸ Cfr. E.R. Laforgia, *Niccolò Giani, un mistico alla direzione della «Cronaca prealpina»*, in R.P. Corritore, E.R. Laforgia (edd.), *La provincia di Varese negli anni Trenta. Istituzioni, società civile, economia*, Milano, FrancoAngeli, 2002, p. 315.

¹⁹ Cfr. De Antonellis, *La scuola di mistica del regime. Come doveva essere il perfetto giovane fascista*, cit., p. 50.

²⁰ Cfr. Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit., p. 33.

²¹ Cfr. De Antonellis, *La scuola di mistica del regime. Come doveva essere il perfetto giovane fascista*, cit., p. 50.

²² ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Statuto della Scuola di Mistica Fascista*. Lo Statuto della Scuola è altresì riprodotto in Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., pp. 151-152.

bolognese «L'Avvenire d'Italia» dedicò all'iniziativa milanese uno sferzante corsivo che non lascia spazio a dubbi interpretativi:

Ohibò! Ci sarebbe dunque anche una ‘mistica’ del fascismo? È questioni di intendersi sulle parole. Anche i teosofi, gli occultisti, gli spiritisti e tutti gli isti e gli ismi della farneticamente isterica legione dell’occulto vorrebbero avere una mistica – contraffazione assurda della radiante realtà soprannaturale del Cattolicesimo – ma il Fascismo, movimento realistico, di forze concrete, che sa bene di muoversi sulla terra ed è abbastanza sano per distinguere i corpi dalle ombre e la fantasia dal concreto, non ha mai preteso niente di ciò²³.

Erano quelli i giorni delle polemiche tra regime e Azione Cattolica²⁴ e il foglio bolognese «faceva il classico discorso alla nuora affinché la suocera intendesse»²⁵. La risposta della Scuola di Mistica Fascista non si fece certo attendere ed arrivò sulle pagine di «Libro e moschetto» con un articolo dal titolo *Osservazione iniqua, imprudente e banale*. Nel contributo i dirigenti della Scuola di Mistica Fascista respingevano senza mezzi termini le accuse ricevute, criticavano le deboli soluzioni proposte dal mondo cattolico alla crisi di valori che a loro dire affliggeva l’umanità, rilanciando nel contempo la sfida attraverso la solidità e la bontà del loro progetto educativo e politico:

Contro il dominante filosofume parolaio e utopistico che con un sillogismo crede di superare le più gravi crisi e risolvere i grandi problemi che oggi assillano l’umanità sorge la Scuola della Mistica Fascista che nel pensiero vede solo la preparazione all’azione²⁶.

Dietro questo linguaggio roboante e all’apparenza baldanzoso e sicuro, tuttavia, si nascondevano le evidenti difficoltà di avviamento della Scuola. Oltre ai problemi logistici legati alla sede da assegnare alla nuova istituzione (prima le furono affidati dei modesti locali in Via San Francesco D’Assisi e solo dopo un anno la sede fu spostata in un appartamento più decoroso in via Silvio Pellico, 8), a stentare nel decollo fu soprattutto il valore delle iniziative scienti-

²³ Cfr. *Le parole a posto*, «L'Avvenire d'Italia», vol. 35, n. 85, 9 aprile 1930.

²⁴ Sui rapporti di quel periodo tra regime e mondo cattolico si vedano in particolare M.C. Giuntella, *I fatti del 1931 e la formazione della «seconda generazione»*, in P. Scoppola, F. Traeniello (edd.), *I cattolici tra fascismo e democrazia*, Bologna, il Mulino, 1975, pp. 183-233; P. Peccorari (ed.), *Chiesa, Azione Cattolica e fascismo nell’Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939). Atti del Quinto Convegno di Storia della Chiesa* (Torreglia, 25-27 marzo 1977), Milano, Vita e Pensiero, 1979; R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Bologna, il Mulino, 1979; Id., *I movimenti intellettuali cattolici*, in R. Ruffilli (ed.), *Cultura politica e partiti nell’età della Costituente*, 2 voll., Bologna, il Mulino, 1979, Vol. I: *L’area liberal-democratica. Il mondo cattolico e la Democrazia cristiana*, pp. 159-261; M.C. Giuntella, R. Moro, *Dalla Fuci degli anni ’30 verso la nuova democrazia*, Roma, AVE, 1991; L. Pomante, «*Fiducia nell’uomo e nell’intelligenza umana. La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al ’68*», Macerata, eum, 2015, pp. 119-218.

²⁵ Cfr. De Antonellis, *La scuola di mistica del regime. Come doveva essere il perfetto giovane fascista*, cit., p. 50.

²⁶ *Osservazione iniqua, imprudente e banale*, «Libro e moschetto», 18 aprile 1930, p. 2.

fiche e culturali promosse. L'attività della Scuola, come ricordato nel già menzionato Statuto, consisteva principalmente nell'organizzazione di conferenze pubbliche che, almeno, per il primo ciclo furono tenute il giovedì per otto settimane dagli allievi della Scuola, studenti o neolaureati che fossero, i quali si interrogarono su vari temi dell'ideologia fascista tra i quali i rapporti tra Stato fascista e Chiesa cattolica, l'assetto economico del regime, fino ad un'analisi del valore etico della Carta del lavoro²⁷. Se è vero da un lato che si trattò sempre di conferenze aperte al pubblico, che videro la partecipazione delle maggiori autorità cittadine e anche extracittadine nonché di alcuni rappresentanti dell'*intelligentsia* del tempo che magari intrattennero con la Scuola rapporti più o meno sporadici²⁸, è altrettanto innegabile che il nucleo dei giovani militanti, almeno nelle iniziali riflessioni prodotte, si adeguò essenzialmente al più piatto conformismo del tempo senza assurgere a vera e propria «coscienza critica del regime», come invece auspicato in un primo momento.

Considerazione non molto dissimile si può avanzare anche in riferimento al comunque più corposo ciclo di pubbliche conferenze (furono in tutto diciassette suddivise in quattro blocchi) organizzato nel secondo anno di vita della Scuola (1930-1931) che, a partire dal 28 ottobre 1930, provò ad avviare, senza tuttavia sortire più di tanto gli effetti sperati, una riflessione ideologicamente più alta soprattutto sul ruolo del fascismo rispetto alle altre idee dominanti e sul concetto di fascismo come fede²⁹.

Per assistere ad una vera svolta e soprattutto per registrare una concreta risonanza nazionale per le attività della scuola milanese bisognerà attendere la fine del 1931 quando a tenere il discorso inaugurale del nuovo anno scolastico fu invitato Arnaldo Mussolini. Il suo intervento *Coscienza e dovere*, pronunciato davanti ad oltre duemila universitari fascisti il 29 novembre di quell'anno, poco meno di un mese prima dalla morte che avrebbe colto improvvisamente il fratello del Duce, rappresentò una sorta di lancio pubblicitario della nuova istituzione milanese nonché una *summa* dell'intero pensiero fascista. La prolusione, opportunamente condita dei rituali ingredienti dell'oratoria dell'epoca, rappresentò altresì soprattutto per i giovani mistici il loro unico vero «manifesto etico-politico, con gli innumerevoli appelli che esso conteneva alla fede, all'eroismo disinteressato, alla legge del dovere, al ruolo essenziale dei giovani nella vita della nazione, al destino imperiale dell'Italia, alla religione cattolica come conforme al perfetto vivere fascista»³⁰. Da quel momento Arnaldo Mussolini, come sottolineato da Daniele Marchesini, divenne per i

²⁷ L'elenco completo degli incontri organizzati dalla Scuola di Mistica Fascista nei vari anni è consultabile in Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., pp. 157-161.

²⁸ Si veda Zangrandi, *Il lungo viaggio attraverso il fascismo*, cit., p. 377.

²⁹ Si veda Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., p. 157.

³⁰ A. Mussolini, *Coscienza e dovere*, «Il Popolo d'Italia», 1° dicembre 1931. Il testo integrale

mistici «il nume tutelare, il giudice supremo ed inflessibile al quale ciascuno avrebbe dovuto rendere conto del proprio operato»³¹ e proprio dal suo discorso i giovani fascisti, spinti da Niccolò Giani, avrebbero ricavato qualche anno più tardi addirittura un puntuale *Decalogo dell’italiano nuovo*³².

Proprio nei primi mesi del 1932, quando i mistici cercarono di ritagliarsi un proprio spazio concreto tra i giovani anche grazie alla pubblicazione dei primi testi della collana dei «Quaderni» edita dalla Scuola stessa, all’interno del fascismo iniziarono tuttavia a manifestarsi segnali di insofferenza nei confronti della nuova istituzione, con i già menzionati Andrea Ippolito e Leo Pollini *in primis*, che mal tolleravano l’entusiasmo e le iniziative proposte da Giani e i suoi seguaci, ritenuti animati da «non troppo ortodosse velleità giovanilistiche»³³. In particolare, nella gara di chi fosse il vero depositario della purezza ideologica del regime, il segretario politico del Guf milanese e il direttore dell’Istituto fascista di cultura di Milano non accettavano in alcun modo la pretesa dei mistici, i quali non avevano neppure partecipato per motivi anagrafici alla marcia su Roma, di apparire quali difensori dello «spirito delle origini», né tanto meno potevano sopportare le accuse mosse da Giani ai gerarchi di carrierismo, imborghesimento e «di una malcelata appartenenza a un modo di pensare e di agire non conforme agli autentici principi del fascismo»³⁴. Giani dal canto suo andava invece costantemente alla ricerca di un’autonomia di movimento che gli avrebbe permesso di incentivare l’attività della Scuola ma ancor di più di accrescerne il prestigio a livello nazionale ed internazionale.

Lo scontro tra il fascismo «missionario e attivista» di Giani e quello «amministrativo e burocratico» di Pollini che cercava di normalizzare ogni istanza rivoluzionaria, si acuì ulteriormente quando nel settembre 1932 Giani avanzò la proposta al Duce di trasferire la Scuola nei locali di via Paolo da Canobbio, storica sede del quotidiano «Il Popolo d’Italia» e denominata simbolicamente il «Covo». In questo modo la Scuola sarebbe rimasta sotto l’egida del Guf e dell’Istituto fascista di cultura ma avrebbe acquisito maggiore autonomia grazie al trasferimento in una sede propria e simbolicamente molto prestigiosa. Nell’udienza con il Duce, che si svolse a Palazzo Venezia a Roma e durante la quale lo stesso Mussolini invitò la Scuola «a non immiserirsi nella politichetta e a non formalizzarsi nei personalismi [...] rimanendo sempre al di sopra di tutto ciò e [...] nel campo della propaganda spirituale delle idee rivoluzionarie»³⁵, Giani e i suoi ottennero il *placet* per la concessione dei locali.

del discorso è consultabile anche in Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., pp. 192-201.

³¹ *Ibid.*, p. 19.

³² *Decalogo dell’italiano nuovo*, «Dottrina fascista», vol. 4, n. 2, dicembre 1939, p. 466.

³³ Si veda Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit., p. 35.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Lettera di N. Giani al console Emilio Brusa del 28 novembre 1932*.

Forte di tale successo nell'ottobre di quell'anno, presentando una comunicazione alla XXI Riunione della Società Italiana per il Progresso delle Scienze, tenutasi a Roma in occasione del Decennale della Rivoluzione Fascista, lo stesso Giani elaborò una sorta di manifesto programmatico in cui enunciò i principi fondanti della Scuola e nel quale ribadì la fiducia incondizionata nell'operato del Duce:

Compito nostro deve essere soltanto quello di coordinare, interpretare ed elaborare il pensiero del Duce.

Ecco perché è sorta una Scuola di mistica fascista ed ecco il suo compito: elaborare e precisare i nuovi valori del fascismo che sono nell'opera del Duce³⁶.

Le cose tuttavia non presero la piega che Giani sperava. Prima, infatti, il direttore della Scuola fu severamente “ripreso” da Pollini per aver proposto autonomamente ad Asvero Gravelli, direttore di «Antieuropa» e di «Ottobre» e a Gastone Gorrieri, già suo direttore al «Il Secolo-La Sera», di avviare una collaborazione con la Scuola per il nuovo anno scolastico senza aver preventivamente interpellato l'Istituto fascista di cultura; poi, lo stesso Pollini si rifiutò di trasformare in rivista mensile la collana dei «Quaderni», edita fino a quel momento con periodicità variabile. A rendere il clima ulteriormente rovente, contribuì la chiusura della sede di via Paolo da Canobbio, concessa due mesi prima da Mussolini e i cui locali erano già stati allestiti e inaugurati il 28 ottobre. Per giustificare tale decisione furono addotte dai responsabili del Guf milanese e dell'Istituto fascista di cultura, sotto la cui egida si trovava la Scuola, «importanti ragioni finanziarie», ossia la mancanza del denaro necessario per tenere aperta una sede «così impegnativa»³⁷. A questa obiezione Giani rispose che «i soldi si possono e si debbono trovare perché la propaganda è la condizione indispensabile per la vitalità e il futuro del regime e se noi non prepariamo i quadri di domani, ci troveremo con le élites intellettuali contrarie»³⁸.

Le istanze di Giani tuttavia rimasero inascoltate. Così, il 19 novembre 1932 il direttore della Scuola inviò una lettera infuocata a Pollini in cui esprimeva tutta la propria rabbia per le «offese» ricevute, a suo dire addirittura anche personali:

Dopo quello che è avvenuto [...] io non mi sento di continuare a essere schiaffeggiato. Fintanto che si è trattato di umiliare il mio orgoglio, di mortificare quello spirito d'iniziativa che ha chi è un entusiasta, io ho sopportato, ma quando si viene a toccare la mia

³⁶ N. Giani, *La marcia ideale sul mondo della civiltà fascista*, Milano, Scuola di Mistica Fascista Sandro Mussolini, 1933, p. 78.

³⁷ ApfG, *Lettera di Niccolò Giani a M.R. Sampietro*, senza data.

³⁸ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Lettera di N. Giani a Leo Pollini del 12 novembre 1932*.

dignità non posso sopportare oltre. Perché, se lo stile deve caratterizzare noi fascisti, non mi sento di rinunciare alla mia dignità che intendo non venga toccata da nessuno³⁹.

Quindi, il 28 novembre successivo, rassegnò ufficialmente le proprie dimissioni da direttore, attraverso una durissima missiva inviata anche a Mussolini nella quale sottolineava come per colpa di altri la Scuola non fosse più in condizione di esprimere la propria vitalità, di esercitare la propria funzione e soprattutto fosse stata «mutilata nel suo spirito»:

Duce, in settembre [...] mi à dato una consegna. Io fino all'ultimo ò combattuto perché la Scuola vi mantenesse fedele. Poiché non ò più armi per combattere e non ò il carattere per adattarmi alla volontà di piccoli uomini, ò lasciato il mio posto. La scuola per me era una bandiera purissima che doveva dominare alta su tutti i personalismi e doveva essere la fiaccola alla quale dovevano venire a entusiasmarsi i tiepidi, a riscaldarsi gli amorfi, a convertirsi gli avversari: oggi, per l'avversità e l'incomprensione di uomini, la si sta riducendo a un circolo di cultura qualsiasi, io ò lottato per questo non avvenisse, in silenzio, sperando che altri comprendessero: inutilmente. Piuttosto di dover vedere mutilata nella sua attività e falsata nel suo spirito questa Scuola che è nata dalla passione infiammata di pochi giovani, preferisco andarmene: non è dello stile fascista il compromesso⁴⁰.

Come già accaduto in altre situazioni simili verificatesi durante il suo governo, Mussolini evitò di intervenire nella bega sorta in seno al mondo universitario fascista milanese e, nonostante i ripetuti attestati di ammirazione reciproca tra lui e Giani, preferì non ostacolare le dimissioni del giovane laureato triestino da direttore della Scuola. Salvo, poi, richiamarlo e concedergli carta bianca, come vedremo, alcuni anni più tardi, quando «la necessità di mobilitare le coscienze e accentuare la politica verso e dei giovani si fece virtù di fronte al rischio di un impoverimento spirituale e ideologico non solo della gioventù fascista, ma del popolo italiano»⁴¹.

2. *La seconda fase della Scuola: la nascita del periodico «Dottrina fascista» (1937) e il I Convegno nazionale di mistica fascista (1940)*

Negli anni successivi alle dimissioni di Niccolò Giani, l'attività della Scuola di Mistica fascista proseguì senza particolare brillantezza. I mistici, venuti meno la verve e il generoso attivismo del suo ex direttore, che nel frattempo si era dedicato prevalentemente all'attività giornalistica e alla partecipazione alle

³⁹ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Lettera di N. Giani a Leo Pollini del 19 novembre 1932*.

⁴⁰ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Lettera di N. Giani a Benito Mussolini del 28 novembre 1932*.

⁴¹ Cfr. Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., p. 36.

operazioni militari promosse dal regime in territorio africano⁴², condussero a ritmo alquanto blando la loro annunciata «rivoluzione totale». La Scuola, nonostante la consueta organizzazione di conferenze e pubblici dibattiti, stentava dunque «ad ingranare la marcia più confacente a chi si proponeva come ‘spregiudicata pattuglia a punta del fascismo’»⁴³. Quella libertà d’azione e quello spazio di respiro reclamati da Giani e ‘soffocati’, come visto, da Pollini e da altri personaggi di spicco del fascismo giovanile del tempo, apparivano smarriti o quantomeno ‘sopiti’ o comunque collocati in un sistema di inquadramento totalitario. Ancor più nello specifico, la Scuola sembrava aver perso le sue caratteristiche «originarie di centro divulgatore dei principi ispiratori della dottrina fascista, di fonte di passione e dedizione per la gioventù»⁴⁴; e questa sua trasformazione in una semplice istituzione culturale mal si conciliava con le coeve necessità del regime di ‘trasportare’ e ‘guidare’ le giovani generazioni verso le più ardite imprese coloniali e imperiali, che necessitavano invece di qualcosa che alimentasse una forte fede nel fascismo ed un’estrema devozione per la figura del Duce, principi ai quali la Scuola si era sempre ispirata sin dalla sua fondazione.

Così, il 7 ottobre 1936, per esplicito volere di Mussolini, il Partito Nazionale Fascista affidava nuovamente a Giani la direzione della Scuola di Mistica Fascista con il chiaro obiettivo di rilanciarla e di renderla sempre più funzionale alle esigenze del regime. A comunicarlo a Giani fu una lettera di Andrea Melgiovanni, allora segretario del Guf milanese:

Caro Giani, il segretario del Pnf ti affida per l’anno XV un posto di responsabilità, comandandoti a dirigere la Scuola di Mistica fascista Sandro Italico Mussolini. Mentre sono lieto di comunicarti quanto sopra, sono peraltro sicuro che detta consegna tu assolverai disciplinatamente come un soldato, con passione e ferma volontà affinché la scuola che tu avesti a tenere a battesimo sia potenziata in ogni suo settore e portata a quella importanza che le compete tra le organizzazioni culturali del Regime⁴⁵.

Giani, in quei giorni ancora convalescente a seguito di un’operazione conseguente ad una brutta malattia alla gola contratta durante la campagna di Abissinia, accolse ovviamente con entusiasmo l’invito e si mise a completa disposizione del Duce e del Partito. Nell’autunno del 1936 pertanto si avviava la seconda fase della vita della Scuola, rivolta ad un deciso incremento delle proprie iniziative adeguato al deciso impulso impresso dallo stato fascista alla programmazione politico-culturale. Il 21 dicembre 1936 Fernando Mezzasoma inaugurava l’attività della Scuola per l’anno XV dell’era fascista comme-

⁴² *Ibid.*, pp. 47-50.

⁴³ Cfr. Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., p. 19.

⁴⁴ Cfr. Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., p. 48.

⁴⁵ ApfG, *Lettera di Andrea Melgiovanni a N. Giani del 7 ottobre 1936*.

morando, non a caso, Arnaldo Mussolini con un intervento dal titolo *Arnaldo nostro maestro*. Nel successivo mese di gennaio, presso la Casa del fascio di Milano, iniziarono le relazioni settimanali del corso *La civiltà dei fasci e delle corporazioni desunta esclusivamente dal pensiero e dall'azione del Duce*. La Scuola di Mistica stava cercando di riaccquistare, solo l'impulso del suo direttore, un ruolo di rilievo nell'ambiente culturale e politico del fascismo milanese ma non solo. Del resto, come è noto, proprio in quel periodo il regime stava tentando «di coordinare tutte le attività culturali e di inserirle nel più ampio quadro della sua politica»⁴⁶. In questo preciso progetto nessuna iniziativa o istituzione poteva essere trascurata e «lasciata vivere, o sopravvivere, nell'improvvisazione o nella casualità»⁴⁷.

In virtù di tale specifico obiettivo con il foglio di disposizioni n. 768, il 15 marzo 1937, il Partito Nazionale Fascista convalidò ufficialmente la costituzione della Scuola di Mistica Fascista, a ben sette anni dalla sua reale fondazione, prevedendo per essa un graduale ma corposo contributo finanziario che ne garantisse un'adeguata e soddisfacente sopravvivenza⁴⁸. Forte della nuova situazione, ben diversa dalla precaria condizione in cui era vissuta la Scuola nei primi anni di vita, Giani comprese che era giunto il momento di imprimere alla Scuola una svolta decisiva secondo i dettami del regime. Pertanto, anche in virtù della sua esperienza giornalistica che tre anni prima lo aveva anche portato ad ottenere il riconoscimento della qualifica di direttore responsabile di una testata, «La Voce dei Giovani», in realtà mai uscita per una serie di vicissitudini, prima tra tutte la sua partenza per il fronte, nel maggio 1937 chiese dalla Direzione generale della stampa di modificare la vecchia testata con una nuova dal nome «Mistica fascista»⁴⁹. Il *placet* del procuratore generale del re presso la Corte d'appello di Milano arrivò nel mese di agosto e a settembre 1937 poté essere pubblicato il primo numero del nuovo periodico, a cadenza mensile, intitolato «Dottrina fascista», che divenne la rivista ufficiale della Scuola. In questo modo Giani riusciva a realizzare un progetto coltivato da tempo e che nel 1932, come già ricordato nel presente lavoro, era stato causa di dissensi tra lo stesso direttore della Scuola ed una parte del mondo giovanile fascista.

La prima copia fu ovviamente inviata al Duce con una lettera di accompagnamento.

⁴⁶ Cfr. P.V. Cannistraro, *Burocrazia e politica culturale nello stato fascista: il Ministero della cultura popolare*, «Storia contemporanea», vol. 1, giugno 1970, pp. 273-298 (citazione a p. 289).

⁴⁷ Cfr. Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., p. 21.

⁴⁸ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Foglio di disposizioni n. 768 (15 marzo 1937)*.

⁴⁹ ApfG, *Lettera di N. Giani al ministero della Cultura Popolare, Direzione generale stampa italiana (8 maggio 1937)*.

Duce, vi accompagno il numero testé uscito di «Dottrina fascista». [...] Voi avete detto ai Fascisti quando avete comandato: ‘non si dovrà aver paura di aver coraggio’». I collaboratori della rivista Vi dicono a mio mezzo che manterranno fede al Vostro ordine. Questo primo numero è, più che altro, un tentativo e un saggio, soprattutto tipografico: se infatti passione e volontà sono esuberanti, i mezzi sono pochi, quasi nulli anzi. Ma contiamo di migliorare, e nella sostanza e nella forma. Comandate, Duce, i giovani di «Dottrina fascista», come ieri, Vi chiederanno solo il privilegio di combattere in prima fila⁵⁰.

A prescindere dal prevedibile basso profilo e dalla falsa modestia scelti da Giani nella missiva di accompagnamento della rivista inviata al Duce, il direttore della Scuola aveva in realtà le idee ben chiare su quale dovesse essere la missione che la nuova iniziativa editoriale intendesse compiere. E così, accanto ad un intervento di apertura di Achille Starace, allora segretario nazionale del Partito Nazionale Fascista, sui doveri propri dei giovani, e ad uno di Fernando Mezzasoma, circa la necessaria devozione a Mussolini che doveva pervadere l’animo di ogni «vero» fascista, sul primo numero di «Dottrina fascista» trovò spazio l’editoriale di apertura del direttore, intitolato *Aver coraggio*⁵¹. Nell’articolo era lo stesso Giani a spiegare bene quali fossero i compiti precipui della rivista, chiamata a diffondere ovunque le verità e i decaloghi del fascismo nonché a combattere tutti coloro che, per paura, stavano rallentando la marcia della rivoluzione. Il Duce, del resto, aveva affidato alle giovani generazioni il compito di rafforzare ed estendere l’influenza della nuova civiltà fascista ma su tale incarico gravava la minaccia «dello spirito borghese, spirito cioè di soddisfazione e di adattamento, tendenza allo scetticismo, al compromesso, alla vita comoda, al carrierismo». Pertanto era necessario, contrastare

la viltà, intellettuale o fisica che sia. Ed è esattamente questo quietismo l’idolo contro il quale si appuntano le nostre armi. Perché sono proprio gli impreparati, gli ignoranti [...] e gli incompetenti quelli che soli temono tutto ciò che è diverso e nuovo. [...] Essi sono la catena al piede della Rivoluzione universale, sono l’ieri gretto e meschino che incombe⁵².

Proprio per fronteggiare tale situazione era necessario che i mistici, attraverso le pagine della rivista e grazie alla loro azione concreta nella vita quotidiana, si opponessero a chi cercasse di rompere il «sacro patto» costituitosi tra il Duce e i giovani.

Il nostro programma si compendia in una sola parola: servire [...] con arditismo e passione, con fede e abnegazione [...] ricordando sempre e soltanto che nel Duce è il verbo della rivoluzione⁵³.

⁵⁰ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Lettera di N. Giani a Benito Mussolini*.

⁵¹ N. Giani, *Aver coraggio*, «Dottrina fascista», vol. 1, n. 1, settembre 1937, p. 7.

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*

Qualche mese più tardi, Gastone Silvano Spinetti, uno dei giovani più impegnati nella definizione dei caratteri della dottrina fascista⁵⁴, riprendendo i concetti chiave espressi da Giani nel suo editoriale di apertura, si spingeva anche oltre, non esitando ad identificare nella mistica l'essenza stessa della dottrina mussoliniana⁵⁵, una mistica che riprendendo una felice espressione di Luca La Rovere, poteva definirsi «secolare», la sola a detta dei mistici «capace di infondere negli uomini una speranza di salvezza che solo il fascismo poteva garantire»⁵⁶.

Da tali parole appare evidente come Giani e i suoi seguaci rappresentassero il fascismo più integrale e assolutista, quello più ligio all'ortodossia e disposto a tutto pur di conformarsi al volere spesso delirante del Duce. Un fascismo, che se riletto oggi, potrebbe apparire come il più pericoloso e il più «fanatico»⁵⁷. Eppure, in quel preciso momento storico, come è noto, furono tanti, sicuramente troppi, gli intellettuali, fascisti convinti o di convenienza, che fecero a gara per apparire tra i ranghi della Scuola di Mistica Fascista o, comunque, per offrire il proprio contributo alla nuova rivista. Soprattutto per volere di Achille Starace, sul fine degli anni Trenta, si assistette ad un considerevole processo di crescita degli organici della Scuola (in tal senso contribuì la sostituzione del ristretto Consiglio di presidenza con un ampio Consiglio direttivo) e a ad un avvicinamento alla stessa di esponenti anche di spicco del regime di cui dà conto in maniera molto puntuale e dettagliata Aldo Grandi. Altrettanto accadde per la rivista sulle cui pagine è possibile trovare articoli a firma di nomi autorevoli del tempo quali, solo per citarne alcuni, oltre al più volte ricordato Fernando Mezzasoma, anche Carlo Alberto Biggini, Emilio Bodrero, Danilo De' Cacci, Dino Del Bo, Giulio (Julius) Evola, Amintore Fanfani, Salvatore Gatto, Balbino Giuliano, Federico Gualtierotti, Guido Manacorda, Arrigo Solmi, Ruggero Zangrandi e Vittorio Zincone⁵⁸.

Sia in virtù del prezioso sostegno economico e organizzativo offerto dal regime per le ragioni sopra menzionate sia grazie al coinvolgimento culturale e scientifico dei nomi testé ricordati, a partire dall'anno scolastico 1938-1939,

⁵⁴ Gastone Silvano Spinetti, uno degli esponenti più rilevanti della Scuola di Mistica Fascista, fu dal 1933 capo dell'Ufficio stampa del Capo di governo, quindi passò al ministero della Cultura Popolare nella Direzione generale della stampa estera. Dal 1951 al 1956 fu altresì capo del centro di documentazione della Presidenza del Consiglio dei ministri.

⁵⁵ Si veda in particolare G.S. Spinetti, *Nostra mistica*, «Gerarchia», vol. XVIII, n. 2, febbraio 1938, p. 3.

⁵⁶ Cfr. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, cit., p. 325.

⁵⁷ In tal senso appaiono interessanti le riflessioni presenti in Bobbio, *Profilo ideologico del Novecento italiano*, cit., p. 130.

⁵⁸ Per un quadro ampio e dettagliato di coloro che fecero parte in quel periodo degli organi direttivi della Scuola di Mistica Fascista nonché di coloro che animarono le pagine della rivista «Dottrina fascista», si veda l'ottima ricostruzione presente in Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., pp. 222-225.

sotto la presidenza di Vito Mussolini, l'altro figlio di Arnaldo, si moltiplicarono gli eventi che videro protagonista la Scuola sullo scenario nazionale e soprattutto le iniziative da essa promosse, sempre con la precisa finalità di essere funzionale agli obiettivi del regime e «servire in modo ‘intransigente’ la causa della ‘rivoluzione imperiale’»⁵⁹.

Innanzitutto, accanto ai tradizionali convegni per studenti, laureati e insegnanti, tra i quali si ricordano in particolare quelli speciali del 1938-1939 sui *Problemi razziali e dell’Impero* e sui *Caratteri eterni della poesia fascista* (dedicato a Gabriele D’Annunzio)⁶⁰, furono organizzati corsi di Dottrina del fascismo, inizialmente rivolti ai soli maestri elementari ma poi aperti anche a studenti di scuola secondaria e universitari. L’iniziativa, inaugurata, non casualmente, da un corso dal titolo *Perché siamo antisemiti* tenuto da Niccolò Giani, allora incaricato di Storia e dottrina del fascismo alla Facoltà di Scienze politiche dell’Università di Pavia, vide negli anni successivi anche la partecipazione, in veste di docenti, di figure di spicco della cultura coeva, quali Carlo Costamagna, Francesco Orestano, Nazzareno Padellaro, Emilio Bodrero, Carlo Ravasio e Giulio (Julius) Evola. Tali corsi, che prevedevano esami scritti e orali finali con il conseguente rilascio di diplomi aventi valore di titolo agli effetti della carriera, intendevano, come si legge nel resoconto dell’anno sociale 1938-1939, «appagare il desiderio vivamente sentito dagli educatori di vivificare la propria fede nei valori spirituali e nei principi della Rivoluzione, traendo dal mito Mussoliniano le direttive d’azione pedagogica per ‘incidere profondamente nel costume delle giovani generazioni’»⁶¹. Tra gli argomenti delle lezioni: l’economia fascista, la figura e il ruolo del Duce per il popolo fascista, la politica imperiale, i principi della dottrina, la scuola, il ruolo dell’educatore e dell’insegnante all’interno del regime e i doveri degli insegnanti verso il partito.

Sempre nel corso del 1938 la Scuola cercò di articolare meglio la sua organizzazione interna al fine di migliorare la qualità delle proprie attività, suddividendosi in nove sezioni tematiche (quella di studi politici, di politica imperiale e razziale, di politica estera, di politica educativa, di studi corporativi e autarchici, letteraria, artistica, della biblioteca, dei comunicati e della stampa) ciascuna con a capo un diverso dirigente, chiamato a proporre e coordinare le iniziative previste per il proprio ambito di studi; ugualmente la Scuola si arricchì di un’importante biblioteca che nel 1940 arrivò ad ospitare circa 10.000

⁵⁹ Cfr. Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., p. 22.

⁶⁰ Per i titoli delle relazioni presentate a questi convegni e per i nomi dei relativi relatori si veda Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., p. 160.

⁶¹ ACS, Partito Nazionale Fascista, Archivio del direttorio, Servizi amministrativi, cartella 202, fasc. SMF, *Resoconto dell’attività svolta nell’anno XVII (1938-1939)*. Di tali corsi si trova notizia anche in E. Gentile, *Il culto del littorio*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1993, p. 243.

volumi, in prevalenza specializzati sul fascismo, oltre a numerose pubblicazioni periodiche, spesso rare, molte delle quali provenienti da una parte della biblioteca dell'«Avanti» che confluì in quella della Scuola⁶².

Gli anni più a ridosso della guerra, dunque, anche in virtù della necessità del regime di stimolare ulteriormente le coscienze dei giovani verso «gloriose iniziative ispirate dal Duce», coincisero con il periodo più florido per la Scuola. Non a caso, il 27 ottobre 1939 il segretario del Partito Nazionale Fascista, Achille Starace, secondo le disposizioni contenute nel foglio d'ordini n. 242 del 18 ottobre, consegnò ufficialmente alla Scuola di Mistica Fascista il «Covo» di via Paolo da Canobbio, prima sede de «Il Popolo d'Italia», durante una cerimonia radiotrasmessa alla quale parteciparono lo stesso Starace e il direttorio nazionale. Si realizzava così un sogno che Giani aveva cullato e inseguito, come visto, per sette lunghi anni. Il 15 novembre 1939, a venticinque anni esatti dalla fondazione del periodico, il «Covo» fu aperto al pubblico alla presenza del ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai e divenne una sorta di «monumento nazionale», che tutti i fascisti avrebbero voluto e dovuto visitare, trasformando la Scuola di Mistica in quella che Giani definì iperbolicamente la «Mecca del fascismo»⁶³. In effetti, oltre a far registrare le visite delle maggiori personalità di spicco del tempo, dal re Vittorio Emanuele III a tutte le alte gerarchie dello Stato, in meno di un anno nella nuova sede milanese della Scuola accorsero oltre 135 mila visitatori provenienti da tutta Italia e desiderosi di visitare quello che sarebbe dovuto diventare un vero e proprio «sacrario della rivoluzione». Per permettere anche a chi non avesse potuto visitare fisicamente il «Covo» di «respirare l'atmosfera eroica di quelle stanze»⁶⁴, fu addirittura realizzato dalla Scuola un cortometraggio con il contributo dalla Dolomiti Film che assicurò l'organizzazione tecnica e anticipò le spese necessarie⁶⁵ mentre il ministero della Cultura Popolare, che pure aveva contributo economicamente alla realizzazione del filmato, stanziò un'ulteriore cifra per la stampa e la diffusione di un volume celebrativo sul «Covo», stampato in più edizioni, che conteneva un testo illustrativo e numerose fotografie di autografi del Duce, di documenti della rivoluzione e dei locali⁶⁶.

Nel frattempo, il 20 novembre 1939, quando la guerra era ormai una realtà e con Mussolini che aveva dovuto optare a malincuore non per l'intervento a

⁶² Sulla storia della biblioteca si veda D. Franchetti, *La biblioteca della Scuola di Mistica fascista a Varese*, «Storia in Lombardia», vol. 2, n. 3, ottobre 1983, pp. 25-27.

⁶³ Cfr. Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., p. 62.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 86.

⁶⁵ Sul tale filmato si veda quanto riportato in Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit., p. 211.

⁶⁶ Si veda in proposito Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., p. 87.

fianco della Germania nazista bensì per la non belligeranza italiana⁶⁷, l'intero Consiglio direttivo della Scuola di Mistica veniva ricevuto a Palazzo Venezia proprio dal Duce, in un incontro che rappresentava l'atto ufficiale di consegna del «Covo» nelle mani dei mistici. In quell'occasione fu Vito Mussolini, presidente della Scuola e nipote del Duce⁶⁸, a leggere la relazione preparata da Giani. In essa, aldilà del puntuale resoconto delle attività svolte dalla Scuola, dei progressi compiuti negli anni più recenti⁶⁹ e dell'avanzamento di alcune proposte di crescita ulteriore della stessa⁷⁰, traspariva soprattutto il senso di rispetto e di devozione dei mistici nei confronti del Duce nonché la consapevolezza dei tempi mutati, della guerra imminente anche per l'Italia e quindi della necessità per i «giovani realmente fascisti» di rompere gli indugi e trasformare in azione tutto quanto la Scuola avesse teorizzato in quegli anni. Nei tempi difficili di guerra che sembravano annunciarsi, i giovani mistici erano pronti a fungere da esempio e per primi avevano domandato di essere assegnati ai rispettivi reparti. Attendevano solo il placet del «loro» Duce.

Il 27 ottobre – concludeva Vito Mussolini – con la consegna del Covo, la sede, nel vostro nome, ha chiuso il primo tempo. Dopo sette anni, duce, vi chiede di passare al secondo. Attendiamo in disciplina ma con ansia il vostro ordine di marcia⁷¹.

Il capo del Governo, dopo aver ascoltato in silenzio la relazione del nipote, rispose in maniera perentoria cercando di toccare fino in fondo la sensibilità dei devoti interlocutori e finendo di fatto per investire ufficialmente i componenti della Scuola del ruolo di «missionari» della «rivoluzione permanente»⁷²:

Io vi ho seguito in tutti questi anni da vicino e con vivissima simpatia perché considero la mistica in primo piano. Ogni rivoluzione infatti ha tre momenti: si comincia con la mistica, si continua con la politica, si finisce nell'amministrazione. Quando una rivoluzione diventa amministrazione, si può dire che è terminata, liquidata. [...] Alle origini di ogni

⁶⁷ Si veda R. De Felice, *Mussolini il duce. Lo Stato totalitario 1936-1940*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 626-792.

⁶⁸ Si veda Carini, Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943, cit., pp. 39 e pp. 211-212.

⁶⁹ Solo nell'ultimo anno di attività la Scuola aveva tenuto 157 manifestazioni, prodotto 805 relazioni e registrato nella sede ben 56.440 presenze. Tali dati sono reperibili in ApfG, *Relazione di N. Giani letta al duce dal presidente della Scuola Vito Mussolini durante l'udienza del 20 novembre 1939*.

⁷⁰ Vito Mussolini manifestò allo zio l'intenzione della Scuola di curare la sistemazione, nelle stanze del secondo e terzo piano della nuova sede, di tutto ciò che riguardasse la persona e l'opera del Duce per offrire «al visitatore del Covo la possibilità di documentare e approfondire quelle suggestioni e quelle impressioni che gli storici ambienti della prima sede del 'Popolo d'Italia' avranno in lui fatto nascere. Così al terzo piano vorremmo sistemare quanto riguarda la vostra vita e la vostra opera fino al 1922 e al quarto piano dalla marcia su Roma in poi» (*Ibid.*).

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Cfr. *Discorso di Benito Mussolini del 20 novembre 1939. La consegna del Duce*, «Dottrina fascista», vol. 5, numero speciale, ottobre-gennaio 1940-1941, p. 2.

rivoluzione c'è la mistica: se la politica è il contingente, la mistica è l'immanente, essa rappresenta i valori eterni, essenziali, primordiali. [...] Perciò ho concesso che vi fossero decine di scuole di preparazione politica, ma ho voluto una sola Scuola di Mistica. [...] La mistica è più del partito, è un ordine. Chi vi partecipa deve essere dotato di una grande fede. Il fascismo deve avere i suoi missionari, cioè degli uomini che sappiano convincere alla fede intransigente. È la fede che muove – letteralmente – le montagne. Questa può essere la vostra parola d'ordine. Bisogna essere intransigenti e sapere combattere fino all'estremo sacrificio per la propria fede⁷³.

Per diffondere meglio tra tutti i giovani fascisti le parole spronanti del Duce, la Scuola pensò di avviare immediatamente alcune iniziative che potessero raggiungere tale finalità. Innanzitutto, sul finire del 1939, fu creata una trasmissione radiofonica mensile o quindicinale, intitolata *I dieci minuti della Mistica*, consistente in “conversazioni” propagandistico-divulgative in cui illustrare in maniera sintetica il pensiero «illuminante» di Mussolini; poi, nei primi mesi del 1940, furono addirittura organizzate delle cosiddette *Lecturae Ducis* che, sulla scia delle più prestigiose *Lecturae Dantis*, si presentavano come letture e commenti pubblici di alcuni passi o interi discorsi di Mussolini, affidate a personaggi di spicco del regime, con l'obiettivo di «dimostrare che la civiltà del Fascismo e quindi la sua dottrina – intesa come concezione unitaria e totalitaria di vita – ha un solo Creatore: il Duce, che non è quindi soltanto grande Statista e grande condottiero, ma Fondatore di una nuova civiltà italica»⁷⁴.

L'evento, tuttavia, nel quale andarono a convergere tutti gli sforzi dei mistici e che può essere considerato il momento più alto ma nello stesso tempo anche l'ultimo dell'esperienza di Giani e dei suoi “seguaci” fu senza alcun dubbio il I Convegno nazionale della Scuola di Mistica Fascista che si tenne a Milano, nella Sala Alessi di Palazzo Marino, il 19 e 20 febbraio 1940. L'incontro, sul tema *Perché siamo dei mistici*, si proponeva innanzitutto

di ricercare e approfondire con esegezi ortodossa, sulla scorsa degli scritti e discorsi del Duce, i principi informatori della rivoluzione fascista; di riesaminare e ristudiare direttamente le fonti della nostra tradizione con spirito e metodo profondamente rivoluzionario, per individuare e riaffermare, nel segno di una intransigente autarchia spirituale, i valori della nostra civiltà italica, al di fuori e contro ogni culturalismo intellettualistico e razionalistico di provenienza straniera; di affermare sempre più sul piano concreto di opere e studi la rivoluzione di cultura operata dal fascismo⁷⁵.

Solo grazie ad appuntamenti di simile portata e di riconosciuto interesse sarebbe pertanto stato possibile

⁷³ *Ibid.*

⁷⁴ ACS, Ministero della Cultura Popolare, busta 84, SMF, fasc. 1, *Regolamento interno Lecturae Ducis*.

⁷⁵ *I Convegno nazionale della Scuola di Mistica Fascista*, «Dottrina fascista», vol. 5, numero speciale, ottobre-gennaio 1940-1941, p. 10.

mettere a contatto in un clima di ricerca e, se occorre, di polemica, tutte le energie culturali della nazione fascista come premessa indispensabile per la formazione di una coscienza politica e culturale sostanzialmente nostra⁷⁶.

L'evento milanese raggiunse l'obiettivo auspicato dalla Scuola, se non altro in termini di partecipazione. Esponenti politici di spicco del regime, rappresentanti dei ministeri, giornalisti, personalità del mondo della cultura, rettori e docenti universitari, membri di rilievo del mondo della scuola, presero parte in numero assolutamente considerevole al convegno, per un totale di ben 466 adesioni con 186 relazioni monografiche e 68 comunicazioni verbali⁷⁷. Tre furono i temi posti all'esame e alla discussione dei partecipanti con la presentazione di altrettante relazioni introduttive: *Tradizione antirazionalistica e antintelletualistica del pensiero degli italici* (relatore Nazzareno Padellaro, direttore generale dell'ordine medio al ministero dell'Educazione Nazionale), *Caratteristiche e momenti mistici della storia d'Italia* (relatore Cornelio Di Marzio, presidente della Confederazione Fascista dei Professionisti e degli Artisti) e *Valore e funzione della mistica nella dinamica della Rivoluzione fascista* (relatore Guido Pallotta, vicesegretario nazionale dei Guf).

Sicuramente il convegno, presieduto dal vicepresidente della Scuola Fernando Mezzasoma, costituì un momento fondamentale di quel processo di aggregazione ideologica fascista a lungo inseguito da Giani, facendo della Scuola di Mistica Fascista, per usare le parole di Luca La Rovere, «una delle voci più seguite e uno dei principali punti di riferimento del dibattito giovanile, e non solo, durante gli anni Trenta»⁷⁸. Anche la partecipazione all'incontro di un significativo numero di accademici del tempo, provenienti da tutte le sedi universitarie della Penisola e appartenenti ai più differenti settori disciplinari (dalla storia alla medicina passando per la filosofia e la giurisprudenza), tra cui l'allora appena trentenne pedagogista Giuseppe Flores D'Arcais⁷⁹, costituì per i mistici un concreto motivo di vanto al cospetto dell'opinione pubblica, a prescindere da quella che fu un'adesione reale o di facciata del mondo accademico alle teorie propugnate da Giani e dai suoi seguaci⁸⁰.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Per l'elenco completo dei partecipanti al convegno e delle relazioni presentate si veda Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., pp. 164-187.

⁷⁸ Cfr. La Rovere, *Storia dei Guf. Organizzazione, politica e miti della gioventù universitaria fascista, 1919-1943*, cit., p. 302. Si veda in proposito anche Carini, *Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista 1930-1943*, cit., pp. 39-42.

⁷⁹ L'elenco completo degli accademici che parteciparono al convegno è riportato in Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., pp. 72-73 e 171-182.

⁸⁰ Incaricato di rappresentare il ministero della Cultura Popolare al Convegno, il mistico Gastone Silvano Spinetti, nella sua relazione di resoconto dell'evento inviata a Giani, asseriva che «gli anziani e i professori universitari parlavano male celando un certo senso di sfiducia, di scetticismo o di adattamento più o meno bene celato». Cfr. ApfG, *Relazione spedita a N. Giani*

Al termine delle due giornate, lo stesso Giani, Vito Mussolini e Fernando Mezzasoma, le cui idee espresse al convegno avevano peraltro incontrato il dissenso neppure troppo velato da parte della Chiesa cattolica finalmente conscia dell'inconciliabilità «tra una dottrina e uno stato onnipresente e onnisciente e una istituzione come la Chiesa che non poteva accettare di essere esclusa dalla sfera pubblica e privata dell'istituto»⁸¹, inviarono al Duce un breve messaggio di resoconto dell'evento, nel quale esprimevano soddisfazione per l'esito dei due giorni ma soprattutto ribadivano la disponibilità del mondo giovanile fascista, di cui si sentivano ormai portavoce, di far corrispondere a tutti i propositi espressi l'azione concreta.

Il convegno indetto dalla Scuola di Mistica fascista Sandro Italico Mussolini ha messo alla luce ancora una volta che Mistica fascista è la stessa forza interiore della nostra rivoluzione, la stessa fiamma spirituale che congiunge nel nome vostro, Duce, le nuove generazioni del Littorio ai veterani di tutte le battaglie. Le appassionate discussioni, svoltesi in clima incandescente, hanno dimostrato che mistica è una meta ideale a cui tutti i fascisti debbono tendere per prepararsi a vivere e morire per il fascismo nel modo più degno⁸².

Tali parole furono quanto mai profetiche. Di lì a pochi mesi tutti i membri della Scuola di Mistica Fascista avrebbero avanzato domanda di arruolamento per essere inviati al fronte perché, come ribadito da Mezzasoma, «per giovani nati e cresciuti nel clima incandescente della rivoluzione, la guerra più che un dovere è un diritto; un diritto al quale nessuno di noi intende rinunziare»⁸³.

Il 10 giugno 1940, come è noto, Mussolini dichiarò guerra alle nazioni «plutocratiche» e l'attività della Scuola finì per essere inevitabilmente sospesa perché i suoi dirigenti erano partiti volontari.

Con la dichiarazione di guerra, la Scuola ha smobilitato ogni attività interna per portarsi con tutti i suoi quadri, nella lotta armata verso l'esterno. In data 1° giugno, i dirigenti e i collaboratori non ancora alle armi hanno chiesto al Duce l'arruolamento volontario, con qualsiasi grado e destinazione ‘nei più rischiosi reparti di terra, di mare o di cielo’ per raggiungere i colleghi già inviati al fronte, in maggioranza in prima linea⁸⁴.

Niccolò Giani partì con gli alpini prima sul fronte francese, poi in Africa settentrionale al seguito della V Squadra aerea. Quindi, si spostò sul fronte greco-albanese, dove sarebbe morto, come ricordato, il 14 marzo 1941 e avrebbe ottenuto per questo una medaglia d'oro al valore militare. Ad altri suoi colleghi, come ad esempio Guido Pallotta e Berto Ricci, sarebbe toccata

il 21 febbraio 1940, ora riprodotta in Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., pp. 165-168.

⁸¹ Si veda «L'Osservatore Romano» del 22 e del 24 febbraio 1940.

⁸² Si veda «Il Giornale d'Italia», 22 febbraio 1940, p. 6.

⁸³ Cfr. F. Mezzasoma, *La guerra e la mistica*, «Libro e moschetto», 25 febbraio 1940, p. 2.

⁸⁴ ACS, Ministero della Cultura Popolare, busta 84, SMF, fasc. 1, *Attività della Scuola di Mistica Fascista*.

la medesima tragica ma inevitabile sorte anche in virtù del pensiero ormai condiviso tra molti mistici «che man mano che la vittoria finale andava sfumando il sacrificio appariva l'unica possibilità per la difesa della dignità personale»⁸⁵.

Il 19 febbraio 1942, quello che rimaneva della Consulta della Scuola⁸⁶ si riunì per l'ultima volta. Sulla carta l'intenzione era quella di provare a riprendere l'attività della Scuola, nella realtà si trattò di un impietoso esame di coscienza attraverso il quale i giovani mistici cercarono «qualcosa cui aggrapparsi per non dover ammettere di avere tutto sbagliato»⁸⁷. Nel documento conclusivo redatto essi, riaffermando la propria «fede assoluta nel duce e nella sua rivoluzione», provarono innanzitutto ad individuare quali fossero state «le cause che hanno provocato tale crisi»⁸⁸, rivendicando soprattutto una propria autonomia rispetto al rovinoso «immobilismo» e all'evidente «pressappochismo» del Partito Nazionale Fascista che, attraverso i comportamenti delle sue gerarchie e le scelte errate compiute, aveva puntato a realizzare solo gli aspetti esteriori della rivoluzione.

La scuola assume perciò posizione aperta contro la persistente mentalità del conformismo, contro il pavido spirito arivoluzionario espresso dalla consuetudine agnostica ‘dell’adesso non si può dire, adesso non si può fare. Il programma della scuola si può riassumere nella formula: oggi il regime non è tutto il fascismo, dobbiamo combattere gli errori del regime per riportare il fascismo al fascismo. [...] L'accusa maggiore che si può fare a questi ultimi anni della rivoluzione è appunto quella di avere considerato la rivoluzione di Mussolini come un fenomeno facilmente traducibile a breve scadenza nella normalità delle istituzioni e delle organizzazioni dello Stato. Di qui l'assenza di un'intensa vita morale, che consentisse la formazione di una classe dirigente competente e responsabile, e la presenza invece di una gerarchia limitata all'esteriorità dei fenomeni rivoluzionari: di qui il mancato stimolo alla conoscenza e alla consapevolezza delle idee e dei mezzi, il trionfo del pressappochismo, intossicato dal desiderio del potere per il potere, la paura della critica e dell'intelligenza, il dispregio della personalità.

Di qui, secondo i mistici, la necessità estrema di intraprendere al più presto una nuova strada coraggiosa ma sempre nel fascismo.

Occorre quindi rompere un sistema di finzioni a cui contrasta una diversa realtà e risolvere la crisi di quegli istituti che non hanno saputo adeguare la loro funzione al costante moto evolutivo della vita nazionale. Sorretti dalla fede assoluta nel duce e nei principi autentici del fascismo, dichiariamo che proprio oggi che la nazione sta compiendo in

⁸⁵ Cfr. De Antonellis, *La scuola di mistica del regime. Come doveva essere il perfetto giovane fascista*, cit., p. 53.

⁸⁶ *Ibid.*,

⁸⁷ Cfr. Grandi, *Gli eroi di Mussolini. Niccolò Giani e la Scuola di Mistica fascista*, cit., p. 159.

⁸⁸ ACS, Segreteria particolare del Duce, Carteggio ordinario 1922-1945, Niccolò Giani 509017, fasc. SMF, Varia, *Dichiarazione della consulta del 19 febbraio 1942*. Tale documento è riprodotto anche in Marchesini, *La scuola dei gerarchi. Mistica fascista: storia, problemi, istituzioni*, cit., pp. 209-211.

questa guerra il suo sforzo massimo, è indispensabile che la rivoluzione, con le sue stesse forze, superi decisamente la fase attuale senza aver paura di avere coraggio⁸⁹.

In realtà, la rivoluzione che i mistici inseguivano ancora era fallita miseramente e il fascismo era ormai prossimo ad una rovinosa e quanto mai definitiva caduta. Con il crollo del regime il 25 aprile 1943 sarebbe sparita definitivamente anche la Scuola di Mistica Fascista che non sarebbe stata ricostituita neppure nei mesi della Repubblica Sociale Italiana. L'obiettivo primario dei mistici di formare una nuova classe dirigente «realmente» fascista era definitivamente tramontato, insieme a quel culto del Duce che aveva guidato la loro opera in tutti gli anni di attività della Scuola.

⁸⁹ *Ibid.*

An overview of foreign language education in Ukraine at the turn of the 20th century

Oksana Sovhar
Foreign languages and military translation Department
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
Lviv (Ukraine)
mail@asv.gov.ua

ABSTRACT: The article is devoted to examining historical and pedagogical aspects of the development of foreign language education in Ukraine, with the focus on the end of the 19th and beginning of the 20th centuries. The specifics of teaching foreign languages in schools and gymnasiums are analyzed. Differences and similarities of foreign language training in parts of Ukraine belonging to the Russian and Austria-Hungarian Empires are highlighted; main stages in the formation of the national system of teaching foreign languages are outlined. In the second half of the 19th century language education is gaining new significance with the appearance of 'modern languages' courses, which opens up opportunities for the development of humanitarian education and training of teaching staff in the field of language education at the beginning 20th century.

EET/TEE KEYWORDS: Language education; Foreign Languages; Teaching Methodology; Ukraine; XIX-XX Centuries.

Introduction

Language education in Ukraine went a long and difficult way to recognition in the education system. The problems of language acquisition have always been and remain among the main issues of the formation of Ukrainian culture. Today, in the time of reforming the language policy of Ukraine, the study of foreign language teaching and learning practices in historical retrospect has become especially vital. Therefore, it is essential to discover the reasons that served as an impetus for the formation of the language education system and its development during the times of the Russian Empire and Austria-Hungary.

Analysis of the latest scientific works and publications shows that the 19th

and 20th centuries was the most outstanding period in the formation of language education in present-day Ukraine. It is specifically the period when schooling spread throughout Ukraine was initially carried out in Latin, Russian, or German. At that time children had Ukrainian and Russian classes in Sunday church schools in the east, south, and north of Ukraine, which were under the rule of the Russian Empire, whereas in the western territories, which at that time belonged to the Austro-Hungarian Empire, learning Polish, German, and Hungarian languages was common. In our opinion, it is worthwhile to analyze cultural and historical processes that determined the formation and development of foreign language education in Ukraine and specify the main stages of foreign language domestic pedagogical methodology at the end of the 19th – early 20th century.

A significant contribution to the study of the problems of language education in the researched period has been provided by A. Dolapchi¹ and I. Kurliak². The findings of these researchers enable insight into the specifics of language education in Ukraine in this period and allow us to determine the main stages of the formation of foreign language teaching methods. This paper attempts to unify the existing research and outline the stages of teaching methodologies, thus exploring the specifics of the formation and development of language education in Ukraine in the 19th and early 20th centuries.

1. The history of foreign language education in Ukraine

The history of foreign language acquisition in Ukraine dates back to 1576 when teaching foreign languages was introduced at the Greco-Slavic-Latin Academy in Ostroh. This practice gradually spread all over Ukraine in most gymnasiums and universities. I. Zaichenko³ notes that learning a foreign language was often mandatory in «fraternal schools». Thus, according to the researcher learning Greek in fraternal schools was based on the principle of knowledge of ancient culture and supporting the cultural ties of Eastern Slavs with Byzantium. This allowed students not only to be able to write competently and quickly read philosophical works in Greek, but also to communicate fluently in classes. It was also in fraternal schools that bilingual education was

¹ A. Dolapchi, *Teoria ta praktyka navchannia inozemnykh mov yak komponent zmistu himnasiinoi osvity v druhii polovyni XIX – pochatku XX st.* [Theory and practice of teaching foreign languages as a component of the content of gymnasium education in the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries], Kharkiv, 2008 (in Ukrainian).

² I. Kurliak, *Rozvytok klasychnoi osvity na zakhidno-ukrainskykh zemiakh (XIX-pochatok XX st.)* [Development of classical education in the western Ukrainian lands (19th – the first half of the 20th centuries)], Kyiv, 2000 (in Ukrainian).

³ I. Zaichenko, *Istoria pedahohiky* [History of pedagogy], Kyiv, 2010 (in Ukrainian).

first introduced in Church Slavonic and Greek. Continuing the tradition of the development of language education, the Kyiv Collegium started teaching several foreign languages, in particular Latin, Greek, Old Hebrew, and German. Among the outstanding graduates of Kyiv Collegium were H. Skovoroda, F. Prokopovich, and A. Satanovsky, who themselves practiced teaching foreign languages and worked on translations of world literature masterpieces into Ukrainian. Various philosophers and teachers of that time saw the huge potential in learning foreign languages, listing expansion of one's worldview and mastering a new type of thinking as the most valuable.

It is also necessary to note the tendency of the spread of Latin in educational institutions of Ukraine. Following the example of European universities, in which courses in rhetoric, poetics, and philosophy were delivered in Latin, educational institutions in Ukraine also started introducing studying various disciplines in Latin. Also important was the fact that in the 17th and 18th centuries Europe Latin was not only the language of legislation but also the language of diplomacy, justice, and philosophy. In the 19th century, new types of educational institutions began to emerge – gymnasiums. The mastery of foreign languages in gymnasiums was conditioned not so much by psychological and pedagogical necessity, as much as by following European cultural tradition. Pedagogical schools of the 19th century initiated training of in-service teachers of ancient languages. Thus, since 1804, the professional training of ancient languages teachers «had a pronounced cultural nature with an emphasis on ancient culture and was carried out at first in language departments of universities»⁴. In 1835, the training of foreign language teachers was introduced at the Faculty of Philosophy at Kharkiv University, where the following departments were created:

- 1) Department of Philosophy;
- 2) Department of Greek Literature and Antiquities;
- 3) Department of Roman Literature and Antiquities;
- 4) Department of Russian Literature and the History of Russian literature;
- 5) Department of History and Literature of Slavic dialects;
- 6) Department of General History;
- 7) Department of Russian history;
- 8) Department of Political Economy and Statistics;
- 9) Department of Eastern Literature⁵.

⁴ S. Zavhorodnia, *Pidhotovka vchyteliv dla ukrainskoi shkoly Halychyny* [Training teachers for Ukrainian schools of Galicia], Ivano-Frankivsk, 1999 (in Ukrainian).

⁵ A. Dolapchi, *Teoria ta praktyka navchannia inozemnykh mov yak komponent zmistu hinnasiinoi osvity v druhii polovyni XIX – pochatku XX st.* [Theory and practice of teaching foreign languages as a component of the content of gymnasium education in the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries], Kharkiv, 2008 (in Ukrainian).

Despite the presence of foreign languages in pedagogical education, their study in secondary schools was plummeting. In fact, it was noted in the secondary school development project that «Multi-faceted intellectual development, strength, depth, and accuracy of thinking, as well as high moral features, sophisticated aesthetic taste, in a word, all the integral parts of intellectual and emotional culture can be acquired without the knowledge of foreign languages, if national science, national literature and art are at the corresponding level. In the absence of this last condition, knowledge of foreign languages could hardly make up for the shortcomings of the cultural environment»⁶.

2. Teaching foreign languages in the Ukrainian territories under the rule of the Russian Empire

The nature of further educational reforms of the second half of the 19th century significantly influenced the narrowing of the general cultural and general educational role of foreign languages (both ancient and modern). Our analysis of historical and pedagogical sources on problems of the development of language education on the territory of Ukraine during the reign of the Russian Empire shows that in the 19th and early 20th century the leading trend of education was the study of foreign languages – classical and modern European. In secondary schools and gymnasiums, there were 16 classes per week designated for learning Latin. Starting from the first-grade students mastered grammar, from the second one they practiced reading, studied the works of the classics, and by the third grade were quite fluent in Latin. The distinguishing feature of learning Latin was that it was studied in comparison with the Russian language. So in the second grade, the first hour was allocated to translations from the Russian language into Latin, and in the third – to poems in Latin.

As for the modern languages, namely German, French, and English, up to 16 lessons per week were allocated in all 4 grades. As was the case with the study of classical language, first graders learned grammar, in the second grade the main attention was paid to translations, the third grade was dedicated to learning how to read and write, the fourth grade – to reading prose and poems, writing essays. Interestingly, foreign languages were also studied in secondary educational institutions for girls, but syllabi in the female schools differed significantly from male ones. Thus, in gymnasiums for girls, the number of hours devoted to the study of languages was considerably lower; also, language courses were not mandatory and required additional fees.

Since the 20th century, the main centers of language education for teachers

⁶ *Ibid.*, p. 77.

became pedagogical institutes and two-year pedagogical courses, in which in-service teachers of ancient languages were trained. Those teachers were able to teach foreign languages only to students of newly created gymnasiums. By the *Statute of gymnasiums and pro-gymnasiums in the Russian Empire* (1864) gymnasiums were divided into two types: classical and real⁷. In classical gymnasiums, only ancient languages were taught, and the main emphasis was on teaching science. In real gymnasiums, the focus was on the study of natural sciences, and the language education of real gymnasiums was based on the study of the so-called modern languages (German, French, or English). The essential difference between real and classical gymnasiums was that only graduates of the latter received the right to further education. It was due to the specifics of university education, where classes were mostly conducted in Latin. On July 30, 1871, classical gymnasiums were divided into gymnasiums and pro-gymnasiums. In the latter, according to the new requirements, the number of hours to study languages was significantly increased. Thus, instead of 28 hours of Latin in classical classes gymnasiums, 37 weekly hours were introduced in pro-gymnasiums. Learning Greek in pro-gymnasiums involved 35 hours per week. It was also special that learning new languages was introduced from the second year of pro-gymnasium. If Latin and Greek were studied during first three years (Latin – 1st year, Greek – from the 3rd year), learning new languages was integrated in the 2nd year⁸. This was mostly due to the complexity of concurrent learning of several languages that represented different language systems. That is why it was not uncommon for pro-gymnasiums to include only one or two ‘new languages’ in the curriculum.

In 1872, the status of real gymnasiums was changed to real colleges. The peculiarity was that students could get only secondary education in real schools, and did not have the right to enroll in universities. This way, receiving a classical education, namely learning ancient languages (Latin and Greek), became the only way to obtain higher education, which undoubtedly affected the quality and level of training of future university entrants. Thus, according to the definition of T. Mishelina, «Ancient languages were the main educational tool that was recognized, and the only way to the university was made through a classical school⁹». As A. Dolapchi notes in her research, «Proponents of teaching classical languages in gymnasiums at the end of the 19th century were convinced that this educational discipline is not only a tool for mental gymnastics, but also a powerful general educational force capable of developing

⁷ O. Mysechko, *Rozvytok kulturnoho komponentu u zmisti profesiinoi pidhotovky maibutnioho vchytelia inozemnoi movy* [Development of the cultural component in the content professional training of a future foreign language teacher], Zhytomyr, 2005 (in Ukrainian).

⁸ *Ibid.*, p. 35.

⁹ T. Mishelina, *Historical and pedagogical aspects of foreign language education in Ukraine, «Educational Dimension»*, n. 2, 2023, pp. 3-10 (in English).

students' intelligence, expand their worldview, develop morality, fill souls and hearts with high ideals of truth, goodness, and beauty»¹⁰.

3. Language acquisition in Western Ukraine

The situation with the language education in Western Ukraine was different in the rest of Ukraine. What distinguished it was the wide spread of the German language. However, it was accompanied by the problem of the lack of appropriate didactic materials. Therefore, at the Vienna Teacher's Convention in 1867, the best teachers from Galicia and Bukovyna were entrusted with the preparation of Ukrainian-language textbooks designated for foreign language acquisition. The content and structure of foreign language textbooks issued in Austria met the pedagogical standards of that time and had a huge impact on the Ukrainian ones. For a long time, Austrian textbooks were simply translated into Ukrainian, but later teachers began to compile their own textbooks following the same didactic principles. Ukrainian publications underwent severe peer review and after lengthy and thorough discussions and analysis procedures were submitted for approval to the Ministry of Education¹¹.

In the second half of the 19th century appeared the so-called «folk schools» which were the initial stage of education for children from 6 to 14 years old. Officially folk schools were introduced by the law on changes from «trivial schools» to «folk» schools dated May 14, 1869. Only the graduates of teachers' seminary schools had the right to teach in public schools. According to the Law on Compulsory Primary Education, enacted in 1870, the Bukovyna Seim defined the basic requirements for teachers and students. The duration of the study was 8 years, upon completion of which students had the right to enter secondary school¹². Secondary education was represented by classical and real gymnasiums, girls' schools, and lyceums. Secondary education was mostly an intermediate link between primary and higher education but was not mandatory. After graduating from gymnasiums, students were allowed to work in public institutions or continue studying at universities. An innovative feature of gymnasiums was the introduction of new languages into the cur-

¹⁰ A. Dolapchi, *Teoria ta praktyka navchannia inozemnykh mov yak component zmistu himnasiinoi osvity v druhii polovyni XIX – pochatku XX st.* [Theory and practice of teaching foreign languages as a component of the content of gymnasium education in the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries], Kharkiv, 2008 (in Ukrainian).

¹¹ V.I. Karbulytskyi, *Rozvytok narodnoho shkylnytstva na Bukovyni* [Development of folk schooling in Bukovina], Chernivtsi, 1905 (in Ukrainian).

¹² I. Malafik, O. Sovhar, *Schooling system in Galicia at the end of the 19th – beginning of the 20-th centuries*, «History of Education & Children's Literature», vol. XI, n. 1, 2016, pp. 27-37 (in English).

riculum. Thus, graduates were to be fluent in German, French, or English. According to the new curriculum that was introduced for real gymnasiums in 1877, the study of French became mandatory. Classes were distributed as follows: 1st grade – 5 hours per week, 2nd and 3rd grades – 4 hours each, 4th and 5th grades – 3 hours each; 2 hours per week were allocated in the 6th and 7th grades. Also reforms of the educational system provided for taking into account the ethnic characteristics of the region and linguistic compatibility education for the study of natural sciences and mathematical or humanitarian disciplines. It is worth noting that from the second half of the 19th century, the main emphasis in education moved from a classical to a humanitarian orientation. French language was introduced in middle schools, and since 1880 either was English. The creation of girls' schools in Galicia and Bukovina was also an important step forward. The purpose of such schools and lyceums was to educate girls mostly in natural sciences and humanities, excluding the classical component of gymnasium education. Therefore, a substantial amount of time was allocated to the study of foreign languages. The task of these institutions was to prepare girls for women's professions¹³.

The formation of bilingual schools in Transcarpathia, Galicia, and Bukovyna was a unique phenomenon. According to the legislation, the official language of Austria was German, but according to the Law «on the equality of peoples», Ukrainians had the right to study in their native language¹⁴. This led to the emergence of the so-called «utraquist» (bilingual) schools. In Bukovina they mostly operated in Ukrainian, German, and Romanian; in Transcarpathia, classes were delivered in Ukrainian, German, and Hungarian; in Galicia Polish, German, and Ukrainian were employed. The peculiarity of these schools was that half of the educational subjects were taught in the student's mother tongue, the other half in the dominant language of the authorities (Hungarian, German, or Polish). Accordingly, Austrian legislation required that in settlements with a mixed population type creation of similar ultraquist schools was mandatory. But, despite certain positive aspects, the activity of ultraquist schools had a negative effect on the level of knowledge assimilation. This was due to the lack of a clear distribution of educational subjects that were supposed to be conducted in the state and native languages. The study of the German language in Bukovina was allowed only to those students who spoke Ukrainian, and therefore learning other languages (Greek, French, or English) was not a priority.

In general, comparing the situation of language education in the West and

¹³ O. Sovhar, *Awakening: Struggle for Ukrainian education in Eastern Galicia at the Turn of the Twentieth Century*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 2, 2022, pp. 25-37 (in English).

¹⁴ I. Karbulytskyi, *Rozvytok narodnoho shkilnytstva na Bukovyni [Development of folk schooling in Bukovina]*, Chernivtsi, 1905 (in Ukrainian).

the East a conclusion can be made about a higher quality level of language education in the western regions of Ukraine. Despite the usurping policy of Austria-Hungary concerning Ukrainian lands, the level of social security and educational policy in these regions was significantly higher than in the eastern regions within the Russian Empire. Analysis of scientific research on didactic teaching aids of foreign languages shows that the main goal of language education at the beginning of the 20th century was the implementation of the following key tasks, namely the transfer of accumulated knowledge; comprehensive personality development; meeting the society's requirements.

Also, as noted by A. Dolapchi¹⁵, teaching foreign languages was directed by two main approaches:

- deductive (provided the use of scientific, translation-grammar, and text-translation methods);
- inductive (visual, logical, direct methods).

According to the definitions of some researchers, it is the period of the second half of the the 20th century was a stage in the formation of the national system of teaching foreign languages. Having carried out a comprehensive analysis of studies devoted to the problem of language education in the researched period, we determined the following stages in the development of foreign language learning methodology:

The first stage – 1820s-1840s. At this stage occurred the emergence of theoretical foundations of foreign language teaching. As previously noted, foreign languages were only entering the education system of Ukraine. Namely, the basic principles of teaching ancient languages through the transfer of practical experience were formed at the Ostroh Academy and fraternal schools.

The second stage – 1840s-1860s. This period is characterized by the appearance of gymnasiums, in which language education became compulsory and had significant methodological accomplishments. Deductive methods became widespread at this stage. The main focus of that time teachers was the study of grammar. Students learned languages by doing written translations and studying the phonetic features of ancient languages. Language education at this period was predominantly done through the use of theoretical methods of learning by studying rules of writing and reading; teaching grammar based on comparison with the grammar of other languages (Russian, Ukrainian, Latin); and was characterized by the lack of general didactic principles of educational material organization and oversaturation of educational material, the lack of uniform criteria for assessing the level of knowledge.

¹⁵ A. Dolapchi, *Teoria ta praktyka navchannia inozemnykh mov yak komponent zmistu gimnasiinoi osvity v druhii polovyni XIX – pochatku XX st. [Theory and practice of teaching foreign languages as a component of the content of gymnasium education in the second half of the 19th – beginning of the 20th centuries]*, Kharkiv, 2008 (in Ukrainian).

The third stage – 1860s-1890s. The distinguishing feature of this stage was the implementation of inductive methods into teaching foreign languages. The main reason for this was the low level of students' language competence using deductive methods and the oversaturation of the educational material. The goal of the inductive method was the formation of practical experience of mastering the language, which involved the creation of a special language environment, increasing the role of students' self-study. At this stage, the main principles of educational planning were developed according to students' age and mental capabilities. In classical gymnasiums, curricula were developed for each course; the study of ancient and modern languages was separated. The shortcomings of this stage could be seen in the bigger number of hours for study and an increase in the academic load, which also led to a low level of students' language competence.

The fourth stage – 1990s – the beginning of the 20th century. The peculiarity of this stage was determining the need to develop qualitatively new methods for learning a foreign language by combining practical and theoretical study of educational material, formation of humanistic principles in the pedagogical process, and increasing the role of modern languages in educational programs at gymnasiums and universities. A change in the basic principles of language education led to a reduction in the number of hours for studying ancient languages and shifting the focus to modern languages.

Conclusions

Summing up, it can be noted that the development and formation of foreign language teaching methods in Ukraine during the period of the 19th and the 20th centuries, both under the rule of Russia and Austria-Hungary, occurred rather gradually, with the change of the educational system and the creation of general approaches to teaching.

A significant difference can be considered in the influence of European education traditions on the formation of the language education system in the Western territories of Ukraine, where the goal was a skillful combination of native language and teaching foreign languages. Language education in the territories of Central and Eastern Ukraine was under constant pressure from the Russian Empire state-building policy in the second half of the 19th century. Even though in different regions the level of teaching and learning differed, command of at least two foreign languages was mandatory for admission to a higher educational institution. In the second half of the 19th century language education is gaining new significance with the appearance of 'modern languages' courses, which opens up opportunities for the development of humanitarian education and training of teaching staff in the field of language education at the beginning 20th century.

Maria Montessori: Pedagogy, Legacy and Actuality

Miguel Martín-Sánchez
Educational Sciences
University of Extremadura
Cáceres (Spain)
miguelmartin@unex.es

ABSTRACT: This article aims to show the contributions and foundations of Maria Montessori's pedagogical thought, her place in the History of Education as a woman of great social and educational impact, as well as the relevance of her method. To this end, this article analyses her figure, her pedagogical thought and her legacy, analysing it from three perspectives: historical, pedagogical and social, reflecting on the great educational and social work carried out by Maria Montessori and her Montessorians. A qualitative methodology has been used, using the historical-pedagogical method. The main conclusions of the work show the richness of Montessori, her educational impact in the past and in the present, and the relevance of her figure and pedagogical thought, which continues to be useful and relevant in today's pedagogy.

EET/TEE KEYWORDS: Montessori; Pedagogy; History of pedagogy; Educational impact; Italy; XX Century.

1. An introduction: Maria Montessori, the woman and the pedagogue

Maria Montessori's work aroused criticism and devotion from the very beginning. More than one hundred and fifty years after her birth, the criticisms and mythologies are still relevant today. To speak of Montessori today is to speak of conflicting passions.

There is still a certain romantic and hagiographic patina about Maria Montessori, a mythologising and exaggerated halo about her life conditions and difficulties in life, turning her into a pedagogical heroine¹ which she herself contributed during her lifetime by providing data that have been taken for

¹ C. Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, in M. Montessori, *El método de*

granted. For example, she herself said on several occasions that she was the first Italian woman to study medicine, a fact that has since been denied², although this does not detract from the merits of her studies, nor does it detract from her determination and courage to pursue studies for which women were frowned upon. Little is known about how she gained admission, and although it is said that it was Pope Leo XIII who interceded, recent research seems to indicate that it was rather a misinterpretation of Montessori's own words and the subsequent imagination, dissemination, and novelisation by journalists of this woman's determination to study medicine³.

Trying not to fall into mysticism, we can indicate some relevant biographical information about Montessori in order to contextualise her life and work. Although the number of biographical studies is very numerous, and in many languages (which shows the impact and diffusion of the author), we will try to briefly summarise some of them. This selection, conscious and subjective on our part, is intended to attempt to establish a brief portrait of this woman through the sources available to us.

Maria Tecla Artemisa Montessori was born in Chiaravalle, in the province of Ancona, in central-western Italy, into a well-to-do bourgeois family on 31 August 1870. Her family, of bourgeois, traditional and Catholic origin, gave her a quiet and peaceful childhood, although according to several biographers, her relationship with her father, fluid until the end, was not very good⁴, perhaps due to Maria's extravagance and the desire of her father, an austere and formal 19th century Italian civil servant, for his daughter to be a wife and a socially useful woman, we can only make assumptions based on the stories and small sketches that Maria Montessori herself provided during her lifetime, to which we must add that solitary motherhood did not benefit the paternal-filial relationship either⁵. Some of her more contemporary biographers describe Maria as an intelligent and rebellious child, with feminist ideas and profoundly Catholic, with a biting and responsive tongue, contrary to what Italian society of the time expected of girls and women, but unconditionally supported by her mother, a teacher by profession, who protected her and educated her without social ties⁶.

la Pedagogía científica: Aplicado a la educación de la infancia, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, pp. 9-81.

² C. De Stefano, *The child is the teacher. Vida de María Montessori*, Barcelona, Lumen, 2020; R. Foschi, *María Montessori*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2020; G. Honegger Fresco, *María Montessori, una historia actual*, Valencia, Universidad de Valencia, 2021; R. Kramer, *María Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*, Madrid, Ediciones SM, 2020; Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

³ Kramer, *María Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*, cit.

⁴ Foschi, *María Montessori*, cit.; Honegger Fresco, *María Montessori, una historia actual*, cit; R. Kramer, *María Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*, cit; Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁵ Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁶ De Stefano, *The child is the teacher. Vida de María Montessori*, cit.

Maria Montessori decided to study medicine, and she did so despite the difficulties of the time, the misgivings of men and the political and social situation of late 19th century Italy, characterised by social destabilisation and conflicting political positions. Nevertheless, despite the difficulties, Montessori worked side by side with the male students, and despite not being the first woman to graduate as she would have liked⁷, she achieved a very meritorious degree in Medicine from the University of Rome in 1896. Before Maria Montessori, sixteen women graduated in medicine in Italy, although it is true that Montessori was the first woman to graduate in medicine from the University of Rome⁸.

His professional career began in medicine, working as an assistant in a psychiatric clinic, the University Psychiatric Clinic in Rome, in the treatment of children, at that time known as abnormal⁹. It was precisely through his experiences in the psychiatric clinic that he realised the importance of education, the erroneous methods used, the need for observation, the environment and the manipulation of objects, which convinced him that children build themselves, laying the foundations for the supremacy of the pedagogical method over the medical method for the treatment of deficient children, ideas that he would express at the Pedagogical Congress in Turin in 1898¹⁰.

In Montessori's pedagogical thinking we find important influences, especially those of the doctors Itard and Séguin. Other references had a relevant influence on Maria Montessori's pedagogical thinking and on her professional development, such as Pestalozzi, who was vital for the later impact of her method in early childhood education¹¹. But, despite the influences, or rather, thanks to them, Maria Montessori became convinced of the need for better training in order to better educate children, and therefore did not hesitate to enrol in the Faculty of Philosophy at the University of Rome to study anthropology and apply it to school and education¹², constructing a Pedagogical Anthropology, a study of the child oriented to education and educational action, a discipline in which he gave lectures and classes, published a book in 1910 and served as the basis of his scientific method on education¹³.

From 1907 onwards, we witness the real Montessori revolution, as our protagonist became totally committed to the education of children. It was in

⁷ Foschi, *María Montessori*, cit.

⁸ Honegger Fresco, *María Montessori, una historia actual*, cit.

⁹ Foschi, *María Montessori*, cit.

¹⁰ Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

¹¹ De Stefano, *The child is the teacher. Vida de María Montessori*, cit.

¹² Kramer, *María Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*, cit.

¹³ Foschi, *María Montessori*, cit; Kramer, *María Montessori: Biografía de una innovadora de la pedagogía*, cit; M. Pla, E. Cano, N. Lorenzo, *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*, in J. Trilla, (ed.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, Barcelona, Graó, 2015, pp. 69-94; Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

1906 that she took charge of the *Casa dei Bambini*, an institution she founded in a slum area of San Lorenzo in Rome. It was the 6th of January 1907, and it meant a great revolution in the life and work of Maria Montessori, as it was the first centre where she put into practice all her pedagogical ideas, the basis of learning and the construction of the child, where she was convinced that the child was the teacher, a place that solved educational problems, but fundamentally social ones. From the first *Casa* in 1907, more foundations followed in the years that followed, demonstrating the success of Montessori's ideas, which, by chance, she had had the opportunity to put into practice in San Lorenzo, and whose success surprised Montessori herself:

My wish was to be able to experiment with the methods for abnormal children in the elementary class of the primary school, as I had never thought of children's asylums [...] The first [Casa dei Bambini] was inaugurated under this name on 6 January 1907 in Via dei Marsi, 58, and entrusted to a teacher who worked under my direction and responsibility. The social and pedagogical importance of such an institution was revealed to me from the beginning in all its grandeur and it seemed at the time that my vision of a triumphant future was exaggerated; today many are beginning to understand that my illusions are being realised¹⁴.

From 1907 onwards, her method began to become popular and to spread throughout Italy and abroad. In the years leading up to the World War I, Maria Montessori travelled and participated in a multitude of conferences in countries as diverse as the United States, where from 1911 onwards a multitude of Montessori schools were created¹⁵, and where she was received in 1914 as a great personality¹⁶. But it was after the end of the World War I that her method and her endless travels really exploded: Germany, Great Britain, Spain (especially Catalonia), Holland, Sweden, China, India, and her influence grew in countries such as France, Austria, Switzerland, and a long etcetera¹⁷.

The arrival of Mussolini to the government in Italy brought bad consequences for Montessori, whom Mussolini, who at first felt interested in her work and even intended to institutionalise it in the official Italian school¹⁸. Later, Montessori's positions of free thought, independence, freedom and autonomy did not fit in with the idea of new Italian government, so our author broke with Mussolini, her books were burnt and she opted for exile. She left her native Italy in 1934, she settled in Spain (where she had to leave due to the outbreak of the Civil War in 1936), then in England, where she inaugurated the V In-

¹⁴ M. Montessori, *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, pp. 120-121.

¹⁵ Pla, Cano, Lorenzo, *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*, cit.

¹⁶ Ch. Poussin, *La pedagogía Montessori: Una introducción al método que revolucionó la enseñanza*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2019.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Foschi, *María Montessori*, cit.

ternational Congress in Oxford and a new stage in her life¹⁹, and finally in Holland.

It would be in this country, after a long life of travels, conferences, enthusiasms and disappointments, struggles and disappointments, joys and sorrows, successes and failures, lights and shadows, when, after her third proposal for the Nobel Peace Prize in 1951, she would die in Noordwijk, in southern Holland, at the age of 81, still active and planning trips and conferences²⁰. The year was 1952, the woman died, the myth was born.

Behind Montessori, the fighter, the leader, the revolutionary, the person who changed the education of thousands of children, the mystic of iron will and tireless dedication to childhood, the mythologised visionary and innovator, there is the real woman, the single mother broken by the pain of abandoning a child, of losing the love of her life, of the disappointment of love; the Victorian woman, contradictory, sweet and ungrateful, who in spite of everything returned to her son, who welcomed her with open arms and closed a wound²¹, but not the only one. However, it will be Montessori, and not Maria, who will go down in history.

2. *Maria Montessori: her pedagogical foundations*

There is no doubt, and a quick glance at the main manuals on the History of Education reveals that Maria Montessori's pedagogical thought is rich, relevant and rapidly and solidly disseminated. We are dealing with one of the great personalities of education, who is recognised as having made an important contribution to the theoretical and practical progress of education. Her pedagogical thinking can be summed up in the practicality of her method, in experimentation, testing and applicability to the education of the youngest children, infants and toddlers.

But before developing her ideas, it is necessary to dwell on something very relevant, a capital aspect in Montessori's pedagogical thinking, from which her entire pedagogical ideology is positioned: discovery and love for the child.

Maria Montessori's idea of childhood is an innovative vision, framed in part in the principles of the New School, and supported by the author's medical, psychiatric, psychological, anthropological and pedagogical knowledge. Montessori relied on scientific principles and the advances of the time, not so much on philosophical or metaphysical questions, which is why she called her

¹⁹ M. Castro, A. Castellarnau, *María Montessori: La mujer que revolucionó la educación*, Barcelona, RBA Libros, 2019.

²⁰ Honegger Fresco, *María Montessori, una historia actual*, cit.

²¹ De Stefano, *The child is the teacher. Vida de María Montessori*, cit.

method *scientific pedagogy*. In María Montessori, naturalist and positivist premises converge, empiricist in nature and with systematic observation as a method, and humanist, Catholic and Neoplatonic positions, where she explores a kind of spiritual experimentalism in which she emphasises the idea of the “new child” who, through freedom and self-discipline, will be able to fully develop his physical, emotional, spiritual and intellectual capacities²². A new child who will be the germ of the new man for a new world, where education is for life, for the future; and the child, in this pedagogical thinking, becomes the teacher. Montessori herself, in her work *The Child: The Secret of Childhood*²³, indicated the importance of connecting the child from the past to the future:

To touch the child is to touch the most sensitive point of a whole which has its roots in the most remote past and is directed towards the infinity of the future. To touch the child is to touch the most delicate and vital point where everything can be decided and renewed, where everything is full of life, where the secrets of the soul are enclosed, because it is there that the education of man is elaborated²⁴.

Although the most prominent influences on María Montessori’s thinking place her in the New School, we cannot tie her to this movement with the utmost fidelity, and there are even authors who do not consider her to be a member of the New School²⁵. What is certain is that it has many ideas and similarities with the New School, although it did not fail to criticise some of the authors of this movement, and at the same time to be criticised by them. However, Montessori’s thinking about the child and educational activity, framed in the naturalism, positivism and spirituality that we have mentioned, is heir to his readings, and although he developed his own thinking, adopting ideas from some and adding his own reflections, we can recognise, mainly, Comenius (from whom he took the idea of innate aptitude towards knowledge), Rousseau (with his naturalistic idea of the child), Itard (the approaches of observation, observation and spirituality), Séguin (from whom he took the idea of the three times), Pestalozzi (with his idea of sensory-essential education), Fröbel (perhaps one of the most influential, from whom he took the idea of adaptation to the nature of the child and freedom), and even Freud, from whom he took the idea of repression and its influence on children by adults²⁶.

²² B. de Serio, *Ayuda a la vida. Educación desde el nacimiento. Una reflexión sobre la primera infancia a partir de María Montessori*, «RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil», vol. 3, n. 3, 2014, pp. 59-66.

²³ M. Montessori, *The Child: The Secret of Childhood*, México, Diana, 2006.

²⁴ *Ibid.*, pp. 23-24.

²⁵ C. L’Ecuyer, *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*, Madrid, Ínsula Ediciones, 2020.

²⁶ Pla, Cano, Lorenzo, *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*, cit.; M.B. Ponce Mora, *La descubridora del “secreto” del niño: María Montessori*, «Temas de Mujeres», n. 15, vol. 15, 2019, pp. 47-60; Poussin, *La pedagogía Montessori: Una introducción al método que revolucionó la enseñanza*, cit.

Basically, what Montessori contributes and on which she builds her pedagogical thinking is her deep admiration for the child²⁷, her discovery, the praise of childhood which, from a scientific approach seasoned with spirituality, takes a stand against the hegemonic, hieratic, immovable and repressive models of the traditional school, ideals that it shares with other members of the New School, but it brings originality to the idea of freedom, of absolute faith in the potential of the child, in its evolution, in its true nature based on its stages of vital development and in the requirement for educators to meet the needs of children's sensitive periods²⁸. Its pedagogical foundations are peace, love for the child, knowing their needs, working with them from empathy, providing them with the means to be recognised and respected, understanding the child as a unique being, particular, and capable of self-education, of building themselves as adults in freedom, and all from a scientific knowledge of the child's personality. This is how he articulated what she called the «spiritual embryo», which refers to the construction of the human personality, to the incarnation in an environment that manages to respond to the vital needs of the child and facilitate his or her spiritual liberation, generating a change, a reform and regeneration of the human being:

The child who becomes encapsulated is a spiritual embryo who must live at the expense of the environment, but just as the physical embryo needs a special environment which is the mother's womb, this spiritual embryo needs to be protected by a lively, warm and loving external environment, abundant in nourishment: an environment in which everything is welcoming and where nothing hinders development [...] There is an exchange between, the individual, or rather, between the spiritual embryo and the environment; through this exchange the individual is formed and perfected [...] Thus the human personality is formed by itself as the embryo, and the child becomes the creator of man, the *Father of man*²⁹.

In general, the idea of free, autonomous, happy, active children, owners of their educational processes, is what Maria Montessori's pedagogical principles constantly revolve around, in a sort of cosmic education³⁰, an idea developed in her book *Education of Human Potentialities*³¹ and summarised in the importance of a universal vision of education and of the child.

Trying to summarise his pedagogical thinking in a few pages is very risky and complicated, especially because a multitude of works have been written

²⁷ A question shared with many previous initiatives on childhood and child marginalisation. M. Martín-Sánchez, *Historia y pedagogía del Colegio Menor de la Concepción de Huérfanos de Salamanca*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 2007.

²⁸ M. Santerini, *Grandes de la educación: María Montessori*, «Padres y Maestros», n. 349, 2013, pp. 1-4,

²⁹ Montessori, *The Child: The Secret of Childhood*, cit., pp. 71-73.

³⁰ J.J. Morales Ruiz, *María Montessori y la educación cósmica*, «Revista de Estudios Históricos de la Masonería Latinoamericana y Caribeña», vol. 7, n. 2, 2016, pp. 203-239.

³¹ M. Montessori, *Education of Human Potentialities*, Buenos Aires, Errepar, 1998.

about it, but to conclude, we will try to synthesise it, especially the points that seem most relevant to us: freedom, activity, environment, and specific materials, all based on the supreme idea of his pedagogical ideology: self-education.

If we had to select the main and most important principle on which Maria Montessori's pedagogical thinking is based, we would undoubtedly choose the principle of freedom, both interior and exterior, so that the child can develop fully, according to his or her autonomy and based on activity, and preceded by observation.

The idea of freedom in Maria Montessori's pedagogical thinking is not unlimited, but precisely limited, controlled, even if it is a paradox in itself. However, this paradox is resolved by Montessori herself when, to the idea of freedom, she adds other fundamental principles: the collective interest, the responsibility derived from positive discipline, self-control, and the (discreet) mediation of the teacher-guide who helps the child, without excesses, to conquer his or her own freedom³².

Freedom and discipline, in Montessori's pedagogical thinking, are relevant, for one is achieved by the other, because «discipline in freedom seemed to solve a problem which until then seemed insoluble. The solution consisted in obtaining discipline by granting freedom»³³ and they are closely related to the principles of self-education and to the environment. Freedom and discipline are not understood if they are not active, not for immobility, passivity or obedience, but for independence, as a result of active development through effort and one's own experience.

And within this freedom and active discipline, Maria Montessori's pedagogical thinking achieves balance through the most absolute respect for the child's rhythm, the development of his or her personality, the maximum encouragement of spontaneity and self-control without using rewards or punishments, considered somewhat perverse in Montessori's own pedagogical approaches, which make no sense and are overcome through true freedom based on voluntary discipline³⁴.

To fully develop the child's idea of freedom, autonomy and an absorbing mind, the child needs a free environment to fully develop his or her activity, and therefore the environment, together with the materials, is another of the fundamental principles of her pedagogical thinking. The preparation of the environment is fundamental for Montessori, a whole educational science:

Development and growth have successive foundations and increasingly intimate relations between the individual and the environment; because the development of individuality

³² Ch. Piroddi, *Montessori en casa: Consejos y actividades para crecer, jugar y aprender juntos*, Milán, Editorial Point22, 2020.

³³ M. Montessori, *La mente absorbente del niño*, Barcelona, Ediciones Araluce, 1971, p. 254.

³⁴ Pla, Cano, Lorenzo, *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*, cit.

(that is, what is called freedom of the child) cannot be anything other than the successive independence from the adult, realised by means of a suitable environment, where the child finds the necessary means for the development of its functions [...] The error of the freedom of the child in education has been to consider a hypothetical independence from the adult without the corresponding preparation of the environment. This preparation of the environment is an educational science³⁵.

The prepared environment will allow the child to feel unhindered in developing his or her freedom, activity and autonomy. It is a large and orderly space, organised by the guiding teacher and divided into several sections or areas which, together with the appropriate materials, will allow the child to be stimulated and to develop to his or her full potential. The prepared environment will facilitate the construction of a free will, an active intelligence, a creative imagination and moral development, issues that are part of the great contributions of Maria Montessori's pedagogical thought³⁶.

Montessori resembles authors such as Fröbel, Dewey, Decroly and others, who were close to the New School, but there were also discrepancies and differences between the New School and Maria Montessori's pedagogical thinking, which we will see later on.

3. Concretisation of its pedagogical model

Maria Montessori proposes a pedagogical model based on a scientific, naturalistic, positivist and Catholic pedagogy, holistic, active and spiritual, where the child is the teacher, who grows in freedom, self-disciplined and experiential, master of his or her educational process. However, although defined as Catholic, Montessori's relationship with religion was always influenced by her theosophical experience, which she never disavowed, travelled to India, and organised educational courses at the Theosophical Society³⁷. Her religious and spiritual ups and downs led her to establish a spirituality sometimes close to Catholicism, sometimes distant, but always in a *sui generis* game that brought her benefits, but also strong criticism for its philosophical contradictions³⁸.

To put her pedagogical thinking into practice, Montessori devised a pedagogical model, known as the Montessori Method, based on three fundamental

³⁵ Montessori, *The Child: The Secret of Childhood*, cit, pp. 293-294.

³⁶ Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

³⁷ Foschi, *Maria Montessori*, cit.

³⁸ M.M. del Pozo Andrés, J.F.A. Braster, *The Reinvention of the New Education Movement in the Franco Dictatorship (Spain, 1936-1976)*, «Paedagogica Historica», vol. 42, nn. 1-2, 2006, pp. 109-126.

pillars: the teacher, the adapted environment, and the materials. All of this, of course, underpinned by her pedagogical thinking.

There are several authors who have synthesised the Montessori method, but we have chosen four main works, which we consider to be the best syntheses of the Montessori method: Standing³⁹, Pla *et alii*⁴⁰, Poussin⁴¹ and Sanchidrián⁴², who synthesise the Montessori method into the following active principles:

- The role of the teacher: We have already indicated above that the hard core of Maria Montessori's pedagogical thinking lies in the discovery of the child and in the importance she gives to his or her active, free and self-education-based development. Following this principle, the Montessori method gave a determining role to the teacher: that of a guide. Determining, yes, but not protagonist. Precisely, the Montessorian teacher is a secondary actress who reduces her interventions to a minimum, as she will not intervene until the child requires it; she is a teacher-guide, a director of lives and souls. The Montessorian teacher exercises the method with humility, but with scientific knowledge, aware of the importance of educating for autonomy, to make them move towards independence, so that they learn to wash themselves, to dress themselves, to run, to get up from the floor, «to speak to clearly express their own needs, to seek ways to satisfy their desires»⁴³, and for this, the Montessorian teacher is a secondary actress, and for this, the teacher must be prepared in the Montessori method, adapt to it, overcome the disorientation that it may produce at the beginning, know the specific materials, and adequately prepare the environment⁴⁴.
- The prepared environment: When Maria Montessori sets out the idea of the prepared environment in her method, she is referring to the idea of a carefully organised physical space adapted to the needs of the child, designed for the child, designed to encourage self-learning and personal growth. Thus, this prepared environment is something natural (although paradoxically artificially constructed by the teacher), free of obstacles, which responds to the emotional and intellectual needs of the child and which allows the child to develop autonomously, but secondarily controlled by the adult. As we have indicated in previous chapters, when Montessori developed her environment, she did so in opposition to the physical school model that prevails in the official educational systems, and created a space without desks (she

³⁹ E. Standing, *La revolución Montessori en la educación*, México, Siglo XX, 2000.

⁴⁰ Pla, Cano, Lorenzo, *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*, cit.

⁴¹ Poussin, *La pedagogía Montessori: Una introducción al método que revolucionó la enseñanza*, cit.

⁴² Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁴³ Montessori, *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*, cit, p. 154.

⁴⁴ Poussin, *La pedagogía Montessori: Una introducción al método que revolucionó la enseñanza*, cit.

hated school benches, and considered them to be slaves of the child)⁴⁵, with a free space, aesthetically adapted to childhood, creating fun, warm and attractive spaces, an environment designed for children. It is, therefore, of paramount importance in the Montessori method to organise the environment, in which the space is bright, with adapted, stimulating furniture, and where the materials are of interest to the child. It is in the environment that the Montessori teacher-guide must begin her practical efforts, to have it ready for when the children arrive. The prepared environment of the Montessori method is more than a classroom, more than a physical space, it is a spiritual, holistic, emotional entity, created to generate positive interactions in the child, who lives it in freedom, where students of different ages coexist, and divided into different areas: practical life, sensory, mathematical, language, and culture, which allow, together with sensitive periods, to make learning easier⁴⁶.

- The materials: to implement her method, Maria Montessori and her followers devised and constructed a multitude of specifically created (and controlled) teaching materials that constitute the practical foundations of her ideas. As we have indicated, Montessori understood activity, autonomy, practice, and self-learning as essential to her method, so her materials (still used in virtually original form) are characterised by self-control by the child, attractive aesthetic qualities, manipulative, self-correcting, realistic, accessible and structured⁴⁷. In our opinion, the most relevant aspect of the didactic materials is the importance given by Maria Montessori to self-correction, in that the child can use the materials to correct and self-educate themselves, encouraging concentration, self-esteem and control of their own learning, as they cannot complete any task without being correct or without realising the error, used and selected freely, so that they discover things on their own⁴⁸. Maria Montessori herself speaks of her materials with passion, convinced of their usefulness, but warning that they must be prepared and organised, worked with according to her method, sequenced, and observed, but leaving the child free to use them; the teacher will be the guide, the observer and the ‘preparer’ of the materials, but it will be the children who manipulate them, use them and give them the value of self-education that permeates her pedagogical thinking. The furniture, spaces

⁴⁵ Montessori, *El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia*, cit.

⁴⁶ A. García, *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*, Valencia, Litera, 2017; Poussin, *La pedagogía Montessori: Una introducción al método que revolucionó la enseñanza*, cit.

⁴⁷ Pla, Cano, Lorenzo, *María Montessori: el Método de la Pedagogía Científica*, cit.; San-chidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁴⁸ S. D'Esclaibes, N. D'Esclaibes, *Ayuda a tu hijo a concentrarse con el método Montessori*, Madrid, Editorial EDAF, 2018.

and materials must be organised and distributed from the simplest to the most complex, and in accordance with the different areas of work of the Montessori method. Among the materials best known or originally used by Montessori, we find his famous pink tower, cylinders, rods, geometric shapes, or materials prepared for practical life. All of them meet the basic characteristics of being manipulative, attractive, appropriate to the development and strength of the children, adapted to the areas and, especially, self-corrective. However, although much of the Montessori method rests on the materials, these will be the main focus of criticism of Montessori, even to the point of tyranny of the material.

4. Historical and pedagogical impact of Maria Montessori

Maria Montessori was a woman like few others in the history of education. A doctor by training, but an educator by lifelong learning, she began to develop her ideas at the *Scuola Magistrale Ortofrenica*, where children considered uneducable were taken in, and she became convinced of the need to change and innovate educational methods.

Maria Montessori's contributions to education at the time were many, and it was precisely her revolutionary contributions, together with the dissemination and acceptance of her method, that had a profound historical impact on her contemporaries.

We have already indicated above that Maria Montessori was a very active woman in life, which led her to live in several countries, to travel to many continents and to give lectures in various places. These journeys, and her own self-propaganda, helped to spread her pedagogical thinking and educational method throughout much of the world. Indeed, Maria Montessori herself prided herself on the success of her scientific pedagogy:

Why have so many difficulties, so many contradictions, so many uncertainties arisen with regard to what are called 'Montessori schools' and 'Montessori method'? And yet the schools are going ahead in the midst of wars and cataclysms, and are spreading more and more all over the world. We find them even in the Hawaiian Islands, in Honolulu in the middle of the ocean. We find them among the natives of Nigeria, in Ceylon, in China; that is to say, in the midst of all races and in all nations of the world [...] all agree that Montessori is the most widespread modern educational method today⁴⁹.

The Montessori Method was widely and rapidly disseminated throughout the world, mainly thanks to the success and enthusiasm with which it was

⁴⁹ M. Montessori, *Formación del Hombre*, Amsterdam, Montessori-Pierson Publishing Company, 2019, pp. 10-11.

received, and especially due to the important dissemination work carried out by Maria Montessori herself and the numerous acolytes that arose in different countries, mainly after the end of the First World War and the first International Montessori Courses held in Rome (1912 and 1914) and in Barcelona (1916), which generated great expectations and attendance of students from Europe, America and Asia⁵⁰.

Her activism is one explanation for the success of her educational impact, but not the only one. During her life she travelled around giving lectures where she proclaimed her pedagogical enthusiasm and the success of her method, although she herself sometimes indicated that she gave lectures and wrote books for years, but this did not disseminate her method, it was the children themselves who disseminated it⁵¹.

Other factors also contributed to her success and dissemination, such as her academic reputation, her scientific training as a physician, her publications and research, her circle of friends and contacts, teacher training courses, and the tremendous success of her lectures and interviews in the press which created a media impact that facilitated the spread of her ideas.

One of the major events that explain the impact and diffusion of Maria Montessori's pedagogical thinking is the creation in 1929 of the *Association Montessori Internationale* (AMI) in Amsterdam by herself to preserve her legacy and officialise her method.

In its development and impact, which spread, as we have indicated, to various countries, it found a favourable and welcoming place in Spain, partly thanks to the Spanish pedagogical reform movements and the pedagogical renewal movements led by Claparède, Dewey, Sluys, Decroly and Freinet. The New School movement meant an important change in the education of the time, and although with differences and important nuances, it was well received in Spain. Maria Montessori visited (and even lived in) Spain on several occasions, and found in the pedagogue Joan Palau Vera an enthusiast, to the point of being considered the introducer of Montessori in Spain, together with Juan Bardina, Rosa Sensat, Alejandro Galí and Pedro Vergés⁵². But it was Palau, with his translations, who was the real driving force behind Montessori pedagogy in Spain.

Nevertheless, Montessorian diffusion in Spain was uneven, with Madrid and Barcelona being the two major Spanish cities that embraced Maria Montessori's ideas and procedures most enthusiastically from the outset. In practice, the main urban centres in the Madrid and Catalan areas of influence, as well as in rural Catalonia, were particularly successful with Maria Montessori's initiatives; while elsewhere Spanish schools only showed interest and

⁵⁰ Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁵¹ Standing, *La revolución Montessori en la educación*, cit.

⁵² Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

worked with Decroly's centres of interest, Freinet techniques and the project method, in addition to Montessori⁵³.

In Madrid it was also felt, and even the influences received at the Residencia de Señoritas were important, as a result of the correspondence between María de Maeztu and María Montessori and the series of lectures that, despite the difficulties, Montessori gave in 1934 in the Spanish capital, generating a strong impact, among admirers and strong detractors⁵⁴.

We can summarise the impact and diffusion of Maria Montessori in Spain in three periods: a first stage from 1914 to 1936 of reception and visits, a second stage of rejection during the Franco regime, and a third and final stage of Montessori renaissance after the arrival of democracy until the present day⁵⁵.

To conclude this section on her dissemination and impact, we cannot fail to reflect on her work, mythologised by many, reviled by others, demystified by some, but indifferent to none. It must be made clear that not all that glitters is Montessori, and that even Montessori's method and pedagogical thinking was harshly criticised by the fellow travellers of renovating movements such as the New School. Even today, it continues to receive criticism and praise, although many schools today only bear the name Montessori and have distorted its ideology.

As far as criticism and mysticism are concerned, few people in the history of education have aroused as much interest as Maria Montessori. In truth, in Maria Montessori we find mainly a political and pragmatic woman, both in her work and thought, and in life itself. She was practical because she sought (and found) the support of networks and power groups that facilitated her triumph and social diffusion, the support of Catholics with her closeness to Pope Pius X, with the idealists she was able to occupy a place in the famous Gentile Reform of 1923, and even with Mussolini's regime⁵⁶.

The relationship with the most relevant authors of the New School was also singular, complicated; a relationship of shared admiration and criticism. Montessori was sometimes harsh against the New School, which she accused of generating ignoramuses⁵⁷. She had and shared approaches with Dewey and others, but she did not hesitate to criticise them, and they did the same. Thus, among the main critics, we can cite John Dewey, who pointed out the defects

⁵³ M.M. del Pozo Andrés, *La escuela nueva en España: crónica y semblanza de un mito*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», vols. 22-23, 2004, pp. 317-346.

⁵⁴ A.S. Porto Ucha, R. Vázquez Ramil, *María Montessori en la Residencia de Señoritas de Madrid (1934): entre la visita social y el esbozo de proyecto pedagógico*, in J.M. Hernández Díaz, J.L. Hernández Huerta (edd.), *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, FahrenHouse, 2014, pp. 251-262.

⁵⁵ C. Sanchidrián Blanco, *El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras*, «Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria», vol. 39, 2020, pp. 313-335.

⁵⁶ Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁵⁷ C. L'Ecuyer, *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*, Madrid, Ínsula Ediciones, 2020.

of the Montessori method, its materials and the need for experience to be global, a matter that is not achieved, according to Dewey, in the Montessori method because of the exaggeration of the external control of the materials and the consequent loss of spontaneous experience⁵⁸.

Another strong criticism came from another great of the New School, the Swiss Édouard Claparède, who considered the Montessori Method to be excessively artificial, that it ignores the true development of the child, that it is not truly free because it is subject to the dictatorship of the «sacrosanct material», and that Montessori herself did not sufficiently understand the importance of linking exercises to vital problems⁵⁹.

Other authors such as Paew also criticised Montessori in relation to fantasy, stories, imagination, moral formation⁶⁰. She was also harshly criticised by the most conservative Darwinians, who did not admit ideas other than the inheritance of fixed intelligence, and that this alone determined the child's development, attacking the foundations of Montessori's pedagogical thinking⁶¹.

But, undoubtedly, the greatest criticism came from the United States, especially from one of John Dewey's main disciples. It was William Heard Kilpatrick who was possibly one of Montessori's greatest detractors.

Professor William Kilpatrick was a reputed follower of Dewey, and enjoyed prestige among American academics. A professor at Columbia University, in 1914 he published a book entitled *The Montessori System Examined*, in which he criticised Montessori's pedagogical thinking and considered it outdated⁶². Among Kilpatrick's main criticisms of Montessori, we can list the following: he considered the approaches of the method outdated; he criticised especially the areas of social life of the school group and the curriculum, considering that the Montessori child works in an individualistic way, whereas in his opinion the school should be an environment for social life and action; he criticised the teaching materials, which he defined as unsuitable for children, lacking in variety, unstimulating, too limited in manipulation, and although he shared with Montessori the importance of self-education and self-correction, he thought it was more utopian than real. He indicated that social play was reviled and ignored by the Montessori method. He also did not consider the materials useful for social life, and especially how limiting it was to use materials to work with and educate children in real life.

In general, although Montessori shared principles and ideals with the New School, she departs from it in its purity, that is, in Montessori we find ideas of the New School such as activism, paidocentrism, naturalism, and others that

⁵⁸ J. Dewey, *Democracia y educación*, Madrid, Ediciones Morata, 1998.

⁵⁹ Sanchidrián Blanco, *Edición y estudio introductorio*, cit.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ N. Obregón, *Quién fue María Montessori*, «Contribuciones desde Coatepec», vol. 10, 2006, pp. 149-171.

⁶² *Ibid.*

we have indicated, but also discrepancies, ideas that ‘separate’ her from the pedigree movement. Montessori’s pedagogy has a teleological dimension⁶³, oriented towards an end (the child himself) and ordered by reason; and it is this teleological approach that separates it from the purism of the New School movement, that breaks with the schemes of New Education⁶⁴.

Although there were many criticisms, and they had an important effect on dissemination, it was the praise and success that contributed to a strong diffusion and impact throughout the world. Maria Montessori did an important work of diffusion, to which her son Mario, the *Association Montessori Internationale* and the many acolytes of her method contributed. This contributed to her mythification, but also to the fact that her pedagogical ideology remains more than a century after her birth. Its impact is still enormous today.

However, it should be noted that Montessori’s current situation is very multifaceted, with multiple edges, and that its name has become a brand name. There are many Montessori schools around the world, thousands of books written in the main languages of the world, commercialised materials, training courses, conferences, etc., but also fierce criticism, accusations of being a sect, a fad or a method for the rich. But above all it is necessary to warn that not everything that is named Montessori is Montessori, even many of the so-called Montessori schools have not read the original writings of the author and her pedagogical principles that we have analysed so far, observing in some cases that the method has been distorted, or the worst option: manipulated and consciously adapted to one’s own interests.

Conclusions: The Montessori legacy. Actuality and relevance.

To speak of the Montessori legacy is to speak of conflicting passions. As we have indicated in the previous section, Maria Montessori’s work aroused criticism and devotion from the very beginning. More than 150 years after her birth, the criticisms and mythicisms are divided and are still relevant today.

Talking about Maria Montessori today is easy and risky at the same time, because there is a lot of bibliography, press articles, manuals, web pages, etc., that deal with her figure, her life, her personality and the work of this woman. But it is also risky because of the danger of falling into romanticism and mysticism, generating a whole hagiography about her figure (or doing the opposite

⁶³ C. L’Ecuyer, J.I. Murillo, *El enfoque teleológico de la educación Montessori y sus implicaciones*, «Revista Española de Pedagogía», vol.78, n. 277, 2020, pp. 499-517.

⁶⁴ C. L’Ecuyer, *La perspective montessorienne face au mouvement de l’éducation nouvelle dans la francophonie européenne du début du XXe siècle*, «European Review of History: Revue européenne d’histoire», vol. 27, n. 5, 2020, pp. 651-682.

in a fierce and destructive criticism); and risky in short, because the nuances are so many, and the character has transcended in such a way, that talking about Maria Montessori will always be incomplete, which makes her tremendously attractive and current for researchers, as evidenced by the large number of works that continue to see the light of day. Therefore, we cannot harbour any great conclusions or culmination about the pedagogical thought and the figure of Maria Montessori, because she still has a long way to go.

Continuing with the current impact and relevance of Maria Montessori in the world, it is necessary to indicate some figures to assess it. In a first approximation, and according to the AMI (2024), in Spain alone there are 27 Montessori centres officially recognised by the *Spanish Montessori Association*; in the world there are more than 150,000, although not all of them are officially recognised.

If we try to break down this data, we can get an idea of the magnitude, diffusion, presence and relevance of Montessori today. Thus, we find a whole global organisational network that controls the “Montessori brand” and which has multiple delegations throughout the world. We are talking about the *Association Montessori Internationale*, founded by Maria Montessori herself in 1929 and whose headquarters are located at 161-163 Koninginneweg in Amsterdam, The Netherlands. The AMI is the repository of Montessori's pedagogical principles and work, a sort of primate apostolate, which watches over the purity of Montessori values.

AMI carries out important global learning and international impact through the division called *Educateurs sans Frontières* (EsF), a network of Montessori practitioners and followers working around the world to promote human development from prenatal to old age. Among the most relevant objectives of *Educateurs sans Frontières* is to promote the rights of children all over the world regardless of race, religion or social status.

The *Educateurs sans Frontières* division joined AMI at the initiative of Mario Montessori's daughter, Redilde Montessori, the youngest granddaughter of Maria Montessori, Secretary General of the *Association Montessori Internationale* (1995-2000) and President of the *Association Montessori Internationale* (2000-2005). This NGO carries out multiple initiatives all over the world, such as helping underprivileged communities in India, the Corner of Hope in Kenya, the schools in Bangkok, the nomadic schools of Samburu in Kenya and the Peter Hesse Foundation in Haiti, among others.

But perhaps the most obvious initiative for the dissemination and impact of the Montessori legacy is the *Montessori Around the World* programme, which promotes the goals of AMI and EsF by connecting Montessori programmes with the world's most disadvantaged children. These programmes are run in Bhutan, Bangladesh, Tanzania, Guatemala, Romania and elsewhere. Through donations and volunteerism, AMI and EsF train teachers, purchase materials and build Montessori schools in these places. Donations requested can range

from financial support for materials and teacher training to funding construction projects and volunteering as a Montessori educator.

One of the current criticisms of the Montessori method is its supposedly elitist character. Although there are private Montessori centres at a high cost, it is fair to recognise that the *Montessori Around the World* programme carries out initiatives to combat social inequalities, and that it is precisely oriented towards the most vulnerable populations on the planet, which would make it clear that Montessori is not for the elites, or at least not all programmes. *Montessori Around the World* carries out social and educational initiatives in Africa, Asia, Australia, Europe, and America.

On the other hand, although the current impact and legacy is evident, it should be noted that not everything that glitters is Montessori, neither alternative nor innovative⁶⁵. In the last 40 years, in the world and in Spain in particular, a multitude of self-styled Montessori centres have flourished which, on many occasions, only use Montessori as a brand of quality, educational innovation and pedagogical alternative to attract families to their centres, sometimes with the best of intentions (even buying Montessori materials) but without training or specific preparation, without a correct application of the method⁶⁶ and on more than a few occasions, distorting the pedagogical principles of Maria Montessori, many of whom have not even read her works, nor understood her method, nor understood her educational philosophy, much less are they capable of implementing her methodology and generate a kind of self-interested adaptation of Maria Montessori's pedagogical thinking, where we also find a pedagogical eclecticism that is far from Maria Montessori's purist pedagogical thinking. In short, as Catherine L'Ecuyer⁶⁷ points out, it would be good for many of the self-proclaimed Montessori centres to go and read Maria Montessori's writings, because her pedagogy was by no means learning through play and freedom without control or measure, as many centres reduce it to, but something complex, holistic, and cosmic.

Many Montessori centres openly claim to be inspired by Maria Montessori, but this does not guarantee that they follow the Montessori method as indicated by the author herself or as suggested and standardised by the AMI; in other words, it is not an authentic and genuine Montessori. As it is not a registered trademark, anyone can call their centre Montessori, but they are not all the same. And this is relevant, because many centres use the word Montessori as a hook to attract families, selling an alternative quality education, and making parents believe that their children will be educated in an original Montessori method.

⁶⁵ M. Martín-Sánchez, *Two Centuries of Educational Innovation in Spain. Alternative Pedagogies: Are They Neo or Retro?*, «The New Educational Review», vol. 63, 2021, pp. 49-58.

⁶⁶ García, *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*, cit.

⁶⁷ L'Ecuyer, *Montessori ante el legado pedagógico de Rousseau*, cit.

Maria Montessori was deeply spiritual, difficult to fit in and to label, sometimes rigid and distant, but at other times loving and close. In her life we observe contradictions, which are still present in her legacy. Many so-called Montessori centres do not follow her recommendations, others do the opposite extreme, in a rigid, limited and strict way, not taking into account the advances in child psychology and pedagogy in recent years and taking the idea of autonomy to macabre limits. A cursory *Google* search yields hundreds of press reports of malpractice in Montessori centres, highlighting the fragility and dangers of untrained misinterpretation or abuse of Montessori's pedagogical approaches.

More than 150 years that have passed since the birth of Maria Montessori have given rise to many things, as is evident in the pages of this article. But undoubtedly one of the most interesting characteristics has been its spirit of endurance, of survival, adapting to the times, which casts light and shadow on Montessori's heirs⁶⁸.

What we have seen so far shows that Maria Montessori's legacy is very much alive, active and productive. Her legacy continues to have an important impact today, despite criticism, controversy and mythification. It may be easier to identify what Montessori is not than to demonstrate what it is, because the Montessori method is not learning by playing, but enjoying learning; it is not learning without effort, but with self-discipline; it is not uncontrolled libertarianism, but self-discipline; it is not individualism, but collective interest; the Montessori exercises are not symbolic or simulation, but practical life exercises; the teacher is not absent, but a secondary guide; the environment is not disorderly, but rigorously structured.

Montessori's legacy is rich in nuances, and the actuality of her ideas and method is real thanks to her mimicry, syncretism and capacity for adaptation, which implies the risk of infidelity to her original thinking⁶⁹. What has been seen so far implies that, before deciding on a Montessori school, it would be good to study it in depth, because sometimes its pedagogical principles are followed, but on other occasions it is a mere use of its name, perhaps more commercial now than a hundred years ago when it was introduced.

⁶⁸ Sanchidrián Blanco, *El método Montessori en la educación infantil española: luces y sombras*, cit.

⁶⁹ *Ibid.*

La Transición española a examen: ¿Conservar o transgredir la construcción de la identidad femenina clásica? Una aproximación desde el NO-DO*

Virginia Guichot-Reina
Theory and History of Education, and
Social Pedagogy
University of Seville (Spain)
guichot@us.es

Examining the Spanish Transition to Democracy: Conserving or Transgressing the construction of classical feminine identity? An approach from the NO-DO

ABSTRACT: The main objective of this research, framed within the History of Women's Education, is to contrast changes and continuities in the female imaginary included in the audiovisual documents of the NO-DO (Newsreels and Documentaries) during the decade of the seventies of the 20th century, the first half of which corresponded to the Franco dictatorship, and the second to the transition to democracy. The research methodology combines critical analysis of verbal discourse with audiovisual analysis techniques. The results point to a continuity throughout the period in the visual representation of women (qualities, professions...), but, during the Transition, there is a clear decrease in verbal messages tending to perpetuate the classic female stereotypes.

EET/TEE KEYWORDS: History of women's education; Transition to democracy in Spain; Newsreels; Critical Discourse Analysis; Female Stereotypes; Spain; XX Century.

* This paper is included in the project PID2023-149084OB-I00: "Inclusión laboral femenina en las profesiones STEAM: análisis de los discursos sobre las mujeres en el ámbito STEAM en la manualística escolar de la España democrática", Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica de Innovación 2021-2023. Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia. Subprograma Estatal de Generación del Conocimiento.

Introducción

En las últimas décadas, y desde diversas disciplinas como la ciencia política, la sociología o la filosofía, se han ido incrementando los estudios que examinan los lugares específicos que las políticas nacionales han ido asignando para cada género, enfatizando la falta de equidad entre mujeres y hombres. Ya hace más de veinticinco años que Joane Nagel¹ denunció que proyectos como los de poder estatal, nacionalismo o el frecuente aplaudido de democracia, se presentan como procesos masculinos, con actividades masculinas, y no porque las mujeres no tengan roles que desempeñar en la construcción de esos estados, sino porque las narrativas donde dichos roles están incluidos son escritas primariamente por hombres y para hombres; conclusiones extraídas tras un análisis riguroso de obras de clásicos de la filosofía y la ciencia política como T.H. Marshall² o K. Deutsch³. Su enfoque crítico es apoyado por diferentes feministas académicas como Grant y Tancred⁴, Connell⁵, y Yuval-Davis⁶. Esta última destaca que, en sociedades patriarcales, como las que han venido existiendo por siglos, quienes han tomado las decisiones sobre cómo se debe configurar la nación o el Estado, qué rasgos determinan la idealizada unidad – y cuáles, por tanto, deben ser excluidos – han sido grupos hegemónicos, siempre formados por varones con poder. Son ellos los que han determinado dentro de esa ansiada nación o *imagined community*, según la terminología de Anderson⁷, cómo había que entender la masculinidad y la feminidad, a fin de que respondiesen a sus propios intereses que les legitimasen en las posiciones de dominio.

España atravesó en el último cuarto del siglo XX un momento decisivo para su devenir como nación y como Estado tras el fin de una dictadura que había durado casi cuarenta años. Francisco Franco, el *Caudillo* o el *Generalísimo*, tal como solía ser nombrado en medios oficiales, no había sido derrocado por ninguna sublevación, fuese militar o civil, sino que murió el 20 de noviembre de 1975 de las consecuencias de un infarto y a una edad avanzada, los ochenta y dos años. Desde 1969, había nombrado sucesor al que luego sería conocido como el monarca Juan Carlos I, quien entonces juró fidelidad a los principios que sostenían el régimen dictatorial, y, siguiendo lo previsto, fue proclamado

¹ J. Nagel, *Masculinity and nationalism: gender and sexuality in the making of nations*, «Ethnic and Racial Studies», vol. 21, n. 2, 1998, pp. 242-269.

² T.H. Marshall, *Ciudadanía y clase social*, Madrid, Alianza Editorial, 1998. La obra fue publicada por primera vez en 1950.

³ K. Deutsch, *Nationalism and Social Communication*, New York, MIT Press, 1953.

⁴ J. Grant, P. Tancred, *Feminist Perspective on State Bureaucracy*, en A. J. Milis y P. Tancred (edd.), *Gendering Organizational Analysis*, L.A., Sage, 1992, pp. 112-128.

⁵ R. W. Connell, *Theorising gender*, «Sociology», vol. 19, n. 2, 1985, pp. 260-272.

⁶ N. Yuval-Davis, *Gender and Nation*, London, Sage. 2000, 3rd edition.

⁷ B. Anderson, *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*, London, Verso books, 1983.

como rey el 22 de noviembre de 1975 ante las Cortes franquistas. De todos es conocido, el afortunado desenlace hacia una democracia, pero obligado es recordar que, durante toda la Transición, que se extiende hasta 1982 con la victoria por mayoría absoluta en las elecciones generales del Partido Socialista Obrero Español, una gran parte de la ciudadanía liberal y progresista española tuvo la sensación de estar siempre al borde del abismo. Percibía que, en cualquier momento, podría retornar a un régimen muy similar al franquista quedando casi en un sueño la libertad recién estrenada, ya que hubo episodios de durísima tensión como el fallido golpe militar de 1981, o la virulencia del terrorismo tanto de ultraderecha como de ultraizquierda.

La Transición fue un periodo arduo y problemático, donde la ciudadanía española tuvo que abandonar las normas y los principios de un Estado autoritario, definitorios de un cierto modelo de socialización política, económica y cultural, para incorporar nuevas leyes y, sobre todo, estilos de vida propios de una democracia, regida por valores como la libertad, la igualdad o la justicia social. Especial relevancia cobraba esta función para las mujeres, quienes arrastraban toda una herencia de discriminación, difícil de ser eliminada al estar arraigada en el ámbito de las mentalidades y actitudes. En manos de los grupos hegemónicos, de quienes gozaban de mayor poder de influencia, quedaba pues una fuerte responsabilidad en definir una nueva visión de la feminidad que eliminase el papel secundario y subordinado, casi de menores de edad, que le había sido impuesto a las mujeres durante el sistema político anterior.

Este férreo sistema patriarcal de la sociedad, impulsado por un régimen conservador y autoritario como el franquista, no podía ser desmontado solo a base de legislación y declaraciones institucionales durante la Transición. Sin duda, hay que reconocer el hito que supuso la Constitución de 1978, aún vi gente, que, en su artículo 14, declaraba la no discriminación por razón de sexo o género – entre otros motivos –, pero, sin desmerecer su importancia, se exigía un profundo compromiso por parte de los primordiales agentes educativos/ socializadores. Si para las generaciones jóvenes se contaba con la labor del sistema educativo, sobre todo en la etapa de obligatoriedad, con el fin de ir inculcando valores y conductas “democráticas”, en definitiva, nuevas formas de ser y de actuar; en el caso de la población adulta había que acudir preferentemente a otros agentes como la televisión o el cine. En esta línea, Fornieles Alcaraz⁸ apunta el sobresaliente papel que jugó la cultura (intelectuales y artistas) en el impulso de la transición democrática, buscando un cambio en las maneras de pensar dominantes y proponiendo a la ciudadanía nuevas coordenadas para comprender las relaciones sociales y personales.

Eran necesarios nuevos discursos acerca de las mujeres – y los hombres – en

⁸ J. Fornieles Alcaraz, *Historia y novela en los primeros años de la Transición*, en R. Quirós-Cheyrouze y Muñoz (ed.), *Historia de la Transición española. Los inicios del proceso democratizador*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007, pp. 421-431.

un país que se autoproclamaba democrático en su recién estrenada Constitución pero que aún debía transformar el deseo en realidad. Dentro del mundo audiovisual, uno de los principales elementos propagandísticos del régimen dictatorial había sido el noticiario NO-DO, siglas que corresponden a «Noticiarios y Documentales». Sirvió al Estado franquista para sus fines legitimadores y, por supuesto, para difundir su modelo de masculinidad y feminidad a través de sus reportajes⁹. Dicho noticiario fue de obligada exhibición en todas las sesiones cinematográficas del territorio español desde 1943 hasta 1975, aunque siguió siendo mostrado, de manera optativa, hasta 1981, esto es, durante prácticamente toda la Transición. Nuestro artículo cuenta como principal objetivo contrastar los cambios y permanencias en el imaginario femenino en el NO-DO seleccionando como periodo temporal la década de los setenta del siglo pasado, cuyo primer lustro corresponde aún a la dictadura franquista, y el segundo al paso hacia un régimen democrático en el que, desde las leyes, desde las declaraciones formales, se proponía la no discriminación de sexos. Nuestra hipótesis de partida es que no se hicieron esfuerzos notables para exponer nuevos referentes femeninos, que ocupasen un amplio espectro laboral en pie de igualdad con los varones, y rompedores de los estereotipos clásicos que ensalzaban en las mujeres cualidades como la dulzura, la belleza, el cariño y el cuidado de los demás y las alejaban de virtudes como el liderazgo, la valentía o la inventiva.

La importancia del NO-DO como fuente para desvelar el ideario sociocultural franquista ha sido reconocida por la historiografía contemporánea especializada. Respecto al tema específico del modelo femenino defendido a través de dicho soporte audiovisual, existen trabajos focalizados en un ámbito específico, como el de la formación profesional¹⁰ o en la labor formadora de la Sección Femenina¹¹; y otros

⁹ El noticiario español NO-DO, reconvertido después en *Archivo Histórico NO-DO*, empezó su andadura el 4 de enero de 1943, regulado por una orden de 17 de diciembre de 1942 y dependiendo de la Vicesecretaría de Educación Popular de la Falange Española Tradicionalista – FET – y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista – JONS – (BOE, núm. 356, de 22 de diciembre).

¹⁰ La Sección Femenina fue la rama femenina del partido Falange Española de las JONS, y posteriormente de FET y de las JONS, único partido legalizado en toda la dictadura franquista. IM^a A. Paz, C. Coronado, *Mujer y formación profesional durante el franquismo. NO-DO, 1943-1975*, «Pandora: Revue d'études hispaniques», n. 5, 2005, pp. 133-145; M^a D. Molina, C. Sanchidrián, *La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981): Propaganda e ideología en un pasado reciente*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 7, n. 2, 2020, pp.135-156.

¹¹ P. Ramos Lozano, *La acción política en la sombra: los coros y danzas de la Sección Femenina de Falange a través del NO-DO, 1943-1953*, en L. Prieto Borrero, *Encuadramiento femenino, socialización y cultura en el Franquismo*, Málaga, CEDMA, 2010, pp. 119-133; M.^a D. Molina, C. Sanchidrián, *La Sección Femenina y la educación de las mujeres vistas a través de NO-DO*, en *Trabada Internacional Investigadorxs del Franquismo*, València, Universitat de València, 2019, pp. 939-953; I. Carrillo, P. Prat, *La Sección Femenina y sus ambivalencias de género proyectadas en los NO-DO*, en E. Colleldemont, C. Vilanou (edd.), *Totalitarismos europeos, propaganda y educación*, Gijón, TREA, 2020, pp. 207-224.

son más generalistas¹². Se trata de investigaciones que centran su atención en el discurso sobre la mujer mediante una metodología que suele ser nombrada por las propias autoras como «análisis de contenido». Nuestro trabajo aspira a ser novedoso por varias razones: a) establece un análisis comparativo, no abordado nunca en anteriores investigaciones, sobre el modelo femenino de los últimos años de la dictadura y los de la Transición española en el NO-DO; b) utiliza el método denominado «análisis crítico del discurso», una metodología que pensamos que dota de originalidad, rigor científico, y un carácter innovador a nuestro estudio, y que posee una gran potencialidad para la historiografía en general, y lo complementa con parámetros de análisis audiovisual desde la perspectiva de género, aportando una gran riqueza a los resultados; nos explica *cómo*, con qué recursos, se iba formando en las espectadoras el modelo de feminidad c) ofrece datos que confirman la escasa implicación oficial durante la Transición en alcanzar la igualdad de sexos/género, sin la cual ninguna democracia, a nuestro entender, es auténtica.

1. Metodología y muestra

La elección del análisis crítico del discurso (ACD) como metodología de investigación, se debe a que posibilita desvelar ideologías, control, discriminación, hegemonía y dominio¹³, en definitiva, nos permite examinar a través de qué elementos discursivos se pretende influir en el público para que vaya interiorizando qué formas de comportamiento son aceptables y cuáles son rechazables, en nuestro caso, en las mujeres españolas.

El ACD parte de la premisa del poder del lenguaje – y de los discursos, en general – en la constitución de la realidad a través de las representaciones. Estas son capaces de provocar el advenimiento de la propia realidad, de crear en las personas imaginarios, valores, actitudes [...] gracias a su capacidad de evocación¹⁴. El ACD entiende que la construcción del discurso es un acto in-

¹² M.^a A. Paz, *Enseñando a ser mujer: el modelo oficial a través del NO-DO*, en M.^a P. Amador, M.^a R. Ruiz (edd.), *Representación, construcción e interpretación de la imagen visual de las mujeres*, Madrid, Asociación Española de Investigación de Historia de las Mujeres, 2003, pp. 293-318; M. Peinado, *De la invisibilidad al protagonismo. La mujer como objeto de discurso en el NO-DO*, «Antropología Experimental», n. 18, 2018, pp. 5-16; M.^a D. Molina, *El NO-DO como medio de construcción de la identidad femenina*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 12, 2020, pp. 239-270.

¹³ E. Atienza, T.A. Van Dijk, *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales* «Revista de Educación», n. 353, 2010, pp. 67-106; C. Milito, *Conflictos y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)*, Madrid, UNED, 2021.

¹⁴ P. Bourdieu, *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal, 1985, p. 87.

tencionado en el que cada autor o autora elige ideológicamente el léxico que va a utilizar – palabras, recursos estilísticos, expresiones verbales –, de forma que, mediante su análisis, podemos descubrir significados y valoraciones que sostienen dicha ideología. Esa elección ideológica puede emplear ciertas prácticas para procurar manipular al público receptor y lograr sus propósitos particulares, aún a costa de distorsionar la verdad.

Una de las estrategias más utilizadas es valerse de la significación implícita de los vocablos, muy usada en el NO-DO. En efecto, uno de nuestros propósitos es poder reconocer más allá de los significantes de las palabras, los significados profundos de los discursos, y para ello es necesario detenernos en la denominada «significación implícita» o «indirecta», una significación que aparece sobreañadida a la literal¹⁵. El mecanismo por el que se obtiene el significado implícito es la inferencia a partir del lenguaje explícito, y esta se deriva tanto de elementos contextuales y pragmáticos como de modelos mentales o creencias subyacentes. Esos conocimientos o creencias previos funcionan al mismo tiempo como representaciones sociales, puesto que constituyen el conocimiento socialmente compartido, es decir, el conocimiento presupuestado por todos los miembros competentes de una cultura. Estos sobreañadidos van a resultar esenciales en nuestra indagación.

Otro de los recursos habituales en los textos ideológicamente sesgados es la polarización, a través de la dinámica inclusión *versus* exclusión. Se refiere al uso del «nosotros» frente al «ellos» o los «otros», muy frecuentemente unido a estrategias de presentación positiva de uno mismo, de los nuestros – destacando bondades y quitando importancia a los defectos –, frente a presentaciones negativas de los otros – resaltando debilidades, restando importancia a sus logros –. En discursos patriarcales, Yuval-Davis¹⁶ refiere que el «nosotros» va a estar constituido por los hombres y el «ellos», la alteridad, por las mujeres; idea que se complementa con el hecho, enfatizado por Riley¹⁷ de que la categoría de «mujer» se construye histórica y discursivamente en relación con otras categorías, específicamente la de «hombre».

Figuras de pensamiento como la ironía, la hipérbole, la interrogación retórica, o los eufemismos, entre otras, también pueden ser usadas con fines persuasivos y contribuyen a captar la atención del público receptor. Todas ellas serán tenidas en cuenta en nuestro trabajo puesto que nos ayudan a rastrear el mensaje que el NO-DO quiere transmitir respecto a cómo deben ser – y por tanto lo que no deben hacer – las mujeres españolas en el periodo estudiado.

¹⁵ O. Ducrot, *Decir y no decir. Principios de semántica lingüística*, Barcelona, Anagrama, 1982, p. 15.

¹⁶ N. Yuval-Davis, *Women, citizenship and difference*, «Feminist Review», vol. 57, n. 1, 1997, pp. 4-27.

¹⁷ D. Riley, *Does a Sex Have a History?*, en D. Ridley (ed.). *Am I that Name? Feminism and the Category of Women in History*, Minneapolis, University of Minnesota, 1987.

Junto al examen del discurso verbal, se ha realizado un estudio crítico de todo lo «no-verbal» que posee el NO-DO. El lenguaje audiovisual es en sí mismo un factor de producción de significados profundos capaz de generar y soportar determinadas representaciones sociales¹⁸. Dado que en el NO-DO se presentan imágenes en movimiento, hemos adoptado la propuesta de Pilar Aguilar (2004) para el análisis audiovisual, quien advierte de la necesidad de tener en cuenta distintos parámetros como sonido, componentes de plano, montaje y elementos narrativos¹⁹. Se pretende, así, abordar la complejidad que supone el examen crítico de cualquier documento audiovisual.

Como fuente primaria, se han visualizado los reportajes del NO-DO correspondiente al periodo estudiado²⁰. Dicho audiovisual se divide en varias secciones. Las actualidades filmadas aparecen en el apartado de «Noticiarios», la más relevante y de mayor número en el NO-DO, con una duración media de unos diez minutos, pero existen además una serie de documentales y reportajes en otras secciones como revista de «Imágenes», «Imágenes del Deporte», «Documentales en Blanco y Negro» y «Documentales en Color»²¹. En cuanto a nuestra muestra específica, comprendida entre los años 1969 y 1981, y perteneciente a las diferentes secciones, ha sido agrupada en dos categorías: mundo del trabajo y deporte. Se ha buscado que el documento estuviese vinculado al campo de la formación. La fecha inicial se justifica por ser la de publicación del Proyecto de Ley General de Educación, un documento muy ambicioso destinado a impulsar una ley de educación que buscaba una reforma significativa del panorama educativo español, y al que se dedicaron varios reportajes en el NO-DO muy relevantes para nuestro objetivo de investigación. La final viene dada por el cese de emisión de dicho audiovisual. La selección de la muestra fue realizada a partir del listado del registro confeccionado a partir del proyecto de investigación «Análisis de las representaciones audiovisuales de la educación en documentales y noticiarios durante el franquismo»²², que, con el título *Registro de los reportajes y noticias en los que aparece la edu-*

¹⁸ Milito, *Conflictivo y convivencia*, cit., p. 130.

¹⁹ P. Aguilar, *¿Somos las mujeres de cine? Prácticas de análisis fílmico*, Gijón, Instituto Asturiano de la Mujer, 2004, pp. 11-12.

²⁰ Desde noviembre de 2015, Filmoteca Española y Radio Televisión Española (RTVE) han puesto a disposición de cualquier usuario que quiera conectarse a la página web creada al respecto la digitalización de la totalidad de los archivos del NO-DO, un total de 6573 documentos y 1719 horas de contenido, lo que ha convertido a dicha página web en la puerta de acceso libre al mayor fondo audiovisual de imágenes históricas en español: <<https://www.rtve.es/filmoteca/no-do/>> (último acceso: 02.10.2024).

²¹ La producción desde enero de 1943 a mayo de 1981 se compone de: 1966 Noticiarios, 1.219 números de la Revista de Imágenes, 88 de Imágenes del Deporte, 216 Documentales en Blanco y Negro, y 498 Documentales en Color.

²² Los investigadores que han desarrollado el proyecto son Anne Bruch, Isabel Carrillo, Raquel Cercós, Eulàlia Colleldemont, Josep Casanovas, Jordi García, Anna Gómez, Ian Grosvenor, Iveta Kestere, Ana Paz, Núria Padrós, Pilar Prat y Conrad Vilanou.

cación (1940-1975), se puede consultar en línea²³. En dicho registro, se reconocen varios campos de información por cada documento audiovisual: año de producción, palabras clave (ejemplos: instituciones/entornos educativos; ámbito geográfico; modelos vitales), institución de conservación; localización de ejemplares; acceso enlace; lengua; características técnicas – duración, soporte y música –; productora; y equipo de dirección y realización. En concreto, el año de producción y las palabras clave han sido esenciales para localizar los documentos necesarios para cumplir con el objetivo de nuestra investigación. Se seleccionaron setenta y tres «Noticiarios», diecisiete números de la revista «Imágenes del deporte» y seis «Documentales a color».

2. Mujeres en el mundo laboral: profesiones «feminizadas» y resistencia a la incorporación en nuevos campos ocupacionales

Iniciamos nuestra investigación en 1969 porque en dicho año el entonces ministro de educación, Villar Palasí, presenta un informe destinado a diagnosticar la situación del sistema educativo para, a partir de ahí, desarrollar una nueva ley de educación que fuera acorde con las necesidades y expectativas del momento histórico. A dicho informe, conocido como «Libro Blanco», se dedicaron varios reportajes del NO-DO²⁴, en los que se ilustraba los defectos del sistema escolar vigente²⁵, así como los principios que deberían regir la nueva legislación educativa²⁶. Dada la declaración de intenciones, y centrándonos en el principio de «igualdad de oportunidades», podríamos suponer que podría aplicarse a un intento de romper con una formación profesional – entendida en un sentido amplio, abarcando también carreras universitarias – muy sesgada desde el punto de vista de género, esto es, con unas líneas ampliamente copadas por hombres (casi todas) y otras con una casi mayoría absoluta femenina. Sin embargo, las imágenes que se ven en estos reportajes focalizados en dicha

²³ E. Colleldemont, *Registro de los reportajes y noticias en los que aparece la educación (1940-1975)*, <<http://dspace.uvic.cat/xmlui/handle/10854/5845>> (último acceso, 02.10.2024).

²⁴ NO-DO n. 1364B, del 24 de febrero de 1969, «El Libro Blanco de la enseñanza. Un sistema educativo para el futuro de España»; NO-DO n. 1414A, del 9 de febrero de 1970, «Franco inaugura una exposición de enseñanza. Aspectos del Libro Blanco»; NO-DO n. 1414B, del 9 de febrero de 1970, «Año Internacional de Educación. España presenta a las Cortes un nuevo plan: el Libro Blanco».

²⁵ Se citaban los siguientes: a) falta de engranaje entre enseñanza media y primaria; b) escasas posibilidades de acceso a la enseñanza media y superior de los sectores sociales menos favorecidos; c) la rigidez del sistema educativo; d) el déficit de puestos escolares; e) el bajo rendimiento de la enseñanza superior; f) el escaso contenido práctico de la misma; y g) la insuficiencia de la investigación científica.

²⁶ Los principios básicos eran: generalidad, igualdad de oportunidades, unidad e interrelación, sentido práctico, autonomía y libertad.

ley no anticipan ese cambio: los varones se vinculan a la electrónica, a laboratorios de física y de química, las mujeres a la pintura artística, salvo un breve plano de una pareja de chicas ante un microscopio, y en las aulas universitarias, solo aparecen muchachos. Cierto es que, en toda la etapa de formación básica general, se visualizan niños y niñas juntos en las aulas – algo que no estaba extendido y que solo será obligatorio en 1985 –, pero parece que, en el momento en que termina dicha etapa, los caminos se bifurcan por sexos.

Tras este punto de partida, procedemos a presentar aquello encontrado relacionado con la representación femenina en el mundo del trabajo, y su relación con el ideal femenino del periodo histórico. Se han seleccionado audiovisuales de diversas categorías: escuelas o cursos relacionados con formación profesional (F.P.)²⁷, concursos nacionales e internacionales de F.P.²⁸ y apertura de guarderías motivadas por la incorporación de la mujer al trabajo²⁹.

Si examinamos los reportajes pertenecientes al período franquista del primer lustro de los setenta, en su mayoría las mujeres se vinculan a oficios que recuerdan las funciones domésticas y de crianza que tradicionalmente se le han adjudicado: trabajos de aguja en un amplio repertorio (bordados, punto,

²⁷ NO-DO n. 1365A, del 3 de marzo de 1969, «Nueva escuela de artes aplicadas y oficios artísticos en Murcia»; NO-DO n. 1425B, del 27 de abril de 1970, «Centro de formación de azafatas de Madrid»; Documental en color, del 1 de enero de 1971, «Promoción profesional obrera»; NO-DO n. 1476B, del 19 de abril de 1971, «Escuela profesional de maniquíes en la Ciudad Condal»; NO-DO n. 1506A, del 15 de noviembre de 1971, «El mundo femenino del trabajo. Cursos en el centro cordobés de Formación Profesional Acelerada 'José Solís'»; NO-DO n. 1519B, del 14 de febrero de 1972, «XXV Concurso Nacional de Formación Profesional»; NO-DO n. 1536A, del 12 de junio de 1972, «Escuela de ingeniería técnica de tejidos de punto»; NO-DO nº1547A, del 28 de agosto de 1972, «La Escuela de Trabajo de Barcelona. Una institución de la Diputación Provincial que imparte títulos de Maestría Industrial en once especialidades»; NO-DO n. 1555A, del 23 de octubre de 1972, «Inauguración del centro de Universidades Laborales 'Blas Tello'»; Documental en color, del 1 de enero de 1973, «Centro Nacional de Promoción Profesional»; NO-DO n. 1595B, del 30 de julio de 1973, «Azafatas de Congresos en Barcelona. Una nueva profesión para las jóvenes»; NO-DO n. 1597A, del 13 de agosto de 1973, «Escuela de jardinería en Barcelona»; NO-DO n. 1623B, del 18 de febrero de 1974, «Escuela de relojería en Barcelona»; Documental en color, del 1 de enero de 1975, «Oferta a la juventud española: la nueva Formación Profesional»; Tras la muerte de Franco, hemos encontrado los siguientes: NO-DO n. 1735A, del 26 de abril de 1976, «Escuela de pastelería y confitería en Barcelona, patrocinada por el Gremio Provincial de pasteleros»; NO-DO n. 1862, del 2 de octubre de 1978, «Formación profesional: hacia un nuevo concepto de enseñanza»; NO-DO n. 1959A, del 16 de febrero de 1981, «Cómo se forman los árbitros de los juegos de azar en la escuela de FP de Barcelona».

²⁸ Documental en color, del 1 de enero de 1971, «Juventud y trabajo. XX Concurso Internacional de Formación Profesional en Gijón»; NO-DO n. 1519B, del 14 de febrero de 1972, «XXV Concurso Nacional de Formación Profesional»; NO-DO n. 1709A, del 13 de octubre de 1975, «XXII Concurso Internacional de F.P.»; Documental en color, del 1 de enero de 1975, «XXII Concurso Internacional de Formación Profesional».

²⁹ NO-DO n. 1592A, de 1973, «Creación de guarderías infantiles en Barcelona: centros indispensables para atender a las necesidades de la mujer que trabaja»; NO-DO n. 1676A, del 24 de febrero de 1975, «Inauguración de la Sede Central de los Servicios de Formación Profesional del Ministerio del Trabajo. Nueva guardería infantil».

corte y confección, telares), puericultura, enfermería, maquillaje, secretariado y peluquería³⁰. Merece destacarse la inclusión de varios audiovisuales dedicados a una profesión muy apreciada por el auge del turismo y el comercio, la de azafata, que explican al público espectador por qué es tan adecuada para las mujeres, y que nos servirán como muestra para nuestro objetivo. En el NO-DO n. 1595 B. de 1973, podemos percibir en su propio título el convencimiento de que es un oficio dirigido específicamente a las féminas al utilizar el femenino tanto en el sustantivo inicial como en el artículo vinculado al término «jóvenes» («Azafatas de Congresos en Barcelona. Una nueva profesión para *las jóvenes*»), y lo reafirma la voz en off, que habla siempre en femenino. El siguiente fragmento de discurso nos aclara su conveniencia respecto al universo de las mujeres:

A primera vista, su misión [la de azafatas] no parece muy complicada pero la realidad confirma que es necesario mucho tacto, don de gentes y diplomacia para atender con amabilidad y cortesía a todos aquellos que requieren sus servicios en congresos, convenciones, simposios y exposiciones. [...] En resumen, es una profesión para la que se requiere estilo, paciencia y vocación.

Observamos nítidamente qué cualidades exige la profesión: tacto, don de gentes, diplomacia, amabilidad, cortesía, paciencia, estilo [...], características que tradicionalmente se han vinculado a lo femenino, interiorizado por las mujeres a través del mandato de gustar y complacer a los demás³¹. Véase que no se habla nunca de la necesidad para ejercerla de inteligencia, de racionalidad, de amplios conocimientos sobre ningún tema – lo propio de la masculinidad-. Este repertorio de cualidades se vuelve a repetir en el NO-DO n. 1425B, «Centro de formación de azafatas de Madrid», en este caso, dentro de la compañía aérea Iberia, en el que además se añade que dichas azafatas tienen que ser bonitas, es decir, agradar ya de por sí con su aspecto físico a una mirada que parece entenderse principalmente masculina³².

La cada vez mayor incorporación de las mujeres al trabajo remunerado fuera del hogar se hace visible en la inclusión de varios reportajes sobre la creación de guarderías infantiles, como el NO-DO n. 1592A, del 9 de julio de 1973, y el NO-DO n. 1676A, del 24 de febrero de 1975. En ellos, es destacable la concepción de que la crianza de la progenie es ante todo obligación de las madres, puesto que se insiste en que, con este tipo de establecimientos, se les está haciendo un favor para que puedan trabajar fuera del hogar. El lenguaje

³⁰ En los Concursos Nacionales e Internacionales de Formación Profesional únicamente se perciben mujeres en las especialidades de peluquería y modistería, mientras que los hombres acaparan un amplio repertorio que exige poner en juego multitud de competencias.

³¹ E. Simón, *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*, Madrid, Narcea, 2011.

³² La única exigencia extra en cuanto a conocimientos es la del idioma inglés, elemental dada la profesión.

verbal y no verbal no admite dudas. Hay frases donde se indica que serán las madres las que dejen allí a sus hijos durante la jornada laboral, que serán ellas las que vuelvan a buscarlos, y, otras en las que se explicita que la apertura de estos establecimientos ha sido concebida como una ayuda a la mujer que trabaja. El refuerzo proporcionado por las imágenes es enorme: solo se visualizan a mujeres-madres dejando o recogiendo a sus hijos a las maestras, sabiendo que además estas instalaciones están atendidas y dirigidas por la Sección Femenina del Movimiento, la institución femenina oficial de la dictadura franquista, algo que, según la voz en *off*, les debe otorgar una confianza absoluta acerca del buen cuidado de las criaturas.

En el final del franquismo, las mujeres habían comenzado claramente a introducirse en profesiones fuera de las clásicas femeninas. ¿Cómo actúa el NO-DO ante esta evidencia? Quizá lo más representativo sea la casi total ausencia de reportajes donde se visualice dicha situación, la mejor estrategia para que las chicas no adquieran ‘modelos perniciosos’ que pudiesen animarlas a dejar el espacio previsto para ellas por el régimen. Sin embargo, en uno de los pocos en que sí aparece, podemos analizar el discurso: el NO-DO nº 1506A, de 15 de noviembre de 1971, «El mundo femenino del trabajo. Cursos en el Centro cordobés de F.P. Acelerada³³ José Solís». Las primeras imágenes, tras mostrarnos la fachada del edificio, nos presentan a una profesora que, delante de una gran pizarra llena de operaciones matemáticas, imparte clase a tres chicas, vestidas con un mono de trabajo. El discurso verbal es el siguiente: «En la provincia de Córdoba, está situado el Centro [...], en el cual se admiten también señoritas que deseen especializarse en algunas de las enseñanzas que en él se cursan». Debemos fijarnos tanto en el adverbio «también», que como advierten Paz y Coronado³⁴, revela extrañeza ante una mujer matriculándose en estudios tan poco «femeninos», como en el sustantivo «señoritas», dando a entender que no están casadas.

Continúa la voz en *off*, aclarando la duración de los cursos, veintitrés semanas, y el diploma al que conducen, el de oficiales de tercera. Dicha información aporta dos significaciones implícitas muy significativas: los cursos duraban dos semanas menos de lo establecido – lo que posiblemente pudiera influir en la calidad –, y la acreditación profesional que se les daba a las chicas era la más baja³⁵. Posteriormente, se habla de las especializaciones por las que, preferen-

³³ La formación profesional acelerada surgió por Decreto de 18 de octubre de 1957, con el propósito de formar obreros especializados en un corto periodo de tiempo, y se dirigió a una población adulta en situación de desventaja. Vd. M. Bunes Portillo, *Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical (1957-1972)*, «Revista de Educación», n. extraordinario, 2000, pp. 359-374.

³⁴ Paz, Coronado, *Mujer y formación profesional*, cit.

³⁵ Molina, Sanchidrián, *La formación profesional vista a través de NO-DO (1943-1981)*, cit, p. 146.

temente, se han inclinado las chicas, electromecánica, instalaciones eléctricas y pintura. Ello, que podría recalcarse para afirmar los nuevos terrenos profesionales en los que las mujeres van teniendo presencia y servir para alentárlas, se convierte, debido a las palabras del locutor, en objeto de burla. En este caso, cuando se ha referido a la especialidad de pintura, afirma: «profesión, esta última, que no debe causar extrañeza, ya que, por instinto, las mujeres se pintan solas para todo». Fijémonos en que, al recalcar que este oficio no ha de provocar asombro, da a entender que las otras dos especialidades citadas, sí, lo que marca la idea de extravagancia en la decisión de esas aprendices. Asimismo, introduce la teoría de las distintas capacidades innatas de ambos sexos, para justificar la función de cada uno en la sociedad, con el término «instinto». Por último, en tono de burla e irónico, afirma que son (o más bien, se creen) expertas en todo, en una especie de guiño (masculino) al espectador. En definitiva, para desacreditar la incorporación femenina a sectores tradicionalmente masculinas, se suelen utilizar mecanismos como la burla, la chanza, jugar con significados implícitos, o el cuestionamiento de sus habilidades, entre otros.

Podríamos suponer que la llegada de la Transición iba a cambiar la aparición de la mujer en el ámbito profesional, pero no es el caso, y de hecho son pocos los reportajes dedicados a ello. Hemos encontrado alguno dedicado a una escuela de pastelería y confitería, en el que todos los alumnos son varones menos una mujer, al igual que en otro de una escuela de crupieres; y en uno dirigido en general a la formación profesional las chicas se sitúan en enfermería, puericultura, telares... La transformación más apreciable es el lenguaje de la voz en off, que abandona la adjetivación y los recursos retóricos de etapas anteriores. No podemos apreciar ningún esfuerzo notable, dentro al menos del NO-DO, de intentar transformar la representación femenina en el mundo laboral.

3. Mujeres en el mundo del deporte: una extraña mezcla de biología e ideología

Aunque la práctica deportiva se ha asociado tradicionalmente al estereotipo clásico masculino, el franquismo, al igual que otros regímenes totalitarios, dedicó un espacio digno de consideración a la femenina, muchas veces asociada a la labor de la Sección Femenina³⁶. Ahora bien, el nacionalcatolicismo resaltó, como se observará a través de los reportajes comentados, que solo podía verse como un complemento de las funciones específicas destinadas a las mujeres como madre, y que únicamente debería de ejecutarse la que fuera

³⁶ MªL. Zagalaz, E.J. Martínez, *La influencia de la Sección Femenina en la educación física femenina española en los años centrales del siglo XX*, «Bordón», vol. 58, n.1, 2006, pp. 87-101.

coherente con la “esencialidad” femenina, y, en consecuencia con la misma, estaba regida por el valor de la belleza.

Como ejemplar arquetípico de esta visión, se va a analizar con profundidad el reportaje de la sección Imágenes del Deporte n. 43, con fecha 1 de enero de 1972, titulado «La mujer española en el deporte». Este audiovisual es muy interesante para conocer la visión oficial sobre la feminidad porque se añade que ha sido realizado con un organismo estatal, la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Obsérvese que ya su propio título nos induce la idea de una esencia propia ligada a la feminidad debido a que se nombra en genérico, «mujer», en vez de usar el término de «mujeres» que nos permitiría asociar con la diversidad auténtica, real, que existe en cualquier sociedad.

Una voz en *off* masculina va marcando todo el discurso verbal, al igual que ocurre en no menos del 95% de los reportajes. Es la voz que marca un «nosotros», los varones; una voz de sabio, de experto, que va interpretando al público todo lo que la propia imagen no puede llegar a comunicar, para ‘ayudarle’ a que comprenda correctamente el mensaje. Aunque desde un primer momento, como presentación, se visualizan diferentes mujeres (saltando al potro, dando volteretas en una colchoneta), el/la oyente escucha que se va a hablar de *la mujer*.

La primera fémina en la que el reportaje centra su atención es una mujer tenista, que aparece con raqueta en mano y ropa deportiva, entrando en una pista junto a un hombre también con vestimenta deportiva y dos niños portando raquetas que rápidamente se sientan en un banco. Esta imagen, de por sí creadora de una sensación de ‘familia unida’, se ve acompañada por el siguiente discurso:

Mari Carmen Hernández Coronado, actual campeona de España, *hija y esposa* de campeones, que acude a su cotidiano entrenamiento en compañía de sus *hijos* es claro exponente de que la *mujer casada* puede *compaginar* sus *quehaceres domésticos* con la práctica del deporte. El entrenador, en este caso, es el propio *padre*.

El fragmento no tiene desperdicio. Fijémonos cómo a la mujer se la identifica relationalmente en términos de parentesco («*hija de*», «*esposa de*») que, en este caso, puede incitar a pensar que su relevancia («campeona»), la ha podido adquirir únicamente gracias a la ayuda de unos varones de su entorno próximo; sensación que se acentúa al destacarse que su entrenador es su padre. No hemos encontrado ni un solo reportaje en el que a algún varón se le identifique en términos de parentesco aludiendo a alguna mujer. Por otra parte, el hecho de que sus entrenamientos sean guiados por su progenitor crea también en nuestra mente la idea de tutela y de protección, de defensa contra posibles ‘peligros’. La mujer con su padre está a salvo, su honor no será puesto en entredicho.

Sin embargo, quizá el aspecto más significativo del comentario es el énfasis acerca de cuál debe ser la función básica de las mujeres: ser esposas y madres.

Su vida ha de comprenderse ante todo como una entrega al cuidado y servicio del hogar, y a la crianza de la progenie. Si hace deporte, es porque es posible la compaginación con esa misión sagrada, hasta el punto de que nuestra mujer tenista se lleva incluso a sus hijos a la pista de tenis para que puedan estar bajo su supervisión. Se trata de una imagen idílica que la inmensa mayoría del público percibía como excepcional, puesto que ese acceso a los clubes de tenis, prácticamente en su totalidad privados, ese disponer de tiempo para entrenar, el simple hecho de contar con todo el material deportivo, solo era posible para una clase adinerada que, en consecuencia, estaba muy alejada de las mujeres de a pie.

Hablábamos anteriormente de que no todo deporte se consideraba propio para las mujeres. Debía de reunir el requisito de que fuera acorde con la “esencia de la feminidad”. Resulta remarcable que, al hablar de las exigencias de cada actividad deportiva, junto con adjetivos que pudieran aludir a aspectos más biológicos de las mujeres («flexibilidad», «agilidad»), se van introduciendo otros que responden a un contenido llamémoslo «ideológico» sobre cómo deben ser las féminas («suavidad», «gracia», «armonía»), y que, por supuesto, nunca son empleados en relación al varón. Dichos adjetivos los detectamos, por ejemplo, cuando se habla del judo o de la gimnasia deportiva³⁷.

Especialmente curiosas resultan las artimañas a las que la voz en off (el comentarista oficial, el «nosotros») tiene que recurrir cuando la realidad de manera patente desmonta el ideal de mujer que quiere promocionar. Hay mujeres realizando deportes como pesas o como voleibol, donde, desde luego, se ponen en juego cualidades muy distintas a las incluidas en esa feminidad deseada. Se hace entonces necesario más que nunca que las espectadoras del audiovisual interioricen el mensaje oficial y que no se dejen guiar por la imagen. En el caso de la halterofilia, se recuerda la importancia que, para la mujer, posee el tener encanto para los hombres, agradarles físicamente, y así ante la imagen de una deportista relevante en ese arte, Sagrario Aguado, se deja caer esta frase: «Hace años nadie diría que una mujer podría realizar entrenamiento con pesas sin temor a perder su encanto», pronunciada con una entonación que no anima a seguir el ejemplo de Sagrario, sino insinuando a las mujeres que se piensen seriamente si les conviene para sus planes futuros (matrimoniales) este tipo de deporte.

Una estrategia distinta se emplea para hablar de dos equipos de mujeres jugando al voleibol. En esta ocasión, asistimos a dos recursos, uno visual y

³⁷ Compárese el discurso por ejemplo con el reportaje «Campeonatos mundiales de gimnasia rítmica femenina», de 1975, también en la sección de Imágenes del deporte n.º 79. La voz en off comenta: «Es una de las disciplinas deportivas más apropiadas para la mujer ya que la conjunción de armonía, flexibilidad, belleza y alegría que preside todas las actuaciones realza sobremanera la feminidad de quien la ejecuta». De nuevo, vemos lo biológico mezclado con lo ideológico en la adjetivación.

otro verbal, que se complementan. Mientras el partido se emite a cámara lenta (a diferencia de todos los demás deportes del reportaje), recreando el movimiento de las jóvenes jugadoras ataviadas con cortísimos *shorts* y focalizando la atención en las piernas, la voz en *off* comenta: «la potencia, el coraje y la fortaleza están presididas por la estética, lo que demuestra que el deporte y la feminidad no están reñidos». Véase cómo se ha usado el lento ritmo del pase de imágenes y el manejo de los planos para introducir “a la desesperada” el valor de la belleza, de la estética, que es uno de los principales en el estereotipo clásico femenino. Además, se puede captar el juego con el significado implícito de feminidad, es decir, la suposición de que el público espectador cuenta con modelos mentales o creencias subyacentes en torno a ese concepto que permiten comprender las palabras del comentarista.

El reportaje termina con un brindis a la labor de la institución femenina oficial por excelencia, la Sección Femenina, dedicando los minutos finales a su labor en la formación de especialistas en educación física en la escuela «Ruiz de Alda»³⁸. Asistimos a todo un montaje escénico para que el público espectador interiorice una serie de enseñanzas. Visualizamos cuatro chicas jóvenes que, más que educación física, parecen ejecutar una danza en unos jardines, vestidas con faldas muy cortas y castañuelas en las manos, mientras se escucha una música de guitarra española, imagen seguida por lo que parecen coreografías de distintos bailes. Así pues, la Sección Femenina se vincula mediante la música y las imágenes, a la tradición, a la “españolidad”, a la cultura identitaria española.

El audiovisual «El Ayuntamiento de Madrid y el deporte» de 1977, dentro también de la sección Imágenes del deporte con n. 87, puede servirnos para exemplificar cambios y permanencias observadas tras el fallecimiento del dictador, ya en los inicios de la Transición respecto a nuestro objeto de estudio, porque sus principales características serán las que se adviertan en este campo hasta el fin de la emisión del NO-DO. Se trata de un reportaje de poco más de doce minutos de duración en el que se podrá contemplar una muestra considerable de actividades deportivas para realzar la labor que había sido desarrollada por la Delegación de Servicios de Educación del Ayuntamiento de Madrid.

El cambio más significativo que encontramos es una modificación en el tipo de discurso que ofrece al público la voz narradora, la voz en *off*, aunque siga siendo masculina. El comentarista utiliza un lenguaje que casi podríamos llamar “neutro”, en el sentido de evitar adjetivos calificativos o recursos retó-

³⁸ Son varios los reportajes donde se ensalza la labor de la Sección Femenina en el ámbito del deporte femenino y de la formación de especialistas en educación física. Entre otros, Imágenes del deporte n. 74, «Escuela Nacional de Educación Física», de 1975, donde se escucha: «La Sección Femenina va logrando, poco a poco, hacer llegar a la mentalidad del país, que la mujer y del deporte no están reñidos y que, aparte de otros beneficios, los ejercicios físicos resaltan la feminidad y natural belleza [...].» Obsérvese de nuevo la idea de una feminidad esencial, y de la belleza como valor fundamental para la mujer, nunca usado como elogio para ningún varón.

ricos. Desaparecen por completo, a pesar de ser posible desarrollar una doble tabla de deportes “masculinos” y “femeninos”, una alusión a la masculinidad o a la feminidad a través del empleo verbal de ciertos términos. Es decir, la propia división por sexos de las prácticas deportivas no la va a marcar el discurso verbal sino en todo caso las imágenes mostradas, puesto que se contemplan deportes donde exclusivamente aparecen hombres (piragüismo, remo olímpico, fútbol, tiro olímpico, billar, rugby, pelota vasca) o mujeres (gimnasia rítmica tanto de suelo como de aparatos; patinaje artístico – salvo un niño; gimnasia de mantenimiento para adultas, matrogimnasia). Habrá, asimismo, varios deportes en los que observamos a ambos sexos: tenis, natación y atletismo. Por otra parte, nos llama la atención, frente a reportajes anteriores a la muerte del dictador, y que sirve para reforzar esa idea de «distanciamiento emocional» u «objetividad» que se busca en el lenguaje, el hecho de que hay un tiempo considerable del audiovisual en el que no interviene en absoluto el comentarista, sino que, con música suave de fondo, el público espectador se limita a observar el desarrollo de las distintas actividades deportivas. Estas mismas impresiones se extraen de otro reportaje del mismo año, el n.º 85 titulado «El Palacio de los Deportes de Madrid. Clases extraescolares en el Palacio para iniciar y entrenar a jóvenes». El lenguaje mantiene ese distanciamiento ideológico en aras de no contribuir a opinar sobre lo masculino y lo femenino (salvo en el caso de la esgrima, al indicar que «la modalidad del florete es la específica de la mujer que ve resaltada su feminidad con este ejercicio»), hay un espacio relevante de tiempo sin intervención verbal del comentarista, y son las imágenes las que comunican³⁹. Quizá tanto en uno como en otro reportaje también es de agradecer que se muestre un incremento de espacios deportivos donde uno y otro sexo, principalmente en edad infantil, están juntos y haciendo deporte.

Conclusiones

La década de los años setenta del siglo XX fue un momento decisivo en la historia de España porque se vivió el paso, siempre problemático, de la dictadura a la democracia. Decimos que, sin excepción, es un tránsito complicado porque, aun cuando haya una legislación y una intencionalidad gubernamental que lo respalde, la población debe realizar un cambio fundamental de valores, actitudes y comportamientos respecto a aquellos en los que ha sido educado, mucho más tomando conciencia del control de las diferentes agencias socializadoras que ejerció el régimen franquista. A través de esta in-

³⁹ Es interesante observar que, cuando se muestran imágenes de quienes se están ocupando de las retransmisiones deportivas, todos son hombres menos una mujer.

vestigación, hemos examinado si pudo observarse el compromiso por romper los estereotipos de género, en particular, aquellos sobre las mujeres, en un audiovisual que había sido considerado uno de sus principales medios de propaganda y de construcción de identidad y cohesión nacional como fue el NO-DO, habida cuenta de que se mantuvo prácticamente durante toda la Transición. El audiovisual es un recurso privilegiado para la interiorización de modelos, y por tanto para la conformación de nuevas identidades, debido a su capacidad para despertar emociones, algo que interesa sobremanera a cualquier régimen político (Nussbaum, 2014)⁴⁰. Como apuntamos, el ámbito elegido fue el de la representación femenina, esto es, se ha indagado si el camino hacia la democracia se vio reflejado en un abandono del ideal de mujer que había predominado en la etapa anterior, y, además, gracias al análisis crítico del discurso, verbal y no verbal, se ha deseado descubrir qué recursos pudieron ser empleados para su logro.

Al examinar los reportajes de los últimos años de la dictadura, hemos hallado cómo el régimen continuó ‘esencializando’ la diferencia de género tal como lo había hecho desde sus comienzos, fomentando la imagen de una mujer que encontraría su razón de ser en la familia, y en la maternidad, su utilidad social.⁴¹ Incluso cuando el franquismo daba sus estertores finales, conservó un discurso naturalizado de ideal de mujer definido por cualidades como el cariño, la ternura, la amabilidad, el recato, el cuidado, o la alegría, y, por supuesto, la belleza; unos rasgos que eran los adecuados para ese mandato existencial de «agradar y gustar a los varones»⁴². Apelar a estas virtudes propias de la feminidad era un recurso muy valioso para la asignación de funciones que aportaran sentido al universo patriarcal. Los valores vinculados a la masculinidad (fortaleza, valentía, racionalidad...), ‘aparentemente’, complementaban a los femeninos, mas, en realidad, se enfrentaban a ellos haciendo necesaria, en último término, la presencia de una autoridad, la del hombre. En los reportajes de estos años finales del franquismo, se detectan pues pocas transformaciones en el ámbito femenino respecto a los de décadas pasadas (cambios de peinado, de vestimenta...), en cuanto a que no afectan al núcleo del mensaje, sino a la superficie. Quizás sí es de destacar un incremento de su presencia en el NO-DO en ámbitos educativos, aunque siempre muy inferior a la de los varones, y la cada vez mayor aceptación de la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo por las propias necesidades económicas del país, mas siempre procu-

⁴⁰ M.C. Nussbaum, *Emociones políticas. ¿Por qué el amor es importante para la justicia?*, Barcelona, Planeta, 2014.

⁴¹ Hasta tal punto que, siguiendo las palabras de Sofía Rodríguez, «el futuro de las españolas vendría marcado por su sexo, como rasgo inherente y definidor de su papel en el mundo, más que fundamental u ontológico, cosificado y teleológico»: S. Rodríguez López, *La Sección Femenina, la imagen del poder y el discurso de la diferencia*, «Feminismo/s», vol. 16, 2010, p. 252.

⁴² A. Valcárcel, *Feminismo en un mundo global*, Madrid, Cátedra, 2008.

rando que estas se mantengan en profesiones acordes a su ‘esencia femenina’ y enfatizando que su función principal es la de madre-esposa.

Todas estas reflexiones la hemos visto aplicadas al examinar reportajes vinculados al deporte y a la formación profesional. Respecto al primero, se ha observado cómo las féminas aparecen vinculadas a ciertas prácticas deportivas en las que el discurso verbal va resaltando que requieren cualidades propias de la mujer, mezclando ‘maquiavélicamente’, rasgos biológicos con ideológicos (ejemplo: flexibilidad *versus* gracia; agilidad *versus* belleza). Por supuesto, se introduce la apostilla de que el deporte debe poder compaginarse con los quehaceres domésticos, siendo esta última su principal obligación. En cuanto a la formación profesional, coincidimos con Paz y Coronado en que la mayoría de los oficios exhibidos se dirigen a los varones, y a las féminas se las vincula con profesiones muy concretas, con patentes similitudes con tareas del contexto doméstico: peluquería, confección, puericultura...⁴³ Al respecto, Peinado comenta en que, durante el franquismo, se recondujo a las mujeres hacia oficios que no cuestionaran la identidad femenina fundamentada en la reproducción biológica, como costura y servicio doméstico, aunque otras opciones, como ser mecanógrafa, contable, oficinista o dependienta se adaptaban igualmente al temperamento femenino, sobresaliendo como especialmente idóneas las funciones de partera, enfermera y maestra⁴⁴. Es cierto que, como avance, ya desde el primer lustro de los setenta, hay un aumento de referencias a las mujeres en la formación profesional y se introducen en algunos espacios laborales distintos, como el de la relojería.

Uno de nuestros propósitos en esta investigación ha sido mostrar con qué recursos, se iba formando en las espectadoras el modelo de feminidad. En los reportajes de la etapa franquista, se ha detectado la presencia constante de valoraciones en los comentarios de la voz en *off* – el discurso oficial – a través de adjetivos, aposiciones, y otras figuras retóricas que contribuyen a una explicación claramente interesada de las imágenes. El discurso no lingüístico también realiza una aportación muy significativa: madres – nunca padres – llevando a sus hijos e hijas a la guardería; mujeres yendo a jugar al tenis con su progenie; chicas, con rostro alegre, hablando sobre las bondades de ser azafata y enfatizando su ilusión por prestar así servicio a los demás; etc. Junto a estos recursos que explican el modelo de mujer franquista ‘en positivo’, se ha plasmado, asimismo, las estrategias discursivas encaminadas a desacreditar a aquellas mujeres que aspiraban a escapar del ideal oficial franquista. Dichas féminas son objeto de chanza, burla y casi de humillación por parte de la voz en *off*.

Podríamos suponer que existió un cambio sustancial en el NO-DO una vez fallecido Franco y emprendido el camino de transición hacia la democracia.

⁴³ Paz, Coronado, *Mujer y formación profesional*, cit., p. 141.

⁴⁴ M. Peinado, *Enseñando a señoritas y sirvientas*, Madrid, Catarata, 2012, p. 48.

Tal como señalan autoras como Amparo Moreno⁴⁵, esta etapa histórica supuso un marco ideal para el desarrollo de la mujer y sus reivindicaciones. El feminismo logró que temáticas como la igualdad, el divorcio, los anticonceptivos, etc., se convirtieran en propias del quehacer político, laboral, educativo... durante el traspaso a la democracia⁴⁶, y algunas de estas demandas empezaron a ser recogidas en el nuevo orden jurídico. Por ejemplo, la Ley 16/1976, de 8 de abril, de Relaciones Laborales legitimó que mujeres y hombres, al poseer la misma capacidad laboral, debían tener los mismos derechos, obligaciones y oportunidades y, por tanto, a igualdad de trabajo, percibir la misma retribución (art. 10) y la Ley 8/1980, de 10 de marzo, del Estatuto de los Trabajadores reconocía, en su artículo 17, el derecho de todos los trabajadores independientemente de su sexo para formarse y elegir un oficio. Y mencionamos con anterioridad, el hito más importante, la Constitución de 1978, donde el Estado se comprometía a garantizar la plena igualdad sin discriminación alguna por razón de sexo (artículos 9.2 y 14). Sin embargo, durante la Transición persistían posturas tradicionales que ocasionaban un desequilibrio entre los avances formales producidos y los reales, como se detectaba de manera palpable en el mundo del trabajo⁴⁷.

En el caso del NO-DO, durante el periodo de Transición, no hemos detectado cambios significativos en el campo no verbal acerca del discurso hacia la mujer. No se ha hecho un esfuerzo por introducir a más féminas en ámbitos laborales no tradicionalmente femeninos, que pudieran animar a las espectadoras a ampliar su abanico de posibilidades profesionales, a presentarlas en actividades deportivas clásicamente masculinas de manera positiva, etc. Ahora bien, se advierte una modificación radical en el discurso lingüístico, en la voz en *off*. Dicho discurso, tanto para mujeres como para hombres, intenta ser meramente descriptivo, “objetivo”, sin incluir adjetivos calificativos o figuras retóricas, y muchas imágenes ni siquiera se comentan, sino que se deja al público espectador que saque sus propias conclusiones.

Resultados semejantes sobre este periodo de Transición se han encontrado en investigaciones sobre el imaginario femenino en los manuales escolares que nos advierten de la dificultad del cambio de mentalidades y actitudes y, en definitiva, de la dificultad de derribar sistemas patriarcales⁴⁸. Incluso dentro

⁴⁵ A. Moreno, *Mujeres en el franquismo*, en O. Rubio, I. Tejeda (edd.), *100 años en femenino. Una historia de las mujeres en España*, Madrid, Acción Cultural Española, 2012, pp. 79-98.

⁴⁶ E. Mora, *Imagen y discurso del Año Internacional de la Mujer en la prensa regional murciana*, «El futuro del pasado», n. 3, pp. 185-207.

⁴⁷ E. Bautista, *Mujer y democracia en España: evolución jurídica y realidad social*, «Documentación Social», n. 105, pp. 49-73.

⁴⁸ A. de la Torre-Sierra, V. Guichot-Reina, *The influence of school textbooks on the configuration of gender identity: a study on the unequal representation of women and men in the school discourse during the Spanish democracy*, «Teaching and Teacher Education», vol. 117, 2022, pp. 1-13.

de productos culturales que pudiéramos calificar de ‘progresistas’, como el cine de ciertos directores de la época, se encuentra la persistencia de patrones conservadores respecto a la representación de las mujeres, rotos, sin embargo, por las tres únicas directoras españolas de esa época⁴⁹.

Concluimos con unas sabias palabras de Matilde Peinado que sintetizan muy bien el propósito de este artículo: «Entender, contextualizar y deconstruir la herencia cultural femenina en la que nacemos, pensamos y vivimos es indispensable para hacer posible la igualdad en todos los ámbitos de la realidad social»⁵⁰. Aunque nuestra investigación se centre en España, aspiramos a que trabajos parecidos, con una metodología como el análisis crítico del discurso que contiene un fuerte potencial para los estudios históricos, puedan desarrollarse en el ámbito internacional y contribuyan a desvelar las dificultades que encuentra la consecución de ese objetivo quinto de la Agenda 2030 que habla del logro de la igualdad entre los géneros y de empoderar a las mujeres y a las niñas. Los obstáculos que tienen que sortear las mujeres no provienen solo de las leyes, terreno en el que, en España y en la mayor parte de los países de la Unión Europea, se ha avanzado mucho, sino también de mentalidades y actitudes muy arraigadas en la población, que son las más complicadas de transformar, y que se desvelan, a menudo, en el terreno discursivo.

⁴⁹ V. Guichot-Reina, *Political Socialization, Emotions, and Citizenship: Democratic Political Culture in the Films during the Spanish Transition*, «Historia y Memoria de la Educación», n. 5, 2017, pp. 283-322.

⁵⁰ Peinado, *Enseñando a señoritas y sirvientas*, cit., p. 165.

L'applicazione della Riforma Gentile nei primi anni del Liceo scientifico “Augusto Righi” di Bologna (1923-1929)*

Mirella D'Ascenzo
Department of Educational Sciences
«Giovanni Maria Bertin»
University of Bologna (Italy)
mirella.dascenzo@unibo.it

The application of the Gentile Reform in the first years of the “Augusto Righi” scientific high school in Bologna (1923-1929)

ABSTRACT: As part of the set of royal decrees and circulars that reorganised the school system between 1922 and 1924, known as the Gentile Reform, a scientific lyceum was introduced at secondary school level, a true novelty born out of the suppression of previous schools and intended to prepare for access to university faculties of a scientific nature. This contribution explores the application of the regulations issued for the launch of the scientific high school, which was not planned for the entire Italian territory, but only at the request ‘from below’ of the local realities, an element that constituted one of the further forms of selection of the Reform, connected to the rationalisation of the school supply in the country. Archival and printed sources are used to outline the reasons for and the activation process of the “Augusto Righi” scientific high school in Bologna as well as the initial phase of its cultural, pedagogical and didactic organisation in terms of school culture.

EET/TEE KEYWORDS: Gentile Reform; “Augusto Righi” Scientific high school; Textbooks; Educational programs; Italy; XX Century.

* Il presente lavoro costituisce un ampliamento e approfondimento di un lavoro di ricerca sul liceo scientifico “Augusto Righi” di Bologna, apparso nel volume L. Ciancabilla, T. Menzani (edd.), *Un secolo di Righi 1923-2023*, Bologna, Minerva, 2023.

Introduzione

Nell'anno del centenario della Riforma Gentile sono stati celebrati numerosi convegni e iniziative per cominciare a ripensare, proprio a distanza di tempo, il significato storico e l'eredità di tale riforma nel sistema scolastico italiano, nell'idea di nuove aperture. Come noto, dopo la Marcia su Roma dell'ottobre 1922, il re Vittorio Emanuele III aveva affidato a Benito Mussolini l'incarico di formare un governo di coalizione per risanare il bilancio e riformare la pubblica amministrazione. Nel ruolo di ministro della Pubblica Istruzione Mussolini chiamò Giovanni Gentile, il filosofo dell'attualismo che si era messo in luce per carisma e posizioni politiche e pedagogiche fin dagli anni Dieci¹, insieme ai suoi collaboratori Ernesto Codignola, Leonardo Severi e Giuseppe Lombardo Radice. Si trattava di una teoria della scuola e della società fortemente selettiva, aristocratica, e classista, fondata su un impianto umanistico centrato sul ginnasio e liceo classico, l'unico percorso che garantiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie².

Nel quadro dei numerosi regi decreti che tra 1922 e 1924 riorganizzarono il sistema scolastico nazionale, noti come Riforma Gentile, quello del 6 maggio 1923 investì la scuola media di primo e secondo grado, delineando in modo netto la scelta di percorsi diversi, alcuni senza possibilità di proseguimento degli studi, espressione di una politica scolastica selettiva³. Agli attacchi degli oppositori politici Gentile replicava

¹ Su Gentile e la sua riscoperta storiografica si rinvia a G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti, 1995; Id., *La pedagogia nazionale di Giovanni Gentile*, in A. Mattone, M. Moretti, E. Signori (edd.), *La Riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, il Mulino, 2023, pp. 13-23.

² Sulla Riforma Gentile si rinvia a M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; G. Tognon, *La riforma scolastica del ministro Gentile (1922-24)*, in G. Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando, 1997, pp. 319-340; M. Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2000; Id., *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 3-46; Id., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 55-126; A. Tarquini, *Storia della cultura fascista*, Bologna, il Mulino, 2016; G. Tognon, *La riforma Gentile*, in M. Ciliberto (ed.), *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, Roma, Istituto dell'Encyclopædia Italiana, 2016; C. Raimo, *La scuola fascista prima e dopo il ventennio*, in G.D. Luna (ed.), *Fascismo e storia d'Italia, a un secolo dalla marcia su Roma. Temi, narrazioni, fonti*, Milano, Feltrinelli, 2022, pp. 125-135; E. Gentile, *Storia del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2022; A. Tarquini, *Alcune riflessioni sulla politica scolastica del regime fascista*, in Mattone, Moretti, Signori (edd.), *La Riforma Gentile e la sua eredità*, cit., pp. 49-104.

³ Art. 60 del R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 129, 2 giugno 1923, pp. 4349-4370; cfr. anche R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 *Ordinamento della istruzione media e dei Convitti Nazionali*, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», L, Parte I, Leggi, regolamenti e disposizioni generali – I Sem., n. 23, 7 giugno 1923, pp. 1806-1845.

io posso dire di non aver nulla inventato. Fin dalla fine del 1905 era stata creata una Commissione reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, ad opera del ministro Leonardo Bianchi, l'illustre collega che è qui con noi in quest'aula [...] le idee invece rimasero nei libri. Onorevoli senatori, vi sarebbero rimaste sempre senza il fascismo: il quale ha dato allo Stato italiano anche questa energia, che da tanti anni si invocava⁴.

Egli asseriva quindi di aver semplicemente portato a compimento quanto maturato negli anni precedenti dai dibattiti e dai risultati – mai attuati – della *Commissione Reale per la riforma della scuola media* istituita nel 1905 dal ministro Bianchi e conclusa nel 1909 con l'ipotesi di una pluralità di scelte scolastiche dopo gli undici anni di età, coerente con la divisione sociale esistente, nella quale era rivalutata la centralità del sapere umanistico, classico e retorico espresso dal ginnasio-liceo classico nato per la formazione delle élite fin dalla legge Casati⁵. Gentile dichiarava altresì di voler tornare allo spirito originario della legge Casati del 1859, a suo avviso alterata dall'aumento progressivo dell'offerta formativa sul territorio in nome di una progressiva democratizzazione del sapere. A riguardo egli predispose l'abolizione delle sezioni del ginnasio-liceo moderno, annesse ai licei-ginnasi, istituite dal ministro della pubblica istruzione Luigi Credaro con la legge 21 luglio 1911 n. 860 per rendere più moderna la formazione classica, con assenza del greco ma maggiore presenza della letteratura straniera, come indicato nei *Programmi*

il ginnasio-liceo moderno mentre da un lato mantiene un sobrio e vivo contatto con le nostre tradizioni nazionali classiche e italiche, che non sia assorbente del tutto come nel liceo classico; dall'altro si vale della conoscenza delle principali lingue e letterature straniere e della rafforzata cultura scientifica per aprire la mente del giovane alle idealità più vive e rinnovatrici dell'anima moderna⁶.

Dopo la chiusura delle sezioni dei ginnasi-licei moderni⁷, il R.D. del 6 maggio 1923 che ridefiniva l'impianto della scuola media istituiva un nuovo liceo, detto 'scientifico' avente per finalità di

⁴ G. Gentile, *Apologia. Discorso pronunziato in Senato il 5 febbraio 1925*, in Id., *Scritti pedagogici, III La riforma della scuola in Italia*, seconda edizione, Firenze, Sansoni, 1937, pp. 312-313.

⁵ A. Galletti, L. Salvemini, *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*, Palermo, Sandron, 1908; Ministero della Pubblica Istruzione, *Commissione Reale per l'ordinamento degli studi secondari in Italia, I, Relazione*, Roma, Tipografia Ditta Ludovico Cecchini, 1909. Sulla scuola secondaria in Italia cfr. A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007; M. Morandi, *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2014; A. Gaudio, *L'istruzione secondaria*, in F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruner (edd.), *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 179-203.

⁶ R.D. 28 settembre 1913, n. 1213 *Programmi e orari del ginnasio-liceo moderno*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 253, 30 ottobre 1913, pp. 6717-6718 delle *Istruzioni generali*.

⁷ R.D. 11 marzo 1923, n. 564 *Soppressione nei Regi licei ginnasi delle sezioni moderne, istituite con legge 21 luglio 1911, n. 860*, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», L, Parte I, Leggi, regolamenti e disposizioni generali – I Sem., n. 23, 24 aprile 1923, pp. 1022-1023.

sviluppare ed approfondire l'istruzione dei giovani che aspirino agli studi universitari nelle Facoltà di scienze e di medicina e chirurgia, con particolare riguardo alla cultura scientifica⁸.

Il nuovo liceo rientrava nell'istruzione media di secondo grado, con accesso a 14 anni, dopo le diversificate opzioni del primo grado di scuola media. Il percorso era di quattro anni, prevedeva il latino – ma non il greco – e si concludeva con un esame di maturità, al termine del quale era possibile l'accesso alle facoltà di Scienze e Medicina e, dal 1924, anche alle Scuole superiori di Agraria, di Medicina veterinaria ed ai Regi Istituti superiori di Scienze economiche e commerciali, come esplicitato nel decreto del 31 ottobre 1923⁹. Parallelamente era modificata l'istruzione tecnica, con l'eliminazione della sezione fisico-matematica di casatiana memoria. Essa era articolata in un grado inferiore e uno superiore entrambi quadriennali, inserendo nel primo grado il latino, concludendo il percorso con un esame di abilitazione alle professioni che precludeva l'accesso alle università, concesso solo ai licei classici e scientifici tramite l'esame di maturità. Il liceo scientifico costituiva quindi il superamento del ginnasio-liceo moderno e dell'istruzione tecnica casatiana, ritenuta ormai inadatta sul piano culturale, e mirava a consolidare la cultura scientifica, necessaria per accompagnare lo sviluppo del Paese e formare scienziati e medici. La presenza del latino e della filosofia, tuttavia, accentuavano il carattere umanistico di tale liceo, proponendo soprattutto la storia e filosofia della scienza, in un'ottica storicistica meno attenta alla dimensione sperimentale della formazione scientifica ‘pura’, nel quadro di un superamento del vecchio modello positivistico così deplorato da Gentile e dal neoidealismo. Negli anni successivi il liceo scientifico fu oggetto di lievi cambiamenti nei *Programmi* nel 1925, 1930 e 1933, ma non nell'impostazione complessiva, stravolta solo nel 1940 quando, con la legge che applicava parzialmente la Carta della scuola di Giuseppe Bottai, assunse l'identità di un percorso quinquennale, come ora¹⁰.

L'eredità della Riforma Gentile per la scuola secondaria è stata a lungo sottolineata in sede storiografica ma, come indicato di recente da Gabriele Turi «un'indagine sulla vita interna delle scuole in epoca fascista sarebbe utile per evidenziare l'impatto contraddittorio della Riforma prima ancora della politica ‘dei ritocchi’ del ministro Fedele»¹¹. Tale affermazione non riguarda in realtà solo l'applicazione della Riforma Gentile. Da tempo la storiografia

⁸ Art. 60 del R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 2 giugno 1923, n. 129, cit., p. 4354.

⁹ R.D. 31 ottobre 1923, n. 2492 *Provvedimenti per gli Istituti superiori agrari, di medicina veterinaria e di Scienze economiche e commerciali*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 285, 5 dicembre 1923, n. 285, pp. 7045-7049.

¹⁰ Ministero dell'Educazione Nazionale, *Dalla riforma Gentile alla Carta della scuola*, Firenze, Vallecchi, 1941, pp.176-187.

¹¹ G. Turi, *La pedagogia nazionale di Giovanni Gentile*, in Mattone, Moretti, Signori (edd.), *La Riforma Gentile e la sua eredità*, cit., p. 15.

scolastica italiana ha superato la sola storia legale e istituzionale della scuola per cogliere invece la reale applicazione delle leggi e lo sviluppo delle istituzioni scolastiche, spostando quindi lo sguardo sulla dimensione territoriale e locale, capace di comprendere meglio la storia 'reale' della scuola, con i suoi contesti specifici in cui le leggi sono state recepite e applicate¹². Nelle pagine che seguono si propone di indagare sulla genesi e sviluppo del liceo scientifico "Augusto Righi" di Bologna attraverso gli archivi locali e gli *Annuaari* della scuola, prima fase di una ricerca tuttora in corso. Come noto, gli *Annuaari* sono fonti molto importanti nella storia della scuola. Essi furono predisposti fin dal 1874 dal ministro Ruggero Bonghi come forma di pubblicazione capace di raccontare la vita interna dell'istituto scolastico, indicando la composizione del corpo docente e della popolazione studentesca, l'articolazione oraria degli insegnamenti, i libri di testo, i temi d'esame assegnati, le suppellettili scolastiche ecc. Tuttavia, considerato anche l'impegno e i costi richiesti, la pubblicazione di tali *Annuaari* fu sempre meno sistematica e solo dal 1923 Gentile ne ripristinò l'uso in forma obbligatoria al fine di offrire

una concreta manifestazione che volge nello stesso tempo ad esprimere la viva coscienza della propria particolare individualità e a dare alla Nazione la prova documentaria della interna vitalità delle sue scuole¹³.

Un successivo regolamento del 1924 ne fissò l'obbligo di pubblicazione entro il mese di dicembre di ogni anno¹⁴, lasciando poi nel 1925 la libertà ai presidi «circa il contenuto, la disposizione della materia e il formato tipografico»¹⁵. L'*Annuario* rappresenta quindi una fonte importante per la quantità di informazioni presenti in merito all'organizzazione, alla didattica e alla vita interna dell'istituzione scolastica. Essendo un testo pubblicato l'*Annuario* costituiva un prezioso strumento di visibilità esterna della scuola e una forma di rappresentazione e promozione della sua identità. Inoltre, come già altrove rilevato,

¹² M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, 249-272; Id., *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.

¹³ Circolare ministeriale n. 44 del 26 maggio 1923, *Compilazione dell'Annuario dei singoli Istituti*, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», L, Parte I, *Leggi, regolamenti e disposizioni generali – I Sem.*, n. 23, 7 giugno 1923, pp. 1848-1849.

¹⁴ Art. 16, R.D. 30 aprile 1924, n. 965, *Ordinamento interno delle giunte e dei regi istituti di istruzione media*, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», LI, Parte I, *Leggi, regolamenti e disposizioni generali – I Sem.*, n. 25, 22 maggio 1924, pp. 1203-1254.

¹⁵ Circolare ministeriale n. 12 del 19 gennaio 1925, *Pubblicazione degli Annuaari scolastici degli Istituti medi di istruzione*, in Ministero della Pubblica Istruzione, «Bollettino Ufficiale», LII, Parte I, *Leggi, regolamenti e disposizioni generali – I Sem.*, n. 4, 27 gennaio 1925, pp. 454-455.

gli *Annuari* del Ventennio fascista sono una fonte storica preziosa per comprendere il processo di fascistizzazione della scuola italiana, almeno del progetto dichiarato ‘dall’alto’ e, in apparenza, realizzato ‘dal basso’¹⁶.

1. Un nuovo liceo per ri-fare gli Italiani: la genesi del “Righi” di Bologna

Quando, il 6 maggio 1923, veniva emanato il Regio Decreto n. 1054 che riformava la scuola media di primo e secondo grado, la città di Bologna era amministrata dal sindaco Umberto Puppini, ingegnere, docente d’Idraulica nella Scuola d’ingegneria di Bologna. Proprio durante il suo mandato il governo varò i decreti principali della Riforma Gentile, che videro la ridenominazione e riorganizzazione degli istituti scolastici preesistenti: accanto ai noti ginnasi-licei “Luigi Galvani” e “Marco Minghetti” ed all’Istituto Tecnico “Pier Crescenzi”, la scuola normale “Laura Bassi” divenne l’omonimo Istituto magistrale e le scuole tecniche municipali “Ulisse Aldrovandi”, “Properzia De Rossi” e “Eustachio Manfredi” divennero le ‘gentiliane’ scuole complementari cittadine¹⁷. Restavano invece a carico del Comune la Scuola “Aldini Valeriani”, la Scuola professionale femminile “Regina Margherita” e il Liceo musicale, oltre alle scuole elementari, che risultavano tutte ‘classificate’, cioè con un numero medio di quaranta iscritti¹⁸. In città era in atto un profondo riassetto dell’equilibrio politico e sociale dopo la fine della Grande Guerra e del socialismo al potere con Francesco Zanardi e Mario Longhena, l’eccidio di Palazzo D’Accursio nel novembre 1920 e l’avvento violento del fascismo, con il Commissariamento prefettizio e la nuova Giunta di Puppini, a pochi mesi

¹⁶ M. Isnenghi, *L’educazione dell’italiano. Il fascismo e l’organizzazione della cultura*, Bologna, Cappelli, 1979; Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, cit. Cfr. anche D. Marchesini, *Una fonte per la storia fascista: gli «annuari» di Cremona e Parma*, «Rivista di storia contemporanea», vol. 9, 1980, n. 1, pp. 88-111; A. Berselli, V. Telmon (edd.), *Scuola e educazione in Emilia Romagna*, Annale 3, Bologna, Clueb, 1983; C. Tonini, *La scuola magistrale tra liberalismo e fascismo: il caso dell’Istituto ‘Laura Bassi’*, «Rivista di storia contemporanea», vol. 21, n. 1, 1992, pp. 75-108; A. Nava, *Il liceo classico «Cicognani» negli anni del fascismo*, Prato, Tip. Artestampa, 1995; V. Burza, *La riforma Gentile in un Liceo-Ginnasio di provincia: il «B. Telesio di Cosenza negli anni 1923-1929*, in Spadafora (ed.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, cit., pp. 547-564; D. Bonetti (ed.), *I licei «Carducci» e «Berchet» durante il fascismo e la Resistenza*, Atti di tre pomeriggi di studio, Milano, Grafiche Pavoniane, 1996; S.A., *L’istruzione secondaria a Terracina e la nascita del liceo scientifico ‘Leonardo Da Vinci’. Risultati del Laboratorio di Storia 2000-2001*, Terracina, Tipografia Pietricola, 2002.

¹⁷ *Istruzione media*, «Bollettino del R. Provveditorato di Bologna», a. I, n. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, gennaio, febbraio, marzo, aprile 1924, p. 190 (la rilegatura della rivista non consente la definizione del numero e mese preciso, si fa qui riferimento al numero progressivo delle pagine).

¹⁸ Su questi passaggi cfr. M. D’Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare dalla Daneo Credaro all'avocazione statale 1911-1933*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 307-308.

dalla Marcia su Roma dell'ottobre 1922. Sul piano economico, nonostante la crescente retorica, la crisi e la disoccupazione dilagavano, così come il problema del carovita e la penuria degli alloggi, anche se un certo dinamismo industriale si era manifestato dal primo dopoguerra. Proprio in questi anni si era avviato quel processo di industrializzazione che avrebbe caratterizzato la città nel secondo dopoguerra, con la nascita di nuove imprese nel settore motoristico, aeronautico ed elettromeccanico che rispondevano sia alla domanda pubblica (ad esempio le Officine Casaralta dal 1919 per ferrovie e tramvie) sia all'indotto nazionale come la FIAT (ad esempio le carrozzerie della Menarini e le macchine utensili della Minganti fondate entrambe nel 1919), stimolate dalla produzione bellica e dalla riconversione ad usi civili, in una prospettiva sempre meno locale. Accanto alle industrie tradizionali ottocentesche decisamente più in crisi, come la Calzoni e la Demorsier per le macchine per l'agricoltura, ne sorse altre dalla metà degli anni Venti, protette anche dalle scelte economiche nazionali. A livello culturale l'ateneo di Bologna continuava ad essere prestigioso non solo in area umanistica ma anche in quella scientifica, con la Scuola di applicazione per ingegneri sorta nel 1877 e con la figura di Augusto Righi, noto a livello internazionale, che aveva insegnato a lungo nel locale Istituto tecnico ed era poi diventato professore di Fisica all'università dove aveva fondato l'Istituto di Fisica nel 1907. Era evidente che la città di Bologna avesse tutto l'interesse alla presenza di un liceo scientifico, che garantisse l'accesso alla Scuola di Ingegneria, oltre a Medicina e Scienze.

L'istituzione del liceo scientifico non era obbligatoria, anzi il R.D. 7 giugno 1923, n. 1408 stabiliva che la sua attivazione sarebbe stata facoltativa e le spese a carico degli enti locali¹⁹. Si trattava quindi di una scelta affidata dal centro alle periferie del Regno, quindi soggetta a ragioni di opportunità e di rapporti di forza politico-culturale. A Bologna gli attori principali dell'avvio del liceo scientifico furono la Provincia e il Provveditorato agli studi. Fu proprio il Provveditore Rocco Murari a sollecitare il Presidente della Deputazione Provinciale a intervenire rapidamente

per quanto riguarda i licei scientifici e i licei femminili, derivanti dall'abolizione dei licei moderni e dalla trasformazione degli attuali istituti tecnici, si avverte che essi sono dichiarati tutti facoltativi con contributo a carico della Provincia o del Comune. Saranno istituiti per ora in numero limitato, secondo esigenze di bilancio da valutarsi dal Ministero dell'Istruzione di concerto con quello delle Finanze. Agli effetti di tali istituzioni il Ministero dell'Istruzione si riserva di esaminare comparativamente le domande che perverranno dagli Enti locali²⁰

¹⁹ R.D. 7 giugno 1923, n. 1408 *Contributi finanziari delle Province, dei Comuni e di altri enti per il mantenimento dei licei scientifici, dei licei femminili e delle scuole complementari*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 161, 10 luglio 1923, n. 161.

²⁰ Archivio storico della Provincia di Bologna (d'ora in poi ASPB), 1923, Carteggio amministrativo (d'ora in poi Cart. Amm.), busta (d'ora in poi b.) 3158, Fascicolo (d'ora in poi Fasc.) «Liceo scientifico» (d'ora in poi LS), Lettera del Provveditore del 14 luglio 1923.

sostenendo l'importanza dell'istituzione di tale nuovo liceo soprattutto per la città di Bologna

Bologna che per nobilissime tradizioni e con generosità di pensiero e di mezzi seppe in ogni tempo assicurare un posto di primo ordine ai suoi istituti di istruzione, può e deve degnamente aspirare alla istituzione del nuovo tipo di scuola²¹.

La Deputazione provinciale non si fece attendere e il 28 luglio chiese al Ministro, tramite il Provveditore, di avviare il liceo scientifico in città, nello stesso stabile dell'Istituto tecnico proprietà del Comune di Bologna con il quale erano già stati avviati i contatti

per la nobile tradizione nel campo degli studi, alle quali corrisponde il concorso volenteroso e costante di numerosa popolazione scolastica, la Città di Bologna ha ben titolo ad essere provveduta anche del Liceo scientifico²².

Poco dopo il Consiglio provinciale approvava la proposta con un intervento di Filippo Franchini, il deputato provinciale e medico dell'Ospedale Maggiore di Bologna che maggiormente si adoperò per questa causa poiché

Bologna ha, fra le sue tradizioni più gloriose lo Studio, e questa tradizione deve essere difesa più che mai da tutti i suoi cittadini perché l'antico splendore non venga meno²³.

In sostanza, con grande rapidità e soprattutto grazie davvero all'impulso del consigliere Filippo Franchini, tra luglio e settembre vennero completate le procedure amministrative. Quando fu pubblicato il R.D. 9 settembre 1923 n. 1915, tra le sedi dei nuovi licei scientifici figurava anche Bologna, sebbene con una sola sezione, tanto che furono subito richieste altre due sezioni

perché le iscrizioni già presentate superano il numero degli alunni costituenti un corso completo e di avviare rapidamente al secondo. Né è da meravigliarsi per la richiesta del terzo corso se si pensi che la fusione dei due Liceo-ginnasi moderni soppressi e delle classi

²¹ *Ibid.*

²² ASPB, 1923, Cart. Amm., b. 3158, Fasc. LS, Lettera del Presidente della Deputazione provinciale di Bologna.

²³ *Ibid.*, Verbale dell'adunanza del Consiglio provinciale del 31 agosto 1923. Filippo Franchini fu membro del rettorato dell'Ospedale Maggiore (1923-1930) nonché della Deputazione provinciale (1923-1929). La Provincia contribuì alla posa della lapide a lui dedicata e collocata nell'Ospedale Maggiore, inaugurata il 27 dicembre 1931, cfr. ASPB, Cart. Amm., 1931, b. 4038, Fasc. ‘Rettore Franchini Prof. Cav. Filippo. Decesso. Onoranze’. Si ringrazia la dott.ssa Maria Letizia Bongiovanni dell'Archivio Storico della Città metropolitana di Bologna per il ritrovamento di questo documento. Sul liceo «Righi» di Bologna cfr. anche *Annali del liceo scientifico statale Augusto Righi. Liceo Righi 60°. Il tempo del Righi*, Bologna, Tipografia Luigi Parma, 1983; A. Cocci Grifoni, *Tra storia e progetto*, Bologna, Il Nove, 1994; A. Ferretti Dragoni, *Il Censore e l'Architetto*, Bologna, Il Nove, 1994; *Liceo scientifico Augusto Righi. 80. anniversario 1923-2003. Creatività e cultura scientifica*, Bologna, Pendragon, 2005; L. Ciancabilla (ed.), *Liceo scientifico Augusto Righi. Novant'anni di storia*, Bologna, Minerva, 2013.

di 2° fisico matematica dell'Istituto tecnico dà un numero di alunni superiore a quello dei tre corsi del Liceo scientifico²⁴.

Il Comune offrì i locali necessari per l'avvio del liceo mentre la Provincia via via assunse tutti gli oneri, specie per le suppellettili scolastiche, il Gabinetto scientifico e la biblioteca²⁵. Restava la questione della personalità a cui intitolare il nuovo liceo. Essendo morto nel 1920 Augusto Righi fu proposto proprio il suo nome dal Presidente della Deputazione provinciale Umberto Turchi, con evidente soddisfazione del Comitato per le onoranze ad Augusto Righi²⁶ e della famiglia²⁷. Il Regio decreto del 1° dicembre 1923 intitolava così il nuovo liceo scientifico ad Augusto Righi²⁸, la cui biografia e produzione scientifica fu non a caso additata come esempio dal preside Leonardo Leone nel primo *Annuario* del liceo

agli alunni perché dal promettente inizio di questo liceo dai primi cimenti ben superati traggano auspicio e impulso ad onorare con nobile fervore di studi il grande cui la scuola s'intitola a raggiungere fulgide mete²⁹.

2. Alunni e professori

Dopo il primo decreto del 6 maggio, il successivo del 26 giugno 1923, n. 1413, all'art. 32 stabiliva che gli studenti già iscritti negli istituti tecnici di cui era soppressa la sezione fisico matematica e quelli dei licei moderni avessero diritto a proseguire gli studi senza soluzione di continuità. Forse anche per questo già dal primo anno gli iscritti al Righi furono assai numerosi, ben 202, suddivisi in due sezioni A e B e ciò richiese anche la presenza di un terzo bidello, da scegliere come «persona garbata, fidata, seria, pratica di uffici poiché il bidello non è uomo esclusivamente di fatica»³⁰.

Gli iscritti 'puri', cioè al primo anno dopo l'esame di ammissione previsto dal decreto, erano 25 in A e 28 in B. Gli altri giungevano dal soppresso liceo

²⁴ ASPB, 1923, Cart. Amm., b. 3158, Fasc. LS, Lettera del Presidente della Deputazione provinciale di Bologna del 2 ottobre 1923.

²⁵ ASPB, 1924, Cart. Amm., b. 3257, Fasc. LS, Verbale dell'adunanza della Deputazione provinciale del 19 dicembre 1923.

²⁶ ASPB, 1923, Cart. Amm., b. 3158, Fasc. LS, Lettera del Presidente della Deputazione provinciale di Bologna del 4 ottobre 1923.

²⁷ *Ibid.*, Lettera del figlio Aldo Righi dell'8 ottobre 1923.

²⁸ ASPB, 1924, Cart. Amm., b. 3257, Fasc. LS, Decreto firmato dal ministro Giovanni Gentile.

²⁹ R. Liceo scientifico "Augusto Righi" Bologna, *Annuario I° Anno scolastico MXCXXIII-MXCXIV a cura del Preside dott. Leonardo Leone*, Bologna, Regia Tipografia Fratelli Merlani, 1925, p. 2.

³⁰ ASPB, 1923, Cart. Amm., b. 3158, Fasc. LS, Lettera dell'8 novembre 1923.

moderno poiché, in base al già citato R.D. 26 giugno 1923, n. 1413 rimasero attive la terza e quarta classe della sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico in via transitoria³¹.

Alcune classi erano molto numerose, ben oltre i limiti previsti dalla normativa, come la seconda B con 42 iscritti di cui 14 femmine, altre decisamente ridotte come la quarta A con 7 soli alunni, maschi. La prima A era solo maschile, mentre la prima B sui 28 iscritti prevedeva 9 alunne: si trattava probabilmente di una scelta mirata, tesa a lasciare omogenea una sezione – almeno il primo anno – e rendere mista la seconda sezione. La scelta era probabilmente legata all'esigenza di garantire maggiore controllo della disciplina poiché la coeducazione dei sessi era allora ancora un serio problema come evidenziato dal preside Leone che segnalava alla Provincia la necessità di

provvedere alla loro sorveglianza con apposita incaricata; donna anziana, di specchiata moralità, correttissima nei modi e nel tratto e fidatissima. L'on. Deputazione non deve dimenticare che le alunne di questo Istituto sono giovanette, che siamo in una scuola mista³².

Le alunne iscritte al primo anno del 1923-1924 erano Dina Cazzaroli, Emma Finzi, Matilde Galotti, Ida Giavarini, Santa Leonardo, Ida Milla, Anna Maria Nanni, Virginia Parisio, Maria Luisa Serrazanetti. Sarebbe interessante seguire la carriera scolastica e successiva di questi nomi femminili, ma ragioni di spazio impediscono tale pista di ricerca, anche se alcuni cognomi appaiono piste interessanti. Dall'esame dei dati reperibili negli *Annuaari a stampa* tra 1923-1924 e 1928-1929 la situazione era la seguente:

- 1923-1924: 202 iscritti, 37 alunne (18,3%), in tutto presenti alla fine dell'anno 186
- 1924-1925: 222 iscritti, 40 alunne (18,01%), in tutto presenti alla fine dell'anno 204
- 1925-1926: 204 iscritti, dato delle alunne non disponibile, presenti alla fine dell'anno 192
- 1926-1927: 217 iscritti, 39 alunne (17,97%), in tutto presenti alla fine dell'anno 207
- 1927-1928: 234 iscritti, 35 alunne (14,96%), in tutto presenti alla fine dell'anno 221
- 1928-1929: 246 iscritti, 40 alunne (16,2%), in tutto presenti alla fine dell'anno 237³³.

³¹ R.D. 26 giugno 1923, n. 1413 Norme per l'applicazione del R. decreto 6 maggio 1923, n. 1054, relativo all'ordinamento dell'istruzione media e dei Convitti Nazionali, art. 38 e cfr. *Annuario del R. Istituto tecnico 'Pier Crescenzi' in Bologna, Anno scolastico 1923-1924 anno II*, Bologna, Stabilimento Tipografico Felsineo, 1925, p. 3.

³² ASPB, 1923, Cart. Amm., b. 3158, Fasc. LS, Lettera dell'8 novembre 1923.

³³ R. Liceo scientifico "Augusto Righi" Bologna, *Annuario V Anni 1927-1928 e 1928-1929*, Bologna, Cooperativa Tipografica Azzoguidi, 1930, p. 33 e mia rielaborazione.

Emerge come rispetto al primo anno il numero degli iscritti fu altalenante, compresa la presenza femminile, con un calo sensibile nel 1927-1928 a fronte dell'aumento degli iscritti nel medesimo anno.

La sede in cui gli alunni del neonato liceo "Righi" si trovarono insieme a studiare fu messa a disposizione del Comune di Bologna nello stesso stabile del «Pier Crescenzi», con entrata su Piazza San Domenico, mentre dal 1940 il liceo si trasferì nella sede attuale.

Sempre il decreto del 6 maggio 1923, all'art. 1413 stabiliva la riorganizzazione delle cattedre di insegnamento con nuovi accorpamenti disciplinari, peraltro ancora presenti nella scuola secondaria di secondo grado attuale. In base ai titoli specifici solo alcuni docenti potevano lasciare l'Istituto tecnico "Pier Crescenzi" per entrare a far parte del Collegio dei professori del Liceo Righi. Dal confronto dei nominativi dei docenti dell'*Annuario dell'Istituto tecnico Pier Crescenzi* del 1922-1923 e 1923-1924 passarono subito al Righi i professori Arnaldo Alterocca, Cleto Capri, Vincenzo De Meo, Francesco Filippini, Mario Longhena, Dante Olivieri, Rodolfo Viti, Vittore Vittori, Guido Zaccagnini³⁴, dal 1926-1927 anche Carlo Avogaro come preside.

Si trattava quindi di un corpo docente ben consolidato e forse anche affiatato, diretto dal preside Leonardo Leone – giunto da Parma a Bologna come ordinario di Lettere italiane e latine nelle classi III e IV del Corso A – poi trasferito al Liceo «Marco Minghetti» e sostituito dal 1 febbraio 1925 dal preside supplente Guido Zaccagnini già ordinario di Lettere italiane e latine nelle classi II e IV del Corso B e in seguito da Carlo Avogaro dal 1926-1927 fino al 1933, sostituito poi da Umberto Brauzzi, colui che guidò il liceo "Righi" negli anni Trenta della fascistizzazione e nella fase della costruzione della nuova sede nel 1940.

Come ricordato, all'inizio le sezioni erano solo due, la A e la B. Il corpo docente della sezione A due professori erano anche liberi docenti all'Università di Bologna.

Si trattava di Dante Olivieri, docente nella classe I e II della sezione A e libero docente di Dialettologia e di Arnaldo Alterocca, ordinario di Lettere italiane e latine della classe III e IV della sezione A e libero docente di Letteratura italiana. Alterocca, di origini baresi, era studente di Lettere a Bologna quando conobbe il professore poeta Giovanni Pascoli, suo maestro, con cui fu in contatto epistolare³⁵ sia nella fase di redazione della tesi finale sul pittore Lorenzo Lippi³⁶, conclusa 1909, sia in seguito. Studioso di Plauto, partecipò ai dibattiti

³⁴ *Annuario del R. Istituto tecnico 'Pier Crescenzi' in Bologna, Anno scolastico 1922-1923 anno I*, Bologna, Stabilimento Tipografico Felsineo, 1924, pp. 13-14.

³⁵ Archivio di Casa Pascoli, Carteggio per corrispondenti, Alterocca Arnaldo, Lettera di Alterocca del 27 gennaio 1909.

³⁶ Archivio storico dell'Università di Bologna, Fascicoli degli studenti, Facoltà di Lettere e filosofia, Fasc. n. 17 'Alterocca Arnaldo'.

culturali del dopoguerra e pubblicò articoli sulla «Rivista d'Italia» fondata da Giosuè Carducci, denunciando i mali della scuola media costituiti dall'eccessivo lavoro richiesto agli alunni, dall'eccessivo specialismo e separazione delle materie, dall'errato reclutamento degli insegnanti fondato su concorsi – ritenuti incapaci di valutare l'attitudine all'insegnamento –, dal numero di alunni per classe, dall'eccessivo carico di lavoro dei professori con le classi aggiunte (cioè lo sdoppiamento delle classi troppo numerose), dalle difficoltà dei rapporti tra scuola e famiglia e dallo scarso stipendio degli insegnanti³⁷. Alterocca espresse inoltre forti perplessità nei confronti di Benedetto Croce specie del suo operato come ministro della Pubblica Istruzione dovuta al fatto che

non insegnò mai nelle pubbliche scuole, e non conobbe mai l'impeditimento del bisogno economico alla dolcezza degli studi teoretici. Ecco forse il nocciolo dell'enigma, la chiave per interpretarlo³⁸

e manifestò cauto sostegno alla riforma della scuola media di Gentile, in attesa tuttavia della riorganizzazione della scuola elementare e dell'istruzione superiore, che giunse dopo³⁹.

Insieme ad Alfredo Galletti, docente di Letteratura italiana nell'università di Bologna e collaboratore di Pascoli, Alterocca fu autore di un pluriedito manuale di *Storia della letteratura italiana*, presente tra i libri di testo adottati nel Liceo “Righi” fin dal 1923 in entrambe le sezioni.

Come docente di Storia, filosofia ed economia era presente Mario Longhena, già professore nell'Istituto tecnico e di lì trasferito al liceo scientifico. Longhena era un personaggio molto importante nella Bologna del tempo per il suo impegno politico. Assessore socialista all'istruzione durante la giunta di Francesco Zanardi tra 1914 e 1919, da non interventista aveva guidato la scuola elementare cittadina curando intensamente l'assistenza scolastica e promovendo la nascita di scuole all'aperto, colonie, ricreatori, educatori, asili comunali, proseguendo il suo ruolo di professore statale di geografia negli istituti secondari cittadini come il liceo “Minghetti” e l'Istituto tecnico “Pier Crescenzi”, partecipando alla nascita dell'Associazione Insegnanti di Scuola Media e subendo pressioni per il suo manifesto neutralismo. Fu membro della Società Geografica Italiana e delle Deputazioni di Storia Patria parmense e bolognese, collaborò anche con l'Istituto Geografico Militare e pubblicò articoli e volumi su viaggiatori e cartografi del passato, anche negli *Annuari* del Liceo

³⁷ A. Alterocca, *I più gravi mali della Scuola Media italiana*, Milano, Stab. Tip. dell'Unione Cooperativa, 1919, estratto de «Rivista d'Italia», vol. I, fasc. III, 1919, pp. 1-13.

³⁸ Id., *Idee e fatti. La crisi della Cultura. Il dumping della pornografia nazionale. Gli scambi intellettuali. I professori si agitano. L'opera del ministro Croce*, «Rivista d'Italia», vol. 24, n. 1., 1921, p. 248.

³⁹ Id., *Rassegna della scuola*, «Rivista d'Italia», vol. XXVI, n. III, 15 settembre 1923, pp. 118-126.

"Righi". L'avvento del fascismo fu fonte di profonda sofferenza e persecuzione, fino all'aggressione nel 1924 e alle dimissioni forzate nel 1939⁴⁰.

Nel Corso B dal "Pier Crescenzi" arrivarono come docenti di Lettere italiane e latine Vittorio Vittori in prima e seconda e Guido Zaccagnini in terza e quarta; il primo era studioso di Carducci, il secondo di Dante e dei poeti del Trecento italiano, ricordato da un ex allievo anni dopo come

valente letterato, autore di noti lavori su Guido d'Arezzo, su Cino da Pistoia, su Dante a Bologna, alle prese con il latino... ci rallegrava con le sue non proprio ortodosse conoscenze della lingua dei nostri antenati⁴¹.

Come docente di Storia, filosofia ed economia dal "Pier Crescenzi" per la sezione B arrivò Francesco Filippini, ricordato anni dopo dall'ex allievo Giorgio Giorgi come

valentissimo storico, insigne figura di studioso, quando ci intratteneva sugli argomenti a lui congeniali era veramente piacevole da ascoltare, ma nelle due lezioni settimanali di Filosofia e di Economia Politica, alle prese con Platone o con i diritti e dovere si limitava a leggere con noi collettivamente il libro di testo ed a commentarlo⁴²

coautore con Nicola Feliciani del manuale di storia adottato dal liceo.

Per le materie scientifiche il preside Leone era docente di Fisica, mentre dal Pier Crescenzi per Matematica giungeva Rodolfo Viti, allievo di Salvatore Pincherle e autore di numerose pubblicazioni. Viti in realtà insegnò al "Righi" per poco tempo perché nell'Annuario del 1928-1929 il professor Guido Zaccagnini ne tesseva il necrologio ricordando come

sebbene fosse stato per lunghi anni di convinzioni democratiche, comprese e assecondò il grande movimento politico che si va svolgendo nei nostri giorni, e non poteva essere diversamente perché egli sempre amò, per varie vie, la patria risorgente⁴³.

Sempre l'ex alumno Giorgio Righi ne lasciava un bel ricordo, che aggiunge un ulteriore elemento alle difficoltà didattiche nate dalla Riforma Gentile, nate dalla riconfigurazione culturale delle cattedre di insegnamento con nuovi accorpamenti disciplinari, su cui non sempre i docenti erano preparati

il vero, grande problema, discendeva dallo studio della matematica. Il primo anno ricevemmo l'insegnamento del prof. Viti, che era veramente un insigne matematico. Ma il secondo anno ci venne assegnato il prof. Carlo del Lungo, il quale era professore anziano

⁴⁰ Su Longhena cfr. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare dalla Daneo Credaro all'avocazione statale 1911-1933*, cit.

⁴¹ Giorgi, *Un remoto Amarcord liceale*, in *Annali del liceo scientifico statale Augusto Righi. Liceo Righi 60°. Il tempo del Righi*, cit., p. 14.

⁴² *Ibid.*

⁴³ R. Liceo scientifico "Augusto Righi" Bologna, *Annuario V Anni 1927-1928 e 1928-1929*, cit., p. 3.

di fisica, ma con la matematica non aveva grande dimestichezza, così avvenne che in terza egli dovette rassegnare le dimissioni a furor di popolo, e gli successero ben otto diversi professori – i quali – trovandosi nelle medesime condizioni – dovettero [...] tagliare la corda [...] l'ultimo anno, quando già si approssimava lo spauracchio degli esami di licenza, le cose si stabilizzarono⁴⁴.

Dall'Istituto tecnico provenivano anche Cleto Capri per il Disegno e il professor Vincenzo De Meo, autore di manuali per la Letteratura francese, defunto prematuramente nel 1928. Nel liceo erano presenti fin dall'inizio anche figure femminili come le professoresse Gaetanina Majorino, supplente di Scienze naturali, chimica e geografia, sostituita da Dina Lombardi, autrice di pubblicazioni di didattica delle scienze naturali e Livia Sangiorgi, supplente di Letteratura tedesca e autrice di diverse pubblicazioni, anche per Zanichelli poi sostituita da Maria Valeria Kaus. Gli *Annuari* seguenti attestano la presenza femminile con Giovanna Manaresi supplente di Francese dopo la morte di De Meo e Vincenza Bellavia supplente di Matematica nel 1927-1928, Giulia Avogaro supplente di Matematica, Ada Catapano supplente di Scienze, Luisa Serra Sora insegnante di Educazione fisica nel 1928-1929.

3. L'organizzazione didattica: tempi, materie e programmi didattici

Le lezioni iniziarono il 5 novembre 1923 con un discorso introduttivo del preside Leone e si conclusero il 23 giugno 1924, pochi giorni dopo la cerimonia della bandiera donata dai professori e alunni alla scuola «come Simbolo sacro che riassume in un segno tangibile la dedizione del pensiero e dell'opera alla suprema realtà della Nazione»⁴⁵ alla presenza degli eredi di Righi e delle autorità politiche e religiose cittadine, con la benedizione del cardinale Giovan Battista Nasalli Rocca, l'orazione solenne del professor Filippini e una lettera di plauso del ministro Gentile.

Il decreto del 6 maggio 1923 aveva stabilito le materie di insegnamento ma solo in ottobre il R.D. 14 ottobre 1923 n. 2345 fissava il monte ore di insegnamento delle singole materie⁴⁶:

⁴⁴ Giorgi, *Un remoto Amarcord liceale*, cit., p. 14.

⁴⁵ *Annuario 1923-1924*, cit., p. 69.

⁴⁶ R.D. 14 ottobre 1923 n. 2345 *Approvazione degli orari e dei programmi delle regie scuole medie*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 267, 14 novembre 1923.

MATERIE D'INSEGNAMENTO	ORE SETTIMANALI			
	I	II	III	IV
Lettere italiane	4	4	3	3
Lettere latine	4	4	4	4
Una lingua straniera	4	4	3	3
Storia	3	3	2	2
Filosofia ed economia politica	—	—	4	4
Matematica e fisica	5	5	6	6
Scienze naturali, chimica e geografia . .	3	3	2	2
Disegno	3	2	2	2
	26	25	26	26

Pic. 1. R.D. 14 ottobre 1923 n. 2345
Approvazione degli orari e dei programmi delle regie scuole medie

Come si può notare nel primo anno le ore di Lettere italiane e latine e una lingua straniera erano le medesime quattro, con lieve flessione a tre di Lettere italiane e straniere in terza e quarta classe, ma non di Latino. Storia aveva solo tre ore settimanali nei due primi anni e due nel secondo biennio; Filosofia ed economia politica quattro ore solo a partire dal secondo biennio. Matematica e fisica avevano cinque ore nel primo biennio e sei nel secondo biennio, mentre Scienze tre nel primo biennio e due nel secondo biennio. Ciò conferma un solido impianto umanistico e come Matematica e Fisica avessero una sola ora in più nel primo biennio e doppie nel secondo biennio; centrale e costante restavano le quattro ore di latino, peraltro inserito anche nei quattro anni del Corso inferiore dell'Istituto tecnico.

Dal quadro orario emerge chiaramente come il liceo scientifico dovesse fornire una solida e moderna formazione culturale di base, con le lingue straniere e un robusto impianto culturale di tipo umanistico, tuttavia, declinato sulla dimensione scientifica di elevata professionalità data dalle facoltà e Scuole superiori scientifiche.

Sul piano dei contenuti di studio il già citato decreto del 14 ottobre 1923 non definiva in dettaglio i programmi dei diversi segmenti della scuola media, compresi i licei scientifici, ma indicava i Programmi degli esami di ammissione e di licenza o maturità finale cioè i contenuti di apprendimento necessari per accedere e quelli attesi alla fine dell'intero percorso di studio quadriennale. Per superare l'esame finale, nel solo caso dei licei classici e scientifici detto «di maturità», occorreva quindi conoscere tutti i contenuti dei quattro anni di studio, verificati da una prova orale e/o scritta a seconda delle materie. Se il Legislatore chiariva che per l'orale in Fisica

valgono gli stessi programmi e le stesse avvertenze che per il liceo classico, solo che ai candidati del liceo scientifico si richiederà una conoscenza più approfondita delle varie teorie ed una maggiore familiarità nell'uso dei mezzi matematici⁴⁷

per le Scienze naturali, chimica e geografia era specificato che

questo esame dovrà avere lo scopo di saggiare non tanto la quantità di nozioni acquistate dal candidato, quanto il modo come le cose imparate si sono organizzate nella sua mente. Non si richiederanno, pertanto, inutili sforzi mnemonici, sfoggio di nomi e di descrizioni, ma si esigerà dal candidato il pieno possesso di concetti chiari e precisi e la capacità di associare i vari fenomeni naturali e di rendersi conto dei problemi ch'essi ci presentano e dei metodi d'indagine con cui vengono affrontati⁴⁸.

In sostanza gli studenti dovevano essere pronti a rispondere su tutto il programma dei quattro anni di liceo scientifico, modalità che fu eliminata solo nel 1969. Al Collegio dei Professori spettò il compito di indicare la partizione annuale interna dei contenuti, anno per anno, ed essi delinearono i percorsi sulla base ovviamente del decreto ma anche dei libri di testo già esistenti, in larga parte utilizzati negli istituti tecnici e nei ginnasi-licei.

Già nell'*Annuario* del 1923-1924 il Consiglio dei professori delineò la partizione dei contenuti anno per anno, per Italiano e Latino distinto tra scritto e orale. Per Lettere italiane erano proposti i seguenti contenuti.

Per Storia letteraria e dell'estetica.

In prima: dalle origini al Rinascimento e Ariosto con una lista di letture dei testi di Dante, Petrarca, Boccaccio, Sacchetti, Sercambi, Leon Battista Alberti, Leonard Da Vinci, Manetti, Pulci, Ariosto, Machiavelli, Guicciardini, Michelangelo, Cellini, Vasari, Da Poro, de Amicis (L'idioma gentile).

In seconda: dalla Controriforma con Tasso allo 'scientifismo' del Settecento con lettura dell'*Inferno* di Dante, Tasso, Galilei, Torricelli, Gigli, Vico, Filangeri, Galiani, Beccaria, Verri, Cuoco, Parini, Alfieri, Goldoni, Carducci.

In terza: il Romanticismo, letture del *Purgatorio* di Dante, Foscolo, Leopardi, Balbo, Gioberti, Mazzini, Manzoni, Carducci. In quarta Teorie estetiche e nuovi spiriti artistici dell'Italia risorta, con letture del *Paradiso* di Dante, Manzoni, De Santis, Amari, Carducci, Pascoli, Verga e D'Annunzio in particolare nella sua dimensione nazionalista con «pagine scelte di prosa, tra le quali una o due per la Grande Guerra»).

Per Storia: in prima dalle origini e persecuzione del cristianesimo alle lotte col Papa, in seconda dalle Signorie al trattato di Westfalia, in terza dalla battaglia di Lepanto al periodo napoleonico, in quarta dalla Restaurazione alla Prima guerra mondiale e 'nuovo assettamento del mondo civile'.

Per Filosofia, solo dalla terza classe: da Talete al Medio Evo e in quarta dal

⁴⁷ R.D. 14 ottobre 1923 n. 2345, cit.

⁴⁸ *Ibid.*

Rinascimento a Poincarè, con declinazione completa sulla filosofia della scienza. Per la parte di Economia in terza classe: i bisogni, i beni, il valore, la produzione, l'organizzazione della produzione, la circolazione, la moneta cartacea, lo scambio internazionale, la politica commerciale; in quarta: la distribuzione (con specificazione sulle forme socialiste), il consumo, il risparmio.

Particolare attenzione era evidentemente attribuita all'area scientifica, con il tentativo di superare ciò che Alterocca aveva definito 'separatismo' e quindi l'esigenza di presentare intrecci di saperi in una logica di gradualità e continuità, espresse in maniera esplicita nella lunga introduzione in corsivo

la ripartizione del programma di Fisica e Scienze Naturali è stata ispirata soprattutto al criterio del maggior collegamento possibile, in rapporto alle continue e strettissime correlazioni che intercedono tra i due gruppi di scienze. In base a tale criterio è sembrato opportuno dare al primo corso un carattere essenzialmente introduttivo e svolgervi quelle questioni fondamentali che costituiscono la prima base necessaria ad una maggiore comprensione ed interpretazione dei fenomeni sia fisici sia chimici e fisiologici⁴⁹.

Ai detrattori della nuova istituzione scolastica, accusata da molti di essere una sorta di 'doppione' dell'istituto tecnico, il preside Zaccagnini qualche anno dopo chiariva la differenza per cui, pur essendo il medesimo programma di scienze, molto più solido era l'impianto umanistico

dagli avversari della riforma scolastica si è detto che, in sostanza, questa scuola non è che la sezione fisico-matematica dell'Istituto tecnico di vecchio tipo. La cosa non è propriamente così: potrà essere uguale per le scienze a cui certo è dato pari sviluppo nell'Istituto tecnico; ma vi è in più una preparazione culturale molto maggiore e più completa per le materie letterarie (latino e italiano) per l'insegnamento della filosofia. Coloro, insomma, che intendono proseguir gli studi nelle Università, avranno una cultura letteraria, storica e filosofica indubbiamente superiore a quelli che un giorno appartengono alla sezione fisico-matematica⁵⁰.

Ben strutturato era il programma di Matematica e delle lingue straniere francese e tedesca, con una solida parte di letteratura e lettura dei classici.

Al termine dell'anno l'*Annuario* presentava anche i contenuti del Programma effettivamente svolti, ovviamente con qualche discrepanza rispetto a quanto dichiarato e progettato, ma anzi precisando gli autori e i testi studiati in classe dai libri adottati, come nel caso di Lettere italiane.

⁴⁹ R. Liceo scientifico "Augusto Righi" Bologna, *Annuario I° Anno scolastico MXCXXIII-MXCXIV*, cit., p. 42.

⁵⁰ R. Liceo scientifico "Augusto Righi" Bologna, *Annuario II° Anno scolastico MXCXXIV-MXCXXV a cura del Preside supplente dott. Guido Zaccagnini*, Bologna, Coop. tipografica Azzoguidi, 1926, p. 1.

4. *Libri di testo e strumenti della didattica*

L'*Annuario* del 1923-1924 mostrava, oltre alla ripartizione dei contenuti delle materie all'interno dei quattro anni di scuola, anche i programmi effettivamente svolti. Qui era esplicitata la scelta del celebre libro di D'Ancona-Bacci per Lettere italiane da parte di Dante Olivieri per la prima e seconda A, presumibile scelta anche da Vittorio Vittori in prima e seconda B, mentre Alterocca in terza e quarta A presentava la storia letteraria e dell'estetica con esame dei principali autori dal volgare a Dante, Petrarca e Boccaccio, confermando l'impostazione storicistica del volume curato con Galletti e anticipando al terzo anno le letture di Torraca, Carducci e D'Annunzio «con commento in prevalenza estetico»⁵¹ e una scelta diversa anche dal suo collega Zaccagnini in merito all'approfondimento di alcuni autori, specie Ariosto apprezzato prevalentemente da quest'ultimo.

Per Latino il programma svolto «fu elementare per tutte le classi delle due sezioni, ma le letture si scelsero tenendo in qualche modo presenti le varie provenienti degli alunni»⁵² mentre per le altre materie era esplicitata la pertinenza con la partizione annuale indicata dal Collegio dei docenti con particolare sintesi da parte di Mario Longhena, che in questo modo evitava di entrare nel merito della declinazione personale e politica di quelle materie così politicamente sensibili durante il fascismo da lui insegnate cioè Storia, filosofia ed economia.

Le differenze tra i manuali di D'Ancona-Bacci e di Alterocca erano notevoli sia nei contenuti sia nell'interpretazione della letteratura italiana. Il 'D'Ancona-Bacci' costituiva un classico della manualistica scolastica italiana, apparso nel 1892-1894 in più volumi, poi pluri edito ed ampliato anche dopo la morte di D'Ancona, sempre in collaborazione con Orazio Bacci (1864-1917) suo allievo nell'Istituto di studi superiori a Firenze e profondo studioso dei prosatori del Quattrocento italiano⁵³. Alessandro D'Ancona (1835-1914) era stato un filologo e critico letterario, docente universitario di letteratura italiana a Pisa dal 1860, poi direttore della locale Scuola normale, senatore del Regno e sindaco della città. Egli era esponente della scuola storica della letteratura, ispirata a Francesco De Sanctis, come funzionale alla formazione degli italiani a scuola, ma apprezzato anche dagli idealisti come Croce e Gentile – che fu suo allievo a Pisa. Per l'editore Barbera di Firenze D'Ancona e Bacci avevano realizzato questa monumentale opera in più volumi tesa ad illustrare la ricchezza e complessità della letteratura italiana dalle origini, contribuendo alla definizione del 'canone' letterario italiano oggetto di approfondimento nel secondo

⁵¹ *Ibid.*, p. 53.

⁵² *Ibid.*, p. 55.

⁵³ A. Frattini, *Bacci Orazio*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/orazio-bacci_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 10.06.2023).

Ottocento per l'educazione scolastica degli italiani. I volumi erano strutturati con ampie notizie di inquadramento storico sui periodi e sugli autori, informazioni di carattere letterario e filologico ed un'ampia rassegna di autori e opere all'interno della quale lasciare scelta al singolo docente poiché, come ebbero a scrivere gli autori al termine del quinto volume del 1894 con grande attenzione pedagogica

di una censura che ci venne fatta non vogliamo né dobbiamo tacere. Fu detto che il Manuale nostro è troppo ampio, che alle scuole può bastare qualche cosa di meno. Noi rispondiamo che dove è il più v'è anche il meno; e che nelle tremila e più pagine e fra le tre centinaia e mezzo di autori, molti de' quali per la prima volta fanno meritatamente la loro comparsa in un libro scolastico, v'è pei maestri da scegliere a lor piacimento e secondo essi stimeranno più utile ai giovani studiosi di lettere. Noi abbiamo pensato che una parte del *Manuale* può venir letta e illustrata dal maestro nella scuola, e che il rimanente debba rappresentare al giovane la ricchezza e varietà della nostra letteratura nel corso dei secoli, senza fargli credere che questa tutta si restringa a pochi nomi e pochi esempi, da chiudersi in esiguo volume. Se l'alunno avrà amore per lo studio potrà da per sé leggere a casa gli autori, chela scelta del maestro e la brevità del tempo avranno escluso dalla lettura in scuola: e quando poi, terminati gli studj liceali, ei si darà a discipline scientifiche o professionali, il *Manuale* gli resterà per gettarvi l'occhio di quando in quando e non alienarsi in tutto dalla cultura letteraria, e trovarvi notizie di scrittori e forme di stile nelle più disparate materie⁵⁴.

Ben diversa era l'impostazione del volume di Alterocca e Galletti, da intendersi la *Storia letteraria* non il *Manuale di letteratura italiana* apparso in realtà nel 1931

fino a pochi anni fa, pubblicando un libro di Cultura s'usava dichiarare d'averlo scritto per 'riempire una lacuna': più tardi, una convenzionale modestia, mise di moda avvertenze che escludevan sì ambizioso proposito [...]. Francamente, a noi pare che l'aggiunger un Testo di Scuola ai molti già in uso pel medesimo scopo sia un perditempo se l'autore non pensa a far qualcosa di novo. Diciamo dunque con sincerità che ci siamo studiati di mettere insieme una 'nova' (non solo 'un'altra') Storia della Letteratura Italiana. Abbiam vagheggiato un Compendio, non una compilazione: una sintesi nostra che, senza romper la linea di svolgimento storico fermata dalla tradizione scolastica e segnata anche ne' Programmi ufficiali, illuminasse di calda luce lo spirito e l'arte de' nostri Grandi in modo da suscitare ne' Giovani il desiderio di conoscerli direttamente: che lasciasse da parte ogni ingombro eruditio: che si facesse legger volentieri pel suo tono di colloquio col lettore più di cattedratica esposizione: che la Letteratura collegasse armonicamente colla generale Storia della nostra Civiltà, della quale essa è la più viva e compiuta espressione: che desse pur notizia parca delle Arti plastiche e figurative, intesa a mostrar l'intimo legame fra le varie manifestazioni sensibili della fantasia creatrice⁵⁵.

⁵⁴ *Manuale della letteratura italiana compilato dai professori Alessandro D'Ancona e Orazio Bacci, vol. VI Indice generale dell'opera. Supplemento bibliografico*, Firenze, G. Barbèra editore, 1904, p. VI.

⁵⁵ A. Alterocca, A. Galletti, *Storia della letteratura italiana per le scuole medie superiori*, Bologna, Cappelli editore, 1922, Prefazione, p. V.

con spiegazioni anche sul piano didattico

per conciliar la continuità della trattazione colle comodità dello studio, abbiam distribuita la materia in ampi capitoli divisi ciascuno in molti paragrafi: per facilitare agli alunni il sunto, abbiamo fatto uso di carattere spaziato... oltre che pei nomi – per tutte le nozioni di maggior importanza: per mostrare loro la necessità d'un metodo rigoroso anche nello studio de' fenomeni estetici, ne' *Preliminari* abbiamo esposto con breve semplicità concetti teorici fondamentali e i principi informatori⁵⁶

in una interpretazione storicista meno centrata sui trecentisti minori e più sulla letteratura dell'Italia unita fino a D'Annunzio e Croce.

Per Storia era adottato, in entrambe le sezioni, il volume di Nicola Feliciani e Francesco Filippini, quest'ultimo docente al Righi, i quali nell'edizione del 1915, scrivevano

bisogna coraggiosamente seguire la massima, *che in un libro di testo non deve trovarsi tutta la storia, più o meno condensata, ma soltanto quel poco che basta a segnarne con chiarezza lo svolgimento logico, che sia base di cultura formativa per i giovani*. Perciò alcuni periodi devono necessariamente essere accennati solo in iscorcio, ed altri avere maggiore sviluppo. Scrivere un libro, fondato, senza che appaia, sa salda base critica, con armonia di proporzioni, con rilievo d'immagini e con effetto che nell'insieme risulti educativo, questo sarebbe l'ideale! perciò abbiamo ristretto in più giusti confini la parte politica, per lasciar campo alla storia dei costumi, *riducendo al minimo le date ed i nomi dei personaggi*. Per i nomi si è adottata la grafia e la pronuncia italianizzata⁵⁷.

Per quanto riguarda Matematica i libri di testo adottati erano gli *Elementi di geometria per le scuole superiori* di Federigo Enriques e Ugo Amaldi, editi già dal 1902, pluriediti, tra gli scritti più longevi della manualistica scientifica dell'editore Zanichelli e della scuola italiana. Tra l'altro Enriques era docente di Matematiche all'Università di Bologna, aveva curato a Bologna il Congresso internazionale di Filosofia del 1911 ospitando Croce e Albert Einstein, fu promotore di collane e riviste scientifiche del settore matematico, mentre Ugo Amaldi, allievo di Salvatore Pincherle, poi ordinario di Matematica presso diversi atenei, fu padre di Edoardo Amaldi uno dei ragazzi di via Panisperna allievi di Enrico Fermi e fratello di Italo Amaldi, preside dell'Istituto tecnico «Pier Crescenzi» dal 1923⁵⁸. Per l'Algebra il testo di riferimento era l'ormai classico manuale *Algebra elementare per le scuole secondarie superiori* scritto da Salvatore Pincherle, uno dei maggiori successi editoriali della casa editrice Zanichelli. Altro bestseller di Zanichelli era il *CORSO DI FISICA* di Angelo Battelli, repubblicano, tra i soci fondatori della Società italiana di fisica, di cui fu

⁵⁶ *Ibid.*, p. VI.

⁵⁷ N. Feliciani, F. Filippini, *Manuale di storia ad uso delle scuole normali*, Rocca San Casciano, Licinio Cappelli, 1915, p. III.

⁵⁸ M. D'Ascenzo, *Zanichelli Nicola casa editrice*, in G. Chiosso (ed.), *TESEO Tipografi e Editori Scolastici Educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 641-647.

anche presidente e autore appunto di questo pluri edito manuale adattato ai vari tipi di scuola secondaria⁵⁹.

Per le Scienze era adottato il testo di Roberto Salvatori, *Elementi di chimica generale e inorganica* (1911) edito da Le Monnier, e il *Corso di scienze naturali per le scuole secondarie*. *Mineralogia* di Ettore Artini edito da Vallardi, cui si aggiunse dall'anno scolastico successivo gli *Elementi di zoologia* e gli *Elementi di botanica* di Paolo Enriques, fratello di Federigo, docente universitario e uno dei massimi esperti di zoologia, il cui volume si caratterizzava per un'attenta capacità di mediazione didattica capace di superare la sterile nomenclatura⁶⁰. L'insegnamento scientifico fu subito affiancato dal Gabinetto di Fisica e dal Gabinetto di Scienze naturali, finanziato regolarmente dalla Deputazione Provinciale con l'acquisto di collezioni di animali marini forniti dalla Stazione Zoologica di Napoli, di modelli di fiori, tavole tassonomiche e anatomiche per la botanica, nonché un tellurio e un globo per la geografia e la geologia e numerosi fossili dal 1926-1927⁶¹.

Sempre l'Amministrazione provinciale sovvenzionava l'acquisto di volumi per la Biblioteca dei professori e per la Biblioteca degli alunni, quest'ultima avviata dal 1926. La prima era costituita da 486 volumi prevalentemente di letteratura e di scienze con abbonamento a riviste e pubblicazioni periodiche; la seconda da 286 volumi di carattere letterario, scientifico di viaggi, con obbligo di abbonamento al costo di una lira per la prima e seconda classe, al fine di contribuire all'arricchimento della biblioteca stessa, tra cui spiccavano i volumi di Pericle Ducati, *Origine e attributi del fascio littorio* e di De Gaetano Trizzano, *Il libro dell'Avanguardista. Gloria ai Martiri dell'Italia redenta*. L'avvio della Biblioteca coincideva con l'anno dell'avvio della vera e propria fascistizzazione della scuola, dopo il delitto Matteotti, e lo stesso discorso d'inaugurazione dell'inizio della scuola da parte del preside Zaccagnini invitava gli alunni non al generico impegno e amore per lo studio

la Patria ci chiama ad una seconda opera, non meno grande di quella della guerra, all'opera così fulgida d'ideale bellezza, alla creazione di un'Italia prospera, veramente potente e invidiata da tutti, libera nei suoi mari, grande nelle opere dell'intelligenza, irradiante nel mondo, come negli anni della sua maggiore grandezza, luce di civiltà e di opere egregie⁶².

Al discorso seguirono la commemorazione della Marcia su Roma il 27 ottobre, la presenza degli alunni con la bandiera in Piazza Nettuno in attesa

⁵⁹ M. Gliootti, *Battelli Angelo*, in <[https://www.treccani.it/enciclopedia/angelo-battelli_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/angelo-battelli_(Dizionario-Biografico)/)> (ultimo accesso: 12.06.2023).

⁶⁰ F. Di Trocchio, *Enriques Paolo*, in <https://www.treccani.it/enciclopedia/paolo-enriques_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 12.06.2023).

⁶¹ R. Liceo scientifico "Augusto Righi" Bologna, *Annuario V Anni 1927-1928 e 1928-1929*, cit., p. 31.

⁶² *Ibid.*, p. 7.

dell'arrivo del Duce, la partecipazione all'inaugurazione del Littoriale da parte di Mussolini il 31 ottobre, la conferenza di Filippini per sponsorizzare il Prestito Littorio l'11 dicembre, come riferito dalla sezione *Vita della scuola* dell'*Annuario 1926-1927*. A siglare una vivace offerta didattica nel medesimo *Annuario* compaiono altri eventi caratterizzanti la vita scolastica, come le frequentissime uscite didattiche nel territorio, sia visite presso musei, chiese e monumenti anche fuori da Bologna accompagnati dalla prof.ssa Lombardi, sia rappresentazioni cinematografiche in teatri bolognesi, specie di argomento patriottico. Non mancavano cicli di conferenze geografiche dei professori Lombardi, Longhena e Filippini e la partecipazione del «Righi» alle gare di atletica leggera, che caratterizzarono poi la vita scolastica cittadina dagli anni Trenta in poi.

Conclusione

Come già in parte emerso in sede storiografica, l'applicazione della Riforma Gentile non fu semplice, anche a causa del metodo dei decreti e circolari emanati nel corso di pochi mesi in maniera rapida e febbrale, che costrinsero le scuole, l'amministrazione scolastica e le autorità locali ad un intenso lavoro di interpretazione⁶³. La riorganizzazione dell'amministrazione scolastica, il riassetto dell'istruzione elementare e media, l'accorpamento di materie su nuove cattedre e un nuovo impianto culturale complessivo furono un vero terremoto nella scuola italiana dell'epoca, all'interno di una scelta politico-culturale mirata alla selezione e alla razionalizzazione dell'offerta scolastica territoriale. La stessa nascita del liceo scientifico non fu estesa in maniera automatica a tutta la Penisola, anzi la scelta della sua attivazione fu di fatto scaricata sulle diverse comunità locali, specie le province, i provveditorati agli studi e i comuni, in una sorta di delega che costituiva una ulteriore forma di risparmio delle spese da parte dello Stato. Anche in questo caso bolognese è emerso il ruolo degli attori sociali sul territorio e le molteplici motivazioni connesse alla concreta attivazione del liceo scientifico: quella politica, come esigenza locale di non restare esclusi da un processo di riforma scolastica di ampio respiro; quella economica, sottesa alle possibili entrate derivanti dalla nascita di un nuovo liceo con la circolazione, acquisto e vendita di libri e materiale didattico; quella culturale legata alla possibilità di preparare i futuri ceti dirigenti nelle discipline scientifiche d'eccellenza propedeutiche all'iscrizione universitaria nelle prestigiose facoltà di Scienze e Medicina. Nel caso bolognese, la comunità locale si attivò rapidamente, riuscendo ad arrivare al traguardo nei rigidi tempi

⁶³ Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, cit.

previsti dal Ministero della pubblica istruzione, con l'avvio di questo primo liceo scientifico, anche se in una sede non del tutto adeguata, e solo la crescita quantitativa degli studenti rese necessaria una nuova sede, poi inaugurata nella sede attuale solo nel 1940.

La fonte degli *Annuaari* della scuola qui utilizzata ha permesso di risalire alla composizione del corpo docente, ai libri di testo indicati e adottati nonché ai programmi adattati alle norme nazionali di questo nuovo liceo, offrendo elementi per ricostruire la cultura scolastica intesa come insieme di norme, di scelte didattiche e gestionali⁶⁴. Inoltre, gli *Annuaari* hanno consentito di far emergere la memoria 'costruita' dai soggetti stessi dell'istituzione scolastica, cioè la rappresentazione 'all'esterno' del liceo, tramite i discorsi dei presidi e delle autorità e la celebrazione del fisico Augusto Righi additato come modello per i giovani studenti e vanto della città in cui era nato e in cui aveva insegnato.

Tuttavia, per entrare davvero nel cuore della didattica agita – e non quella proclamata – occorrerebbe un approfondimento di indagini, con l'utilizzo di nuove fonti che permettano di penetrare nella 'scatola nera' della scuola e in particolare la documentazione conservata nell'archivio scolastico del liceo. Ciò consentirebbe di addentrarsi anche nei meandri della reale fascistizzazione del corpo docente e della scuola, ben oltre il progetto dichiarato dal Regime, dalle autorità e dagli stessi *Annuaari* che restano, infatti, una fonte ufficiale, pubblica e quindi soggetta al controllo delle autorità scolastiche, ancor più durante il fascismo. L'auspicio è di poter approfondire ancora questo tema, che riguarda non solo la ricezione e l'applicazione effettiva – legale e reale – della Riforma Gentile, ma anche il ruolo del corpo docente e direttivo nelle scelte di

⁶⁴ Sul concetto di cultura scolastica e 'scatola nella scuola' si rinvia a D. Julia, *La culture scolaire comme objet historique*, in A. Nóvoa, M. Depaepe, E.W. Johanninger (edd.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, vol. I, 1995, pp. 353-382; Id., *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, 1996, pp. 119-148; 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 Soria, Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE), 2007; S. Braster, I. Grosvenor, M.M. Del Pozo Andrés, *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Brussels, P.I.E. Peter Lang, 2011; A. Viñao Frago, *La historia material e immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», vol. 35, enero-abril 2012, pp. 7-17; J. Meda, A.M. Badanelli (edd.), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas: actas del 1º Workshop Italo-Español de Historia de la cultura escolar (Berlanga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, eum, 2013; J. Meda, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2016; D.G. Vidal, A. Paulilo, *School Culture*, in G. Noblit (ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education*, New York, Oxford University Press, 2018; R. Sani, *L'implementazione della ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia: itinerari, priorità, obiettivi di lungo termine*, in S. González, J. Meda, X. Motilla, L. Pomante (edd.), *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio*, Salamanca, Farenhouse, 2018, pp. 27-44.

politica culturale e di concreta pratica didattica, tramite le ricerche sull'archivio scolastico, di recente riordinato⁶⁵.

⁶⁵ G. Baglioni, B. Rivalta, *Il riordino dell'archivio del liceo Righi: nuove prospettive di valorizzazione per gli archivi scolastici*, in A. Antonelli (ed.), *Spigolature d'archivio. Contributi di archivistica e storia del progetto «Una città per gli archivi»*, Bologna, Bononia University Press, 2011, pp. 71-80; cfr. M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 655-676.

Activities of American Schools in Bursa and Izmir during The First World War, with American Archive Documents (1914-1918)

Ozgur Yildiz
Department of Social Studies
Mugla Sitki Kocman University
(Turkey)
ozgur@mu.edu.tr

Zafer Tangulu
Department of Social Studies
Mugla Sitki Kocman University
(Turkey)
zafertangulu@mu.edu.tr

ABSTRACT: The first work of American missionaries in the Ottoman Empire began with their landing in Izmir in 1819 and spread throughout the empire within 100 years. American missionaries, who carried out Protestantization efforts through the American Board Organization, organized the Protestant community within the Ottoman Empire. American Protestant missionaries paid special attention to the field of education. They opened more than 400 schools within the Ottoman Empire. They educated students to become Protestants and expanded their missionary work. Of these schools, Robert College in Istanbul; International College in Izmir; Bursa American College for Girls in Bursa; the Syrian Protestant College in Beirut; and the American College in Tarsus are among the leading ones. This article aims to evaluate the activities of American Protestant missionary schools in the Ottoman Empire during the First World War (1914-1918) by focusing on Bursa American Girls' College and Izmir International College, were tried to be evaluated in general.

EET/TEE KEYWORDS: American Protestant Colleges; History of Education; Missionary Schools, Ottoman Empire; XIX-XX Centuries.

Introduction

On June 28, 1914, Archduke François-Ferdinand, the crown prince of Austria-Hungary, survived an assassination while touring the city of Sarajevo after maneuvering the troops in Bosnia and going to the Rathaus. However, upon his return, another murderer shot and killed him, along with his wife, Duchess Hohenberg. Among those who committed the murder, Čalrinovic, who could not achieve his goal, and Prinçip, who killed the crown prince, were Austrian nationals but of Serbian race. They had planned the assassination in Belgrade. The murder of the Archduke is a critical phase of the conflict of nations that has always caused trouble for the Vienna government and the fight of the Bosnians against Austrian rule. While this incident pitted Austria-Hungary against Serbia, the Austria-Serbian conflict led to a war that affected the whole world¹.

After the assassination incident, Austria-Hungary took immediate action and implemented its Balkan policy. Its aim was to break Russian influence in the Balkans. On July 5-6, 1914, Germany declared that it fully agreed with Austria-Hungary's policy. This decision was, first of all, against Russian interests. As soon as the Tsarist government learned about the intentions of Austria-Hungary and Germany, it immediately protested. On July 30, 1914, Russia declared general mobilization orders not only against Austria-Hungary but also against Germany. On August 1, 1914, Germany declared general mobilization on the same day as France. After all these developments, England did not change the side it had established since 1907. When the war started in Europe on August 4, 1914, the states that took the front seats were as follows: Germany and Austria-Hungary formed a close union. England, France, and Russia stood in opposition to these two¹.

The Ottoman Empire participated in the First World War on behalf of Germany. On October 29, 1914, German Rear Admiral Suschon, appointed to the Ottoman Empire's Naval Command, bombed the ports of Odessa, Kefe, and Novorsisky in the Black Sea for training. On November 11, Russia, France, and England declared war on the Ottoman Empire. On November 14, the Ottoman Empire officially entered the First World War².

World War I was the last war of the Ottoman Empire. During this war, some of the American Protestant missionary schools established within the Ottoman Empire between 1914 and 1918 stopped their activities, while others continued their activities despite the war conditions. American missionaries received tremendous support from both outside and inside, leading to a tremendous increase in the number of schools. According to the data reported by Kocabasoğlu, by 1910, American missionaries had 23,474 students in a total

¹ P. Renouvin, *World War I 1914-1918*, Golden Publication, 1982, pp. 162-171.

² E.Z. Karal, *Ottoman History*, V. 9th., TTK Publication, Ankara, 1996, pp. 383-402.

of 430 schools³. As can be understood, by the First World War, the educational activities of American Protestant missionaries within the Ottoman Empire through the American Board Organization reached a high level. This research seeks to explain the situation and impact of American educational institutions within the Ottoman Empire by presenting two examples of American schools that had a significant impact during the First World War (1914-1918).

During World War I, American Protestant missionary activities in the Ottoman Empire slowed down. While the Ottoman Empire fought on many fronts, American missionaries continued their educational activities in a limited way in some of the schools they founded. According to the laws published by the Ottoman Empire for private schools in 1915; foreign communities and communities are prohibited from opening schools directly. To open a school, missionaries must get permission from the government who will approve the establishment of the institution. New measures were taken to ensure the supervision of schools established by foreigners, such as approving school openings if there were enough students and if necessary, separating boarding schools as girls and boys except kindergartens, and ensuring the compulsory teaching of Turkish, Ottoman History and Geography courses in these schools. Following these decisions, one of the important schools that continued their educational activities under war conditions was the Bursa American College for Girls, which was opened in Bursa.

1. *Bursa American College for Girls (1914-1918)*

Bursa American College for Girls was officially established in 1876 with the arrival of the American Protestant missionary, Mrs. Rapleye, to Bursa⁴. They were supported by American Protestant missionaries since their establishment and were especially interested in the education of Armenian and Greek girls in Bursa. The college operated as a girls' school and started education in a three-story building. By 1914, the college had completed its development.

During the First World War, Bursa American Girls' College continued education intermittently. The American missionaries working here continued their work. Between 1914 and 1918, Bursa operated as the outstation of Istanbul. There were no missionaries residing in Bursa in 1917-1918. The board withdrew its employees due to World War I⁵.

³ U. Kocabasoğlu, *American Schools*, in *Encyclopedia of the Republic of Turkey from the Reformation*, İstanbul, İletişim Publication, 1985, p. 496.

⁴ *Woman's Board of Missions for the Pacific*, «Missionary Herald», vol. CIX, March 3, 1923, p. 135.

⁵ Reports of ABCFM, 1916-1917, p. 161 and Reports of ABCFM, 1914-1915, p.74 and Reports of ABCFM, 1916-1917, p. 61.

On July 3, 1914, at 10 a.m., the Missionaries held an annual meeting where Mrs. Parsons represented Bursa and worked on educational issues. In 1914, new arrangements were made at the school, and the small building was expanded. Ms. Allen and her father continued to work at the day school adjacent to their home, taught at the primary school in the mornings, and went to Kayabaşı in the afternoons. They not only gave prayer lessons to female students at the high school here, but Mrs. Allen also taught mothers once a month at her home. Adults also participated in the missionary work and training.

According to Ms. Allen, Bursa has long been insufficient in terms of missionaries, and general missionary work is weak⁶. In 1914, Ms. Powers and Ms. Holt continued to work at the school alongside Ms. Allen. She provided assistance to Bursa American Girls' College in April 1914 as a WBMP (Women's Board of Missions) member, renovating the school building. The new school building can accommodate 75 boarding students. This school had Armenian, French, and Jewish girls; Iranian and Hungarian girls were considered to be accepted as well. Bursa School remained one of the most crowded in the city⁷. The college has almost reached the international level.

On July 22, 1914, Bursa American Girls' College decided to form an orchestra for the following year. Bursa American Girls' College has made efforts to enhance the enjoyment of studying and education. In October of the same year, Mr. Pett was present at the school's opening. The school only accepts paying students, with a maximum of 26 boarding students. Accepting paying students shows that it has the status of a foreign private school. Miss Jillson (German) and Miss Allen are the teachers working at the college⁸.

In 1915, the Ottoman Empire introduced new conditions for foreign schools in the *Takvim-i Vekayi* (Official Gazette) on September 26. Despite criticizing these conditions, the board organization implemented them. Conditions and supervision at foreign schools have become harsher. The government took precautions, especially since schools were seen to be harmful during the First World War. Bursa American College also complied with these conditions. In order to protect itself from the harmful effects of foreign schools, the Ottoman Empire announced the text of the law regarding foreign schools in the official gazette. The text is extremely important for the legal status of Bursa American College. In the text, the opening rules of foreign schools, the documents that foreign schools must have and the rules they must comply with, the conditions for student registration, and exam-diploma-certificate information are reported in detail. With these decisions, the Ottoman Empire tried to keep foreign schools under control. Bursa American College principal and teachers

⁶ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 51 and Reel 630, Doc. No: 32, 33.

⁷ *Expansion in Brousa*, «Missionary Herald», vol. CX., April, 4, 1914, pp. 178, 179.

⁸ P.A.B.C.F.M. Reel 630, Doc. No: 33, 38.

tried to comply with the rules. They were careful not to cause problems with the government⁹.

In 1915, Hariet G. Powers taught children history, reading, and hymn lessons and had them practice speaking French. Despite the war conditions, education continued at Bursa American college¹⁰. In 1915, Ms. Allen and Ms. Jillson were authorized in the correspondence of the Board stations in Bursa. Since there were no missionaries, school teachers during this period also took on the duties of missionaries.

On December 31, 1916, Bursa American College became a sought-after school, and even a foreigner from Çemberlitaş in Istanbul came to enroll his daughter. The Governor of Bursa followed this incident closely and reported it to the Ministry of Security (Security, Gendarmerie). He enrolled his daughter in Bursa American School and returned to Istanbul. Another reason for preference is that the school is a boarding school.

Mrs. Allen served at the school in 1917, during the First World War. She stayed in Bursa with her father and taught 25 boarding students. Ms. Allen herself had a bout of malaria, and when her father also fell ill, she stayed in Istanbul for a while. He asked for financial support from the Protestant community for the school.

Up until 1918, the school served as a prison, housing 70 British prisoners. Missionaries hosted prisoners and took care of them during this period¹¹. The use of American missionary schools as prisons for prisoners was a common practice of the Ottoman Empire during the First World War. Another college that continued its activities within the Ottoman Empire under war conditions was Izmir International College.



Pic. 1. Bursa American College for Girls,
Source: Ö. Yıldız, *Organization and Activities of American Protestant Missionaries in Bursa (1834-1928)*, Ankara, TTK Publication, 2016, p. 267.

⁹ P.A.B.C.F.M, Reel 629, Doc. No: 642-659.

¹⁰ P.A.B.C.F.M, Reel 633, Doc. No: 1154 ve Reel 638, Doc. No: 505.

¹¹ Ö. Yıldız, *Organization and Activities of American Protestant Missionaries in Bursa (1834-1928)*, Ankara, TTK Publication, 2016, p. 196.

2. Izmir International college

Founded in 1891 as a boys' school, the American School in Izmir began its education with 18 male students. Over time, a preparatory department was added to the school, and it was upgraded to a college degree. The original name of the school was *Boys School* but upon becoming a college, it changed its name to *American High School for Boys*. It was called *Boys*. A few years later, *The American Collegiate Institute* eventually began to appear in archive documents in 1903 under the name *The International College*¹².

In the summer of 1914, when the First World War began, educational activities continued at the new campus of Izmir International College. We completed the construction of the conference hall, which began on May 8, 1912. Necessary arrangements have been made for the reading room and library in the preparatory class building. The number of students at the college has reached 400, and 10 have graduated¹³.

At the college, Pastor Harlow and Missionary Professor Red continue their studies of the Protestant sect. The college has become a centre of social and religious life. Alexander MacLachlan advocates for the appointment of a dean to the school to enhance internal administration¹⁴.

In 1914, for the first time in the school's history, male students were able to fully benefit from the services of a gymnastics instructor. Tennis, football, and athletics teams are performing successful activities at the school. The school also established scout groups¹⁵.

In 1914, the opening ceremonies were one of the most important events for Izmir International College. Aydin Governor General Rahmi Bey opened the campus as a special guest. The opening was attended by the Archbishop of Izmir, the British Consul of Izmir, the American Consul, Dr. Patrick, the President of Istanbul Girls' College, Dr. White, and Western Turkey Mission Pastor Charles Rigs¹⁶.

Information about the campus was prepared for Izmir International College in 1914 due to the opening of the new building. School pictures were also included in these prepared documents. Information regarding the opening is included in this report as follows¹⁷:

Opening Program

1. Opening of the campus: With the participation of Izmir Governor Rahmi Bey

¹² P.A.B.C.F.M. Reel 618, Doc. No: 535, 582 ve., Reel 617, Doc. No: 47.

¹³ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No:730,731.

¹⁴ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No:733.

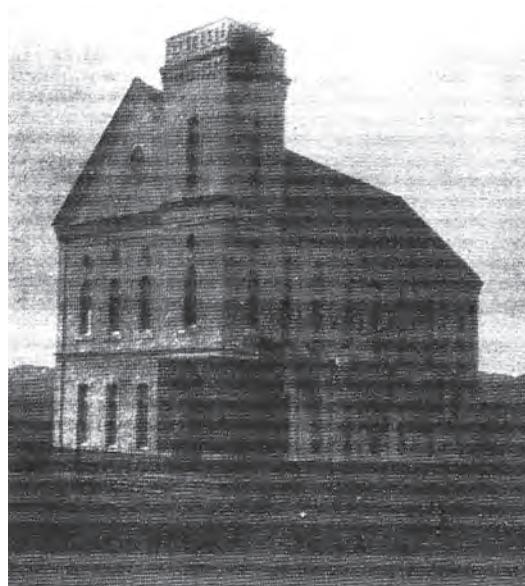
¹⁵ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No:733-734.

¹⁶ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No:735.

¹⁷ P.A.B.C.F.M. Reel 629, Doc. No: 788-797.



Pic. 2. International Izmir American College Gymnasium, March 1914 Source: Ö. Yıldız, *American Missionaries in Anatolia*, İstanbul, Yeditepe Publication, 2016, p. 272.



Pic. 3 International Izmir American College Meeting Hall, March 1914 Source: Yıldız, *Organization and Activities of American Protestant Missionaries in Bursa (1834-1928)*, cit., p. 267.

2. Opening of the main building: by Rahmi Bey
3. Prayer
4. Ceremony in the main building
5. Kennedy founding 'tablet' ceremony
6. Opening of the gym
7. Opening of the meeting room
8. Speeches
9. Reception
10. Concert

This program included ceremonies to officially open the school. Governor Rahmi Bey opened the main building at 13.50, with state officials and prominent members of the Board Organization in attendance. The governor then opened the main building. The Archbishop of Izmir and Greek Metropolitan H. GR. Chrysostom led the prayer ceremony. The Izmir International College building hung Turkish and American flags.

Fontaine gave a speech at the ceremony. Mrs. Kennedy, who has consistently supported the college since its founding, received the unveiling of the tablet. American Consul General Horton then participated in the gym's opening ceremony. The students sang anthems to open the meeting hall. British Consul

General Henry Barnham opened the hall. At the openings, two consuls delivered speeches. During the ceremonies in the hall, Dr. Maclachlan, Dr. Gates, Dr. Patrick, Dr. White, and Mr. Rigg made speeches. A concert concluded the ceremony.

In the same year, the International College hosted a gathering of American colleges. This conference shows that American schools cooperate closely with each other. Conference: Robert College, Anadolu College, Syrian Protestant College, Central Turkey College, Tarsus St. Representatives were sent from the Paul Institute¹⁸.

The delegates made the following decisions at the International College meeting on June 20, 1914¹⁹:

1. To give money to John Constantine to fund the purchase of a telescope,
2. To purchase flags and uniforms for the college,
3. To recommend Albert Selaz to deliver French lessons,
4. To assign Mr. Fowler to teach the natural sciences course,
5. To assign Gulbenkian to teach Armenian and Armenian literature courses,
6. To assign Demetrios Papadopoulos to the Greek department,
7. To assign Basil Meimaris to business classes,
8. To appoint an assistant to the French department,
9. To increase salaries,
10. To re-appoint Lawrence, La Fontaine, and Paterson to the library committee.

Additionally, some departments have been expanded, and the individuals who will work in them have been identified. The report made preparations for the next school term. A future plan has been made for teachers and staff.

On June 20, 1914, Izmir International College increased the salaries of its teachers²⁰. As can be seen, the college tries to provide a modern education. Lessons are given in English, Greek, Armenian, French, and Turkish. Local teachers who know those languages work at the college. They are trying to provide modern education according to age by purchasing a telescope.

In the document dated September 18, 1914, it is understood that the activities of Izmir International College continue. However, World War I causes missionaries to worry. They are concerned about staff and students. In such cases, they immediately involve the American ambassador²¹.

During the First World War, American missionaries continued their educational activities in Izmir and foreign stations. An examination of the Ottoman archive documents reveals that in 1914, there was a private school for boys

¹⁸ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 737.

¹⁹ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 71, 72, 73, 74.

²⁰ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 75.

²¹ P.A.B.C.F.M. Reel 629, Doc. No: 763-765.

and girls, founded on his own land in Karahisar by a missionary named James and the British people. It is also reported that there was an Armenian Protestant school here, that the male and female teachers were from the Ottoman people, and that the school was called the American School²².

On June 19, 1915, Alexander Maclachlan prepared the Izmir International College report, which pointed out the fact that the war conditions affected the school administration. After Turkey joined the war, some of the school buildings began to be used for military purposes. Consequently, the number of students dropped to 180 in the middle of the semester²³.

These delegates made the following decisions at the meeting held for the International College on June 20, 1915²⁴:

1. To appoint Gülbekian to the Armenian Language and Literature department,
2. To appoint Vedova to the Department of English Language and Literature,
3. To submit an annual report regarding the library,
4. Voting on changes in the presidential cabinet,
5. To appoint Saki Bey as a Turkish teacher,
6. To change the salaries of some teachers.

In 1915, a decree was issued for the school, and it was stated that foreign institutions were under imperial guarantee. In addition, it was stated in the edict that the building would be exempt from tax. The American Ambassador, Mr. Morgenthau, took a special interest in the school during the war²⁵.

There was a need to reconsider compulsory Bible and devotional studies at school since German nationalism and the Ottoman Empire's entry into the war with Germany were effective in this consideration. The governor of Izmir warned the principal of Izmir International College about religious issues. School administrators also submitted a 6-item report to the governor about their approach to religion. According to this report²⁶,

1. Our students are free to choose our school.
2. Our advertisements emphasize that chapel and Bible classes are mandatory.
3. All our students voluntarily accept these rules in our records.
4. An education based on religion is essential. In our religious education, the teachings of Jesus and Christianity come to the fore.
5. These principles cannot be excluded in the administration and organization of all the American institutions of this empire.
6. These institutions are under the guarantee of the government and the Impe-

²² B.O.A., DH. EUM. 5. SUBE Doc. No: 4/3.

²³ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 741.

²⁴ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 76, 77.

²⁵ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 743.

²⁶ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 744.

rial Decree. Therefore, there can be no coercion or judgment on these matters now.

The governor of Izmir wanted to intervene in the work at the missionary school. However, the above six points were put forward during the meeting with the missionaries. The Ottoman Empire had to take a step back due to the concessions it made in the Tanzimat Edict, Reform Edict, and Justice Edict for missionary schools.

Despite the troubles caused by the war and the temporary crises with the government, the school continues to produce graduates. In 1915, for the first time, two students graduated from the Faculty of Literature²⁷.

Due to the war, the number of students decreased, and indirectly, the number of teachers also decreased. The head of the Turkish section was Mr. Birge since the only Turkish teacher, Sabri Bey, was called up for military service. Instead, Şemseddin Efendi and Saki Bey carried out studies in the Turkish department²⁸.

Despite politically difficult conditions, building activities for Izmir International College continued in 1915. Iron was needed for the renovation of the buildings, and efforts were made to supply it. There were financial difficulties for building repairs and equipment. There was a food shortage, and due to the war, the prices of rice, potatoes, and sugar increased by 300% and flour and vegetables by 30% compared to normal times. Therefore, economic difficulties arose among boarding students at the school²⁹.

With Turkey's involvement in the war, it was decided to use the Izmir International College building for hospital purposes. With the governor's agreement on this issue, the school building began to be used for the 4th Army units³⁰.

As the war conditions were felt strongly in Izmir, the students and teachers of the American College Institute moved to the building of the Izmir International College. Many girls started to be admitted to school; thus, mixed education started³¹.

During the war years, basketball became widespread and popular in college, and competitions were organized. There was tight competition between the Turkish History and English Literature departments, and gold and silver medals were presented to the winners. A silver cup was also won in athletics³².

According to the report of June 30, 1916, the work of the International

²⁷ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 745.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 746, 747.

³⁰ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 747.

³¹ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 748.

³² *Ibid.*

College has been continuing uninterruptedly for 25 years. The school has completed its quarter century. There are difficult days due to war conditions. Famine and hunger, which affected the whole world, also had their effects in Izmir. The high cost of living and food scarcity are felt under extremely severe conditions. Students in the boarding section of the school were the ones who faced the most difficulties³³.

School staff continue to work by receiving half of their salaries. Financial distress is at its highest level. According to the missionary, the school is experiencing its most difficult financial situation in its 25 years. The school tries to maintain good relations with the government. They establish friendly relations with the 4th Army Commander Pertev Pasha, the city's Military Administrator Cemal Pasha, and the Governor General Rahmi Bey³⁴. The school administrators, who were American missionaries, wanted to facilitate the Protestant missionary school activities they carried out in a different country by keeping good relations with the administrators of the Ottoman Empire.

Despite the difficult conditions of 1916, they tried not to disrupt educational activities, but for the new term, they needed a physics teacher for science, a physical education teacher, and teachers to work in English and French classes urgently³⁵.

When the school report of June 30, 1916, is examined, it becomes clear that the bad side of the war was felt in every field, as well as in education. Weapons transfers taking place very close to the campus, the sounds of warplanes being heard, and military trains constantly passing by directly affect students and teachers³⁶. Psychologically, teachers and students are in fear and anxiety.

Although educational activities continued during the war, famines and epidemics affected the school. During the war years, economic difficulties made themselves felt at a high level. The use of campus buildings for military purposes disturbed the missionaries³⁷.

The number of students in 1916 was 220. 60 of the students continued their education as boarders. War conditions made their impact felt more this year; famine reached its peak, and boarding students were in a difficult situation due to these conditions. The biggest cause of famine and hunger were price increases. Food prices have increased by 500%³⁸.

In the American Protestant missionary school, religious studies continued at the same pace. YMCA was effective in the mission's work. Dr. Mackenzie Newton provided free examinations for patients, but epidemics increased due to war conditions. Ascetic cholera and epidemic typhus are widespread.

³³ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 758.

³⁴ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 760.

³⁵ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 760.

³⁶ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 761.

³⁷ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 762.

³⁸ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 762, 763.

The majority of Turkish soldiers suffer from this disease³⁹. Infectious diseases caused the wear and tear of armies during the First World War. There are almost as many patients lost to epidemics as soldiers lost at the front.

Students were compulsorily used for military service. The missionary hopes that students will not be used for military service during the next school term. Due to military reasons, the Department of Science could not give graduates Only 18 students were able to receive a commerce diploma. The spread of cholera caused the early closure of all educational institutions⁴⁰. Many Ottoman high schools could not give graduates during the Çanakkale Wars, in which the Ottoman Empire took part. The Ottoman Empire had to send its young population, even children, to the front. It was a common situation for Turkish students studying in American schools to go to the front to fight, as seen in the document above.

Due to the war, teachers worked voluntarily for half their salaries. There is a shortage of bread in the boarding department, and this is due to the flour shortage in the city. Despite the difficulties, religious studies continue at the school. Voluntary Bible classes were established, and various Christian activities were carried out. Bible studies continued in a chapel. 25 Muslim students continued their education at the school. Most of the students are the children of civilians and high-ranking military officials⁴¹.

School administrators do not interrupt their communication with high-ranking civil servants in Izmir in order to continue their work under good conditions. They met with Pertev Pasha, Cemal Pasha, and Governor Rahmi Bey⁴².

Due to war conditions, there were interruptions in the missionaries' communication with Istanbul. Izmir's difficult times have endangered the school's 28 teachers and their children⁴³.

Missionaries reported their urgent needs to their headquarters in Boston for the opening of the new school. Accordingly, they urgently requested a male teacher for the science department, a physical education teacher, and a male teacher for the French and English departments⁴⁴.

The school continued its activities in 1917⁴⁵. Financial discipline prevails in school expenses. War conditions affected the budget, and the expansion of the school slowed down. Cass Arthur Reed succeeded him as dean in 1917. Gülbénikian, Constantiautine, Vedova, and Michaelides served as lecturers⁴⁶.

Pastor Alexander MacLachan, as the president of Izmir International Col-

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 764.

⁴¹ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 765, 766.

⁴² *Ibid.*

⁴³ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 767.

⁴⁴ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 768.

⁴⁵ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 830.

⁴⁶ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 87, 88.

lege, prepared the school's 1917–1918 report on June 29, 1918. He describes the report as the most interesting report from the missionary school. A large part of the campus continued to be used for military purposes. Despite the difficulties, the school opened in October⁴⁷.

Due to war conditions and restrictions, the number of students decreased to 117. The number of boarding students decreased, and only 25 students were admitted. Warm relations with the governor were maintained, and School Dean Red continued his duty at the school. YMCA and Bible classes continued their operations⁴⁸.

The most urgent issue at Izmir International College during the First World War was accessing textbooks. Although school started for students, textbooks were not ready. The use of second-hand books has been recommended to students by former students⁴⁹.

Another problem was lighting. Lighting the places where boarding school students are located is limited due to the high cost. It was decided that the lights would be turned off at 21:30⁵⁰.

The fact that the war did not end caused financial difficulties to continue. Mr. John S. Kennedy continued his aid to the college. He provided equipment support to the school. Student costs have more than doubled⁵¹.

Conclusion

The First World War lasted between 1914 and 1918 and affected the whole world. War conditions have made human life extraordinary. War conditions inevitably affected education, pushing it into the background. Up until the First World War, the Ottoman Empire welcomed more than 400 American missionary schools. During the First World War, the schools discussed in this article, Izmir International College and Bursa American College for Girls, continued their operations.

The Ottoman Empire fought on many fronts. While fighting on these fronts, the issue of education remained in the background due to war conditions. During this period, a significant number of foreign schools within the Ottoman Empire either ceased their educational activities or found alternative uses. This article mentions Bursa American Girls' College, which served as a prison until 1918, housing 70 British prisoners.

⁴⁷ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 832.

⁴⁸ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 833.

⁴⁹ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 834.

⁵⁰ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 835.

⁵¹ P.A.B.C.F.M. Reel 628, Doc. No: 836.

Izmir International College was another college that continued its activities within the Ottoman Empire under war conditions. The war took its toll on this school. The number of students has halved, and there is a big problem with accessing textbooks.

In addition, there was a problem with lighting. This is generally caused by economic difficulties. Lighting the places where boarding school students are located is limited due to the high cost. For financial reasons, teachers received half their salaries. Famines and epidemics prevented education.

Military service was a compulsory appointment for students. This situation prevented some departments of the school from producing graduates. In addition, epidemic diseases broke out due to war conditions. The school had to close frequently, especially due to cholera.

The war ended in 1918, in its fourth year. The Ottoman Empire transformed most foreign schools into either 'prisoners' or 'military headquarters', as demonstrated by the examples of Bursa and Izmir.

The extraordinary circumstances compelled the state to adopt such practices. The Ottoman Empire, as a country, fought a life-and-death struggle. With the Armistice of Mudros signed after 1918, the Ottoman Empire effectively came to an end. When the Ottoman Empire collapsed, Mustafa Kemal Ataturk founded the modern Republic of Turkey in Anatolia. Foreign schools continued their existence as long as they could comply with the new conditions of the Republic of Turkey.

Tracce di scuola vissuta: i diari di esperienza magistrale dell'Archivio Didattico Lombardo-Radice

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

Traces of lived school: the diaries of master's experience from the Lombardo-Radice Educational Archive

ABSTRACT: Among the individual and autobiographical memories, the school diaries written by the teachers themselves have particular significance for school history. Such diaries are sometimes compiled to comply with an institutional obligation, while in other cases, they are true private autobiographical writings centered on self-narrative reflective of one's teaching experience. These writings are precious, as they are capable of penetrating the 'substratum' of school life intercepted in the flow of daily life and from the voice of its direct protagonists. In this contribution we analyze some of the teachers' diaries contained in the Archivio Didattico Lombardo Radice (MuSEd – Roma Tre University), with the aim of reconstructing the reception and applicability of the Gentile reform in rural schools in relation to the programs for the elementary school written by Lombardo-Radice.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; School diaries; Teachers; Autobiographical narratives; Fascism; Italy; XX Century.

1. Una nota di metodo sulle fonti esplorate: i diari di esperienza magistrale.

«13 ottobre 1926: Sono giunta stamane in questa località nuovissima per me, in questa vallata circondata da macchie e da monti, ove mi si dice abita gente buona ed ospitale. Nell'allontanarmi dal mio paese natìo ho sentito un certo che di sconforto e trovandomi qui in case di contadini sento la nostalgia della mia casa, della mia vita in pianura, però mi faccio animo, non voglio farmi vincere dallo sconforto altrimenti sono sicura di non adempiere con zelo il mio dovere. Non so per quanto tempo sarò maestra supplente in questa scuola unica mista, ma egualmente farò del tutto per studiare nel miglior modo possibile i miei alunni, per poterli comprendere e così lavorare in modo che l'opera mia riesca efficace. L'educazione, scrive il Gentile, è l'unificazione di due spiriti, quindi

io educherò e sarò soddisfatta se questi figliuoli ed io sapremo a vicenda comprenderci, amarci e in comune provare quelle soddisfazioni che sono indispensabili a chi educa con amore ed apprende con altrettanto amore ed interesse»¹.

Questo passo appena citato, il quale già in poche righe disvela alcune questioni centrali della scuola di quegli anni – ossia la complessità del discorso didattico soprattutto per chi operava in contesti non urbani, unita alle difficoltà esistenziali e socio-culturali delle maestre, soprattutto rurali², affette dalla ‘nostalgia di casa’ perché spesso costrette ad allontanarsi dai propri luoghi di origine – è tratto da uno dei 33 diari contenuti nell’Archivio Didattico Lombardo Radice³ custodito presso il MuSEd dell’Università degli Studi Roma Tre⁴.

Il brano è già di per sé rivelatore della straordinaria ricchezza di riflessione storico-educativa, pedagogico-didattica, socio-culturale, antropologica e, non da ultimo, esistenziale offerta da questa fonte con la quale intendiamo misurarci in questo saggio, ossia i diari di esperienza magistrale redatti dagli stessi insegnanti⁵. Il patrimonio diaristico che intendiamo utilizzare è, infatti, composto dai diari di scuola raccolti dal filosofo Giuseppe Lombardo Radice.

¹ E. Zinaghi, *Cronaca della scuola*, Scuola mista, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL

² Sulla storia della maestra rurale cfr. M. Raichich, *La maestra di campagna*, in Id., *Storie di scuola da un’Italia lontana*, a cura di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 29-79.

³ L’Archivio è costituito da 159 raccolte di quaderni di scuola primaria, contenenti anche illustrazioni, fotografie, disegni dei bambini provenienti dalle scuole del Canton Ticino, da Portomaggiore (Emilia), dalla Montesca (Umbria), da Acitrezza (Sicilia) – alcune delle ultime scuole rimaste accessibili al filosofo a causa della sua opposizione al regime – datati fra il 1925 e il 1937. Sull’antifascismo del filosofo cfr. G. Cives, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, pp. 97-98.

⁴ L’acronimo sta per «Museo della Scuola e dell’Educazione Mauro Laeng», che ha sede presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Roma Tre. Sorto nel 1874 con la finalità di creare un luogo di supporto alla formazione della classe magistrale, è invece oggi un centro museale di raccolta e catalogazione di fonti eterogenee, nonché di studio e divulgazione delle ricerche realizzate, relative sia alla storia della scuola sia alla storia dell’educazione tout court. Cfr. F. Borruso, *A Museum of Schools in the Capital Rome (1874-1938)*, «History of Education & Children’s Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 327-349; ancora, F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato, *Il Museo della Scuola e dell’Educazione “Mauro Laeng”: storia, identità e percorsi archivistici. Genesi, evoluzione e patrimonio del Museo della Scuola e dell’Educazione Mauro Laeng di Roma Tre*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*, Macerata, eum, 2020, pp. 130-137.

⁵ Sull’uso delle scritture scolastiche come fonti di una storia della scuola ricostruita dalla voce dei suoi diretti protagonisti cfr il pionieristico lavoro 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*, Macerata, Polistampa, 2010. Fra le prime ricostruzioni storico-educative tratte da diari magistrali in Italia cfr. R. Certini, *Bambini e scolari nelle memorie e nei diari di maestri e maestre tra biografia e racconto*, in C. Covato, S. Ulivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell’infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001, pp. 197-229; L. Paciaroni, *Introduction to the Different Types of School Memory*, in J. Meda, L. Paciaroni, R. Sani (edd.), *The School and Its Many Pasts*, 4 voll., Vol. 1: *The Different Types of School Memory*, Macerata, eum, 2024, pp. 7-10.

ce nel corso degli anni insieme ai quaderni di scuola di bambini e bambine, inizialmente radunato nella sua casa romana, poi in parte donato all'allora Museo Pedagogico (oggi MuSEd) che il filosofo diresse dal 1936 al 1938, anno della sua morte⁶.

I diari conservati in questo Archivio Didattico – denominazione scelta non a caso dallo stesso filosofo – vennero raccolti con il fine di analizzare gli esiti della riforma Gentile, a cui il filosofo aveva partecipato come estensore dei programmi della scuola primaria, su coinvolgimento dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile⁷, e che contenevano quell'idea di «scuola serena» elaborata dal filosofo negli anni e costituita dall'intreccio complesso fra il pensiero idealista (di cui il filosofo era un esponente) sia con l'educazione nuova⁸, oggetto in quegli anni di intenso dibattito internazionale⁹, sia con le diverse «tendenze culturali, artistiche e letterarie che vibravano nell'Europa del tempo»¹⁰. Esiti che il filosofo voleva indagare proprio nelle prassi della vita scolastica, decisive ai suoi occhi perché avrebbero dovuto nutrirsi di quella «critica didattica» non prefigurata in astratto né orientata a soluzioni rituali, ma che si declinava nella concretezza esperienziale della relazione educativa, in un fluire di ripensamento critico del proprio agire educativo, giorno per giorno¹¹.

⁶ Cfr. L. Cantatore, *Il MuSEd di Roma Tre fra passato e presente. Con inediti di Giuseppe Lombardo Radice e Mauro Laeng*, in A. Barausse et alii (edd.), *Prospettive incrociate sul patrimonio storico-educativo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2000, pp. 247-269.

⁷ Programmi si innovativi ma che saranno presto modificati già nel 1934 da una commissione presieduta da Nazareno Padellaro con il fine di conformarli al progetto totalitario. Cfr. A. Mattone, M. Moretti, E. Signori (edd.), *La Riforma Gentile e la sua eredità*, Bologna, il Mulino, 2023. Sul rapporto fra Lombardo Radice e Gentile caratterizzato da vicinanze e, al contempo, distanze teoretiche, politiche ed esistenziali cfr. H.A. Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, in G. Spadafora, M.A. D'Arcangeli (edd.), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola*, Roma, Armando editore 2023, pp. 587-624.

⁸ Sull'attivismo di Lombardo Radice Giorgio Bini lo interpreta come un tentativo di rileggere l'idealismo alla luce dell'attivismo. Un intreccio, insomma, che si colloca a metà strada fra le suggestioni attivistiche e il mantenimento di un solido impianto idealista, poiché il filosofo non condivideva alcuni aspetti di fondo dell'attivismo quali il fondamento psicologico della didattica, l'apertura alle scienze della pedagogia, la democrazia come terreno su cui affrontare il rapporto fra scuola e società. Cfr. G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, p. 39.

⁹ Il movimento delle scuole nuove e dell'attivismo, vasta corrente di rinnovamento educativo che, con diverse voci e anime, si diffonde in Europa e nel mondo, ebbe come caratteristiche unitarie la valorizzazione dell'esperienza, della spontaneità e della libertà del bambino, degli interessi e dei bisogni individuali, del legame tra scuola e vita, dell'anti-nozionismo e anti-intelletualismo. Cfr. L. Borghi, *Il fondamento dell'educazione attiva*, Firenze, la Nuova Italia, 1952.

¹⁰ L. Cantatore, *La «signora didattica» dei Lombardo-Radice*, in G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, introduzione e cura di L. Cantatore, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 7-8.

¹¹ Lombardo-Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, cit., pp. 113-141. Ancora, cfr. G. Cives, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1970.

Diari magistrali redatti prevalentemente dal 1924 al 1938 circa e che, nella stragrande maggioranza dei casi, appartengono alla penna di giovani o meno giovani maestre rurali – in ragione di una già evidente femminilizzazione dell'insegnamento primario in quegli anni¹² – quasi sempre costrette ad allontanarsi dal proprio luogo di origine, assunte con contratti precari, non sempre accolte con calore umano e ospitalità dalle popolazioni rurali che guardavano con sospetto la figura di una donna colta, spesso sola e, quindi, avvolta da un alone di eccezionalità ed emancipazione¹³. Ancora, si tratta per lo più di diari redatti in adempimento di un obbligo istituzionale e quindi soggetti al controllo dei direttori didattici, ad eccezione del diario della maestra Rina Nigrisoli, vera e propria scrittura privata – decisamente autobiografica, riflessiva e perciò auto-formativa, oltre che testimonianza di acuta analisi dei processi psicologici infantili – centrata sul resoconto di un esperimento di scuola serena, realizzato dall'Autrice a Portomaggiore (Ferrara) fra il 1920 e il 1925, con 12 bambini appartenenti alle classi lavoratrici del luogo e donato al filosofo insieme ai quaderni degli studenti¹⁴. Un esperimento di scuola elementare serena, frutto dell'iniziativa privata della stessa insegnante, la quale non solo rende teatro di questa esperienza educativa la sua grande casa con giardino, finanziando in prima persona il progetto e testimoniando così il suo impegno militante, ma ne diviene la protagonista indiscussa insieme ai bambini, in virtù della sua carismatica personalità che lascia traccia di sé nella stessa scelta della comunità di Portomaggiore di intitolare alla sua memoria proprio quella scuola, ancora oggi esistente. Un'esperienza educativa di cui Lombardo Radice è reso interlocutore privilegiato sin dai suoi esordi – poiché è considerato l'ispiratore della sperimentazione pedagogica come testimoniano anche le lettere fra loro intercorse¹⁵ –, e alla quale il filosofo, il cui impegno costante per la

¹² Su alcune delle ragioni connesse alla femminilizzazione dell'insegnamento Cfr. C. Covato, *Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in S. Soldani (ed.), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 131-146. Ancora cfr. S. Olivieri (ed.), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996.

¹³ Sulla formazione delle maestre cfr. C. Covato, *Un'identità divisa. Diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996. Ancora 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, 2014, pp. 113-129. Sulla condizione delle maestre che emerge dalla letteratura cfr. C. Covato, *Female Teachers in Italy in the 19th and 20th Centuries. The Teacher Training Schools in Literary Narratives and Archive Papers: Destiny or Emancipation?*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, Vol. 3: *Collective Memories of School*, pp. 607-616. Ancora, cfr. A. Ascenzi, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Macerata, eum, 2012.

¹⁴ Il diario è stato edito. Cfr. R. Nigrisoli, *La mia scuola*, cura e introduzione di F. Borruso, Milano, Unicopli, 2011.

¹⁵ Rinvio all'Archivio di Giuseppe Lombardo Radice custodito presso il MuSEd.

scuola assume tratti decisamente militante, dedicherà il lungo e documentato saggio *I piccoli Fabre di Portomaggiore*¹⁶.

La nostra indagine, così, che intende utilizzare come fonte privilegiata i diari magistrali, la cui potenzialità sul piano della ricerca storico-educativa è ampiamente documentata da una corposa letteratura¹⁷, muove da una domanda che solo in parte si avvicina a quella di Lombardo Radice – ossia intercettare l'applicazione della riforma Gentile nella scuola primaria rurale al suo esordio – ma che amplia lo sguardo alle molteplici suggestioni che provengono dalla scrittura diaristica, cercando di individuare non solo le condizioni della scuola rurale, le prassi reali esperite ma anche i vissuti educativi dei suoi protagonisti e la percezione di un nuovo (?) ruolo della classe insegnante. Analisi che terranno in considerazione sia i racconti e le considerazioni critiche poste dagli stessi insegnanti che quella riforma dovevano applicare nella concretezza della vita scolastica, sia tutti gli attori della relazione educativa che faranno capolino in questa narrazione, ossia studenti, direttori didattici, famiglie. Tutti soggetti coinvolti a vario titolo, in modo consapevole e inconsapevole, in questo progetto di rinnovamento scolastico che si interseca con le difficoltà emergenti di quel tempo storico.

I diari magistrali emergono, così, come fonti della più innovativa e rivoluzionaria *School Memories*¹⁸ che, sull'onda della rivoluzione di matrice annalistica¹⁹, mira a ricostruire tracce di quell'ambiziosa «storia totale» o «a parte intera» capace di dare visibilità a soggetti, tematiche e questioni rimaste occultate e perciò ignorate.

¹⁶ G. Lombardo Radice, *I piccoli Fabre di Portomaggiore. L'esperimento didattico di Rina Nigrisoli dal 1919 al 1925*, «L'Educazione Nazionale», I Supplemento, Roma 1926, pp. 35 e ss.

¹⁷ Sulla *School Memories* e sull'individuazione e uso di nuove fonti per la storia della scuola cfr. R. Sani, J. Meda, «School Memories between Social Perception and Collective Representation». An innovative research project with a strong international vocation, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26; ancora, R. Sani, *La ricerca sul patrimonio storico-educativo in Italia/Research on education history heritage in Italy*, in A. Ascenzi, C. Covato, J. Meda (edd.), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del I Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 Novembre 2018)*, Macerata, eum, 2020. Fra le riflessioni anticipatrici che già andavano in quella direzione di una nuova *School Memories* cfr. 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.

¹⁸ Sulla *School Memories* cfr. la recente opera in 4 volumi Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, cit. Ancora: A. Escolano Benito, *La memoria de la escuela*, «Vela Mayor, Revista de Anaya Educación», monographic issue, IV, n. II, 1997, pp. 7-14; Id., *Memoria de la educación y cultura de la escuela*, in A. Escolano Benito, J.M. Hernández Díaz (edd.), *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002, pp. 19-42. A. Viñao, *La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche», vol. 12, 2005, pp. 19-33.

¹⁹ Cfr. P. Burke, *La rivoluzione annalistica. La scuola delle Annales (1929-1989)*, Roma-Bari, Laterza, 1992; F. Braudel, *Una lezione di storia*, Torino, Einaudi, 1988.

2. Sulla necessità di indossare le scarpe a scuola. Insegnare fra povertà e decoro istituzionale.

29 Ottobre 1926. Mentre oggi ero tutta preoccupata per rendere piacevole, anzi divertente, la lezione ai miei piccoli di prima classe, mi sono vista entrare in classe una donna che ha incominciato a parlare con modi alquanto concitati. Mi ha detto di essere la mamma di un bambino di prima classe, ripetente e di non essere disposta a comprargli il libro e che piuttosto di assoggettarci alla spesa preferiva tenere il bambino a casa. Io le ho fatto intendere con buone maniere che se il figliolo non era stato promosso, probabilmente la colpa doveva essere sua e non dell'insegnante. Infatti, la donna mi ha dichiarato che l'anno scorso il bambino non è quasi mai frequentato; ed io le ho fatto intendere che non andando a scuola tutti i giorni non è possibile imparare. Però la donna mi ha voluto fare un'altra osservazione. Mi ha detto che noi maestre non sappiamo far scuola, perché invece di insegnare tante cose dovremmo subito insegnare ai ragazzi di scrivere il proprio nome, che veramente è quello il più importante, per un contadino. Io gli ho fatto osservare, sempre pazientemente, che Ella non poteva intendersi di scuola più di me, come io più di lei non avrei potuto intendermi di lavori campestri. Inizialmente la donna si è convinta e ha sborsato le tre lire per comprare il sillabario. Ma quanta fatica per pagare tre lire! E pensare che si tratta di una famiglia che economicamente sta benissimo! Questo fatto può dimostrare in quanta considerazione questi contadini tengano l'istruzione, eccome, in certi luoghi come questo, sia impossibile applicare la riforma Gentile²⁰.

Il dialogo appena riportato ci sembra prezioso per evidenziare la complessità delle questioni che caratterizzano la vita nelle scuole rurali in cui confliggo- no i dispositivi normativi di una riforma appena emanata e carica di idealità – la riforma Gentile (1923) – con la povertà di una scuola e di una popolazio- ne rurale che si dibatte tra attrazione e ripulsa insieme per la scuola, ancora ritenuta ben poco salvifica della propria condizione. L'indizio di questa con- flittualità ci sembra rinvenibile nella critica mossa da un genitore alla maestra che non istruisce prioritariamente alla scrittura del proprio nome. Richiesta pretestuosa o poco comprensibile se non la considerassimo sotto l'aspetto di una rivendicazione identitaria e oppositiva da parte della giovane madre, la quale ribadisce la sua condizione contadina a fronte dell'inutilità dell'istituzio- ne scolastica. Una narrazione che ci immette subito dentro una conflittualità di classe più evidente nella scuola rurale alimentata, sia dalla diffidenza delle popolazioni rurali ai processi di alfabetizzazione che sottraevano braccia alla sopravvivenza familiare, sia dall'ambivalenza dei ceti dirigenti nei confronti dell'istruzione popolare – evidenziata da una letteratura che sposiamo – in apparenza perseguita sul piano normativo ma carica di contraddittorietà ope- rative e scarsi investimenti economici, in gran parte connessi alla paura che l'istruzione potesse alimentare desideri emancipativi²¹.

²⁰ A. Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, I e III miste, MuSEd, ADLR 081-004817. ZZRL

²¹ Su questa interpretazione cfr. D. Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Torino, Einaudi, 1954. Sul pensiero dell'Autrice Cfr. E. Puglielli (ed.), *Una scuola per la demo-*

Il brano è tratto dai 17 diari magistrali redatti fra il 1924 e il 1929, raccolti e rilegati dal direttore didattico Bruno Lunedei²² e relativi ad un gruppo di scuole rurali, quasi tutte classi miste o pluriclassi, appartenenti al circolo didattico Morciano di Romagna, piccolo comune situato sulle colline dell'Appennino tosco-romagnolo. Le scuole rurali²³ trasformate dalla riforma Gentile²⁴ in «scuole classificate» se avevano più di 40 alunni, e «non classificate» (a loro volta distinte in «provvisorie» e «sussidiate») con un numero di alunni inferiore a 40 e, in quest'ultimo caso, dotate di un solo corso inferiore e gestite da enti e associazioni culturali delegati²⁵, erano scuole non solo geograficamente collocate in località rurali, ma erano anche connotate da una intrinseca povertà materiale, correlata alla povertà materiale e culturale dell'ambiente in cui erano sorte. Le scuole «non classificate», inoltre, consentivano allo Stato di realizzare un taglio di spesa considerevole – obiettivo, perseguito dalla riforma Gentile – visto che erano costituite per lo più da una sola sezione con studenti di I, II e III, svolgevano orari di scuola ridotti ed erano meta di insegnanti spesso inesperti a causa della minore retribuzione prevista per il corpo docente.

Il contesto socio-culturale e le condizioni in cui si trovavano queste scuole rurali emerge con grande nettezza dai diari magistrali i quali dedicano sempre, una prima parte, alla ricostruzione del contesto scolastico e ambientale, evidenziando la drammaticità in cui versava l'istruzione popolare ancora in quegli anni: poche scuole e lontane dai centri abitati, edifici poveri, inospitali e freddi, arredi scolastici rimediati, inesistenza di strumenti didattici, strade impraticabili nei mesi invernali, popolazioni afflitte da povertà endemiche, conflittualità con le famiglie contadine che non considerano, spesso, la scuola un'opportunità per i propri figli bensì un onere per la famiglia tutta.

crazia. *La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine*, Pisa, ETS, 2018. Cfr. anche E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996, p. 362 e ss.

²² Lunedei è autore di due monografie sulla Riforma Gentile: *Parole e sangue: per la vera resurrezione della scuola sulle tracce dell'idealismo*, Morciano di Romagna, Prem. stab. tip. E. Gaspari, 1921; *Nel solco della Riforma Gentile*, Miramare, Tip. Stom, 1927.

²³ Distinzione contenuta nella Legge Casati del 1859. «Tanto le prime come le ultime ripartite in tre classi in relazione all'agiatezza delle città e delle campagne (art. 338). Lo stipendio degli insegnanti accentuava la gerarchia dell'istruzione elementare: la retribuzione maggiore spettava ai maestri delle scuole cittadine, di gran lunga inferiore era quella degli insegnanti delle scuole rurali. Va aggiunto che, ugualmente, per legge, la paga delle maestre era di un terzo inferiore a quello dei maschi (art. 341). Quanto alla questione di genere l'obbligo scolastico prevedeva una rigida distinzione tra scuola per fanciulli e per fanciulle (artt. 319 e 320) e un limite massimo di 70 allievi per classe». F. Pruner, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, «Diacronie. Studi di storia contemporanea», n. 2, 2018, p. 8.

²⁴ R.D. 2410 del 31 ottobre 1923.

²⁵ Gli enti delegati erano l'Ente Scuole per i Contadini dell'agro romano e delle paludi pontine, la Società Umanitaria, il Consorzio nazionale dell'emigrazione e lavoro, l'ANIMI. Cfr. G. Cives, *L'attività dell'Ente di Cultura*, in Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 127-145.

Ottobre 1926. L'aula non è troppo bella, ho l'idea di un corridoio lungo e stretto, con tre finestre e quindi sufficientemente illuminato e arioso. Avrebbe bisogno di una pulizia radicale ma per ora mi accontenterò di far togliere le molte ragnatele, di far lavare i vetri delle finestre, di riordinare l'armadio e la cattedra che sanno odore di topi e di muffa. Diversi banchi hanno bisogno di lievi riparazioni²⁶.

Spesso gli stessi bambini vengono coinvolti nei lavori di pulizia della scuola ma anche in lavori di riparazione degli arredi altrimenti inutilizzabili:

12 dicembre 1926. Oggi per me è una giornata di vivo compiacimento ed intima gioia. Con tante delusioni, ed anche avvilimenti, qualche consolazione, apre l'anima e solleva il nostro spirito abbattuto. Ed è una gioia per la quale, molti profani della scuola sorriderebbero di compattimento. Ho potuto osservare e constatare l'amore dei miei ragazzi per la scuola, per l'ambiente anche. Con che entusiasmo i maschietti hanno coadiuvato le bambine nella pulizia della scuola e si sono trasformati in tanti piccoli arcieri. Hanno lavorato da falegnami, per accomodare un credenzino e un povero bancone sgangherato; da fabbri nel voler essi accomodare la stufa che perdeva fumo da sconnesse fessure. E con che slancio e perizia!²⁷

Le scuole, quando non si allagano a causa delle piogge come ci racconta la maestra Elena Mambelli, sono riscaldate da stufe di fortuna spesso malfunzionanti e solo grazie alla legna che i bambini scoveranno lungo il tragitto per andare a scuola: «il Comune non aveva dato che quattro fascine e tre bambini hanno raccolto dei bastoncini per strada vicino alle siepi, fuscello per fuscello. Poverini! Hanno addimostrato cuore gentile e generoso e hanno obbedito ad un mio desiderio, manifestato il giorno prima a scuola»²⁸. Mentre un altro rimedio per riscaldare le membra rattrappite dal freddo è fare ginnastica fra i banchi: «26 novembre 1926: fa molto freddo nella mia scuola. Entra l'aria dalle fessure del soffitto, del pavimento, delle finestre e dal camino spento. I bambini sono i primi a soffrirne; sono pallidi ed irrequieti. Faccio fare molta ginnastica tra i banchi, ma ciò non è sufficiente a riscaldare le membra rattrappite dal freddo»²⁹.

Le strade per raggiungere la scuola sono spesso dissestate e obbligano i bambini a percorsi pericolosi:

24 novembre. La stagione è pessima, nonostante la buona volontà degli alunni è impossibile ottenere la frequenza. I piccoli, in certe giornate non è possibile possano percorrere, in strade di campagna, lunghi tratti di cammino e neppure l'insegnante può pretenderlo,³⁰ [...] «Siccome la scuola è posta a molta distanza da certi gruppi di case, e molti alunni debbono passare un fosso che quando piove si riempie d'acqua ed è un pericolo per i picco-

²⁶ Maestra Pia, *Cronaca di scuola*, MuSED, ADLR 081-004817.ZZRL.

²⁷ R. Ottaviani, *Cronaca di scuola*, V mista, MuSED, ADLR 081-004817.ZZRL.

²⁸ E. Mambelli, *Cronaca scolastica*, Scuola Unica Mista, MuSED, ADLR 081-004817.ZZRL.

²⁹ Maestra Pia, *Cronaca di scuola*, cit.

³⁰ Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, cit.

li, io prevedo di lavorare parecchio con i miei alunni, specie se la stagione sarà favorevole. È in ciò che spero e confido³¹.

Insieme alla povertà della scuola e alla fatica per raggiungerla, uno dei leit-motiv che caratterizza tutte le narrazione diaristiche è il tema dell'evasione scolastica: questa ha il ritmo dei lavori rurali, quello della semina, del raccolto, della vendemmia; ha ancora percentuali elevate fra le popolazioni contadine; si alimenta in modo esplicito non solo delle ragioni connesse al lavoro minorile e dettate dalla povertà, ma anche, per quanto concerne le bambine, della resistenza culturale di alfabetizzarle, esclusione antica e di lunga durata e che ha riguardato le bambine appartenenti a tutte le classi sociali³², ma che ha caratteri di maggiore drammaticità per le popolazioni contadine. «Maestra non debbo diventare», è la frase che Elena riporta alla sua maestra per spiegare l'ostilità della famiglia allo studio casalingo:

20 ottobre 1925. La Ciotti Elena, assai volenterosa e che fa benino, oggi è venuta a scuola senza avere letto e fatto il compito. L'ho sgridata, ed essa, con le lacrime agli occhi, mi ha risposto: 'non ho potuto leggere, né fare le operazioni, perché la mia mamma non ha voluto. Avevo già preso il libro ed essa me l'ha strappato, dicendomi che maestra non debbo diventare e che basta quello che leggo e che scrivo alla scuola'³³.

2 ottobre 1926. Ora non ho il piacere di avere la frequenza regolare! Sono già 20 giorni che spendo quasi tutta la mia energia in richiami e minacce. [...] I genitori non solo non si interessano che i fanciulli vadano a scuola, ma anzi molti sgridano e bastonano anche i figlioli che dimostrano desiderio di andarci. Pare cosa inverosimile questa, ai tempi nostri, eppure, purtroppo, è una triste verità. Leggendo queste pagine di cronaca qualcuno potrebbe pensare che la noncuranza dei genitori per l'istruzione dei figli potesse dipendere dalla poca stima che l'insegnante gode tra la popolazione. No, posso assicurare che non è questa la ragione. La ragione è una sola: non si conosce l'importanza dell'istruzione! I genitori dicono che essi non sanno leggere scrivere e pure sanno lavorare bene la loro terra e sanno guadagnare e che nello stesso modo faranno i loro figli. È necessario, dicono essi, che i fanciulli lavorino e si guadagnino il pane³⁴.

La minaccia delle insegnanti di convocare i genitori o di segnalare all'autorità competente l'evasione scolastica – spesso menzionata nei diari – sembra avere una scarsa incidenza sulle decisioni del nucleo familiare, non solo perché

³¹ Zinaghi, *Cronaca della scuola*, cit.

³² Sulla ostilità di alfabetizzare le bambine da parte delle popolazioni rurali cfr. S. Ulivieri, *La mia mamma faceva la corollaia! Famiglia, scuola, gioco e lavoro minorile nel primo Novecento*, in C. Covato, S. Ulivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, cit., pp. 231 e ss. C. Covato, *La pregiudiziale di genere e il diritto negato: le donne e l'accesso all'istruzione nell'Italia unita*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 131-150.

³³ A. Brunelli, *Cronaca scolastica*, I e III riordinate, MuSED, ADLR 081-004817.ZZRL

³⁴ Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, cit.

è una scelta a volte obbligata dalla povertà, ma soprattutto perché si comprende la scarsa propensione dei maestri ad agire in tal senso. Solo la maestra Giuseppina Tosi, la quale ha una forte percezione del proprio ruolo sociale definendosi «apostolo del bene» come tutti i maestri, ed ha una anzianità di servizio raggardevole, visita le case dei suoi studenti per incoraggiare ad una presenza più assidua, mentre la maestra Rosina Arcangeli coinvolge il parroco affinché sensibilizzi le famiglie all'adempimento dell'obbligo. Nonostante siano poche le insegnanti che riescono ad interagire con le famiglie, considerate spesso poco attente nella cura dei bambini, dai numerosi diari di questo gruppo di scuole rurali, si registra la progressiva importanza che la scuola inizia ad assolvere all'interno della comunità: dalle feste di fine anno scolastico che coinvolgono il villaggio nella sua interezza, alla percezione che lo stesso docente ha di sé stesso quale vero e proprio 'maestro di villaggio', con un ruolo di sostegno nei confronti della comunità³⁵. Un sostegno che non è solo relativo all'istruzione in senso stretto, ma è anche volto all'acquisizione di stili di vita rinnovati anche nel rispetto delle più recenti acquisizioni medico-sanitarie³⁶.

In questa battaglia per l'alfabeto ma anche per l'acquisizione di una nuova mentalità che riconosca il valore della scuola, deputata ad esportare sostanzialmente i principi e modelli borghesi³⁷ – famiglia, patria, scuola, decoro istituzionale, rispetto dell'autorità e delle leggi, organizzazione gerarchica della vita sociale – diventa emblematica la battaglia della maestra Pia che intende convincere le famiglie a inviare i bambini a scuola con le scarpe ai piedi. Indumento necessario non solo per affrontare il lungo tragitto da casa a scuola, ma soprattutto per sottolineare il rispetto che si deve all'istituzione scolastica. Ecco così raggiunto il compromesso – ossia quello di indossare le scarpe solo davanti l'uscio di scuola – per placare le lacrime di un bambino sul quale grava la paura dei genitori di rovinare innanzitutto l'unico paio posseduto:

7 ottobre 1926: tutti i bambini di terza sono venuti con le scarpe o con le ciabatte, alcuni hanno anche le calze. Ho avuto una buona parola di incoraggiamento per loro, appunto ho chiesto spiegazioni a quell'unico che era rimasto umiliato: tra i singhiozzi mi ha risposto che i genitori non volevano che egli logorasse le scarpe per venire a scuola. Povero

³⁵ «Maestro del villaggio, più che della scuola sua; centro cioè di tutta la cultura paesana, guida spirituale di tutti, in servizio per tutta la giornata anche nelle ore in cui non fa propriamente lezione», F.V. Lombardi, *I programmi della scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987, p. 426.

³⁶ Sul sistema di valori borghese di matrice liberale veicolato attraverso la letteratura in età postunitaria cfr. L. Cantatore, *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2014.

³⁷ Per un'analisi del periodo immediatamente precedente alla Riforma Gentile cfr. R. Sani, *L'insegnamento dei «diritti e doveri dell'uomo e del cittadino» nelle scuole secondarie dell'Italia unita: dall'Unità alla fine dell'Ottocento*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 58-78.

piccino! Lo' consolato con una carezza e gli ho consigliato di mettersi le scarpe solo all'entrata della scuola e ritoglierle all'uscita³⁸.

Le scarpe dei bambini, così, diventano indizio di una scuola che non ha ancora raggiunto quel riconoscimento necessario che sta a fondamento della sua stessa legittimità istituzionale. Una legittimità già ricercata dall'età post-unitaria ma che non si è ancora compiuta per le radicali contraddizioni che caratterizzano la scuola italiana.

3. Applicare i programmi della riforma: lingua, linguaggio artistico e componimento nella scuola rurale

Eppure, in questo contesto di povertà – ben descritto dalla cronaca magistrale – e l'abbandono istituzionale che presto sarà demagogicamente camuffato dal fascismo con l'esaltazione della ruralità, questo piccolo gruppo di scuole rurali sperimenta, non senza difficoltà e resistenze da parte della popolazione locale, le proposte lombardiane di scuola serena, seppure semplificate nei contenuti del programma secondo le indicazioni contenute nei *Programmi di studio nelle scuole elementari uniche miste rurali* (ordinanza del 21 gennaio 1924), emanate per avvicinare il più possibile la scuola pluriclasse dotata di un solo maestro/a alle novità della riforma³⁹. Piccoli ma significativi spazi di innovazione didattica, che ci ricordano sia il ruolo dissonante che può assolvere il singolo individuo anche all'interno di una istituzione autoritaria⁴⁰, sia la generatività, seppure sotterranea ma comunque influente, dell'ideologia libertaria espressa dai programmi di Lombardo Radice.

Nell'ambito di una riforma della scuola sostanzialmente selettiva ed elitaria qual era quella di Gentile, in cui era centrale l'attenzione per la formazione della classe dirigente all'interno di un liceo classico fortemente filosofico e storici-

³⁸ Maestra Pia, *Cronaca di scuola*, cit.

³⁹ «[...] Il Ministero vuole agevolare il compito dell'insegnante di scuola unica, modificando qualche parte del programma e suggerendo adattamenti di orario, pur senza fargli obbligo di tenersi rigidamente a ciò che in questa ordinanza è indicato. Per ciò allega un quadro di orientamento delle ore di lezione, riferendolo alla durata normale dell'anno scolastico che sarà sempre composto di 180 lezioni e si svolgerà in 10 mesi, come nelle scuole urbane, o in circa 8 mesi, come può essere talvolta più consono alle esigenze di centri rurali, che richiedono, in determinate epoche dell'anno, la disponibilità anche della mano d'opera infantile, o nei quali il clima rende difficile se non impossibile l'assiduità degli alunni alla scuola, in qualche periodo dell'anno». *Programmi di studio nelle scuole elementari uniche miste rurali*

⁴⁰ Sul contributo delle memorie orali per arricchire la conoscenza di alcune questioni di storia della scuola cfr. F. Bellacci, *The School of “Fascism in Crisis” through the Memories of Pupils of the Time*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, cit., Vol. 1: *The Different Types of School Memory*, pp. 97-105.

stico, i programmi «liberalissimi»⁴¹ della scuola elementare di Lombardo-Radice⁴² si distinguono per l'intento di imprimere alla scuola elementare proprio quello «spirito nuovo» della scuola serena di cui egli è un teorico raffinato, oltre che uno dei più attivi divulgatori nella scuola e nell'opinione pubblica. Più volte il filosofo siciliano aveva espresso dure critiche nei confronti della scuola del suo tempo, accusandola di essere nozionistica, omologante, distante dalla vita reale, «gesuitica» nel senso che educava alla passività⁴³, mentre la sua idea di scuola serena voleva essere attenta alla didattica⁴⁴, all'individualismo dell'azione educativa, alla spontaneità ed espressività del mondo interiore infantile come beni da preservare, alla valorizzazione dell'esperienza dello studente, alla nuova centralità del rapporto fra scuola e vita. Nell'ambito di un progetto di rinnovamento della pedagogia che, nei primi del secolo, vede come protagonisti Gentile e Lombardo Radice, quest'ultimo non solo traduce le istanze idealistiche del suo 'maestro' su un piano più didattico, ma elabora un pensiero divergente su alcune questioni sostanziali, attento ai bisogni dei ceti dimenticati e abbandonati e attraversato «da una vena umanitaria che in quegli anni assume i toni di un socialismo non teoreticamente definito, ostile al trasformismo politico radicale-massonico»⁴⁵.

In primo luogo, la valorizzazione delle arti contenuta nei programmi di Lombardo Radice, considerate preziose per sviluppare sia l'immaginazione sia il ragionamento, si declinava sia come disegno libero – raccomandato dal filosofo come «bisogno dell'anima»⁴⁶ infantile costitutivamente poetica e utile per sviluppare le capacità individuali di osservazione e analisi dei contesti – sia come valorizzazione di tutte le arti, dal canto corale al solfeggio, dalla musica alla recitazione, dalla danza alla ginnastica. Una dimensione dell'espressione umana quella artistica che sembra di non facile realizzazione nelle scuole rurali, tradizionalmente deputate a veicolare il 'leggere, scrivere e far di conto'. È esplicita in tal senso la maestra Maria Besanduce per la quale l'ostacolo è il medesimo avanzato dalle stesse popolazioni rurali, ossia è tempo sottratto alle

⁴¹ M. Galfrè, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, p. 82.

⁴² Sulla vita e il pensiero di Lombardo Radice, fra i tanti segnalo: L. Borghi, *Maestri e problemi dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969; I. Picco, G. Lombardo Radice e G. Prezzolini. *Militanti dell'ideale*, Roma, Armando editore, 1991; E. Scaglia (ed.), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Roma, Studium, 2021.

⁴³ Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, cura e introduzione di L. Cantatore, Firenze, ETS, 2020, pp. 64 e ss.

⁴⁴ Cfr. L. Cantatore, Una «paziente vigilanza sull'umanità in letargo». *Giuseppe Lombardo Radice fra pedagogia e didattica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 227-244.

⁴⁵ Cavallera, *Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice: i paradigmi della pedagogia*, cit., p. 595.

⁴⁶ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit., p. 263.

nozioni essenziali, cosicché «il canto, la ginnastica, il disegno passeranno in secondo ordine dato che i genitori si sacrificano seriamente a mandare i loro bambini alla scuola specialmente ora che con la buona stagione sarebbero così utili nei lavori dei campi, affinché essi sappiano un giorno scrivere correttamente una lettera d'affare e sbrigare gli interessi di casa»⁴⁷. Anche la maestra Anna Tintori ci informa della difficoltà di sperimentare con i bambini la dimensione artistica a causa del dissenso espresso dagli stessi genitori, mentre la maestra Rina Ottaviani riuscirà ad introdurre il teatro a scuola mettendo in scena il testo *Piccoli eroi* di Virginia Tedeschi Treves. Dissonante dal contesto delle altre maestre è la maestra Pia per la quale:

13 dicembre 1926. Il disegno spontaneo è un vero e proprio divertimento specialmente per i bambini di prima e me lo chiedono anche come premio. ‘Signora maestra se sto buono mi fa fare il disegno?'; ‘Signora maestra oggi non ho piangiuto per venire a scuola mi dà un foglietto? Ci faccio un cavallo con la baldella'. Ogni giorno ho una grande quantità di queste richieste e quando accondiscendo, sono grida di gioia! Oggi un Pinocchio disegnato da me sulla lavagna, è stato accolto con una generale e spontanea battuta di mano; ed ognuno l'ha voluto rifare con un modo più o meno lungo, messo più o meno bene, ma il naso c'era e quello bastava per denotare Pinocchio!⁴⁸

20 dicembre 1926. Oggi dopo aver richiamato i cenni dati intorno al poeta della bontà, ho letto, riletto e spiegato lungamente fra un religioso silenzio La cavallina storna del Pascoli. Quante e quale infinita commozione invadeva me e gli scolari. Tutti in coro sommesso gli alunni ripetevano il ritornello triste: oh cavallina, cavallina storna che portasti colui che non ritorna!

La dettai tutta con intervalli di disegno libero, poiché ogni qual volta fecero l'atto di smettere, tutta la scolaresca in coro mi gridava: no no ancora tutta, è così tanto bella! Giunta alla fine però pensai che era forse troppo e difatti me lo ha fatto notare anche l'egregio ispettore venuto per una breve visitina⁴⁹.

In relazione alla prassi del componimento illustrato in sostituzione del vecchio tema retorico, da realizzare con cadenza almeno mensile privilegiando l'osservazione diretta della realtà, sono rinvenibili nel nostro Archivio alcune testimonianze. Cosicché se nelle prime classi i programmi consigliavano il componimento libero per dare spazio alla dimensione fantastico-immaginativo del bambino, le tracce predefinite dovevano sempre essere centrate sull'osservazione attenta dei contesti o sull'analisi letteraria dei testi per sviluppare la capacità di osservazione e di decodifica critica dei contesti e dei discorsi.

26 maggio 1926. C'è la neve oggi, e tanto freddo, che malinconia! Giungo frettolosa scuola e con mia sorpresa trovo presenti quasi tutti i miei scolari, anche i residenti in località lontane. Ho lasciato su la soglia della scuola tutte le mie tristezze e ho subitamente ritro-

⁴⁷ M. Besanduce, *Cronaca della scuola*, Scuola mista, MuSEd, ADLR 081-004817.ZZRL.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Ottaviani, *Cronaca scolastica*, cit.

vato fra i miei alunni che mi vogliono bene il sorriso e ho cominciato lezione col parlare della neve e dopo una lettura del caso ho assegnato il tema: Mentre nevica pensieri. (nota: L'osservazione. Il componimento che deve partire dall'esperienza del ragazzo. Dall'osservazione del contesto)⁵⁰.

L'attenzione al dialetto, interpretato da Lombardo Radice come lingua materna degli affetti e, di conseguenza, delle tradizioni popolari definite il «tesoro spirituale di ogni famiglia»⁵¹, si collegava al processo di alfabetizzazione concepito come un rapporto che interseca cultura alta e cultura popolare, il cui rischio di scissione, altrimenti, avrebbe potuto inquinare la prima per eccesso di intellettualismo, privare di vita la seconda per assenza di tensione spirituale. Il dialetto, così, che dava centralità soprattutto alla Poesia popolare nelle sue diverse declinazioni – come canto popolare e patriottico, canto religioso e preghiera, ma anche indovinelli, proverbi e racconti fiabeschi – nelle idee di Lombardo Radice diventava non solo un ponte di accesso alla cultura alta e alla lingua nazionale bensì un bene da preservare, così come la cultura regionale era una tappa verso l'acquisizione del più elevato ideale di patria. Espres-sione entrambi di quel deposito sapientiale antico e stratificato nel quale era inscritta la matrice storica di un popolo, la sua cultura e identità più antica⁵². Il mutamento di prospettiva rispetto all'età postunitaria non era irrilevante, perché se inizialmente i dialetti erano stati affiancati dalla lingua d'arrivo ma utilizzati soprattutto come strumenti didattici (non necessariamente preservati), la rivalutazione lombardiana come patrimonio culturale e sapientiale di un popolo intendeva contrastare il chiaro intento di abolirli definitivamente dalla prassi della comunicazione sociale⁵³. Un tema questo che è presente nei nostri diari magistrali. Nelle scuole rurali di Morciano di Romagna, su 17 insegnanti soltanto due giovani maestre fresche di nomina, Ester Zinaghi e Assunta Raffaelli, che si distinguono dalle altre proprio per la carica ideale

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, cit.; E. De Fort, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, cit. I programmi ministeriali per la scuola elementare di Lombardo Radice prevedevano: «nozioni pratiche di grammatica ed esercizi grammaticali con riferimento al dialetto. Esercizi di traduzione dal dialetto (proverbi, indovinelli, novelline)», per la classe terza; «lettura, nozioni grammaticali, riassunti di narrazioni come per la classe precedente, aumentando gradatamente le difficoltà», per la classe quarta; «nozioni organiche di grammatica italiana, con particolare riguardo alla sintassi, e sistematico riferimento al dialetto» per la classe quinta (Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Ordinanza Ministeriale, 11 novembre 1923, n. 2185).

⁵² La valorizzazione del dialetto si traduce anche in un impegno da parte del Ministero della P.I. negli anni Venti in relazione alla costituzione degli elenchi relativi agli «almanacchi regionali» (sussidiari) e ai «manualetti» (eserciziari di traduzione), relativi ad ogni provincia o regione italiana, ricostruito nello studio di M. D'Alessio. Cfr. M. D'Alessio, *A scuola tra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013 pp. 162 e ss.

⁵³ Cfr. A. Colaci, *La valorizzazione del dialetto nella didattica della lingua: il caso della scuola elementare di Lecce negli anni Venti*, «Quaderni di Intercultura», 2018, pp. 193-209.

del loro impegno e che, probabilmente, sono avvantaggiate da una formazione recente, hanno dotato gli studenti di un dizionario dialettale e realizzato una piccola biblioteca di classe con un angolo di lettura riparato e confortevole. Ancora, in un contesto di assoluta assenza di strumenti didattici in questo gruppo di scuole rurali, si segnala la costruzione di un alfabetario mobile di ispirazione montessoriana realizzato insieme agli studenti dalla già menzionata giovane maestra Esther Zinaghi, che spicca per il suo impegno didattico. Mentre il maestro Gattei si dedica alla valorizzazione del dialetto alimentando la discussione libera in classe e la raccolta di canti e stornelli della tradizione popolare amata e pregiata da Lombardo Radice.

11 gennaio 1927. Non avevo ancora incominciato nella mia scuola le traduzioni dal dialetto alla lingua, e per dir meglio non avevo ancora permesso ai miei alunni di esprimere, così come meglio potevano nel loro dialetto, le loro impressioni e di raccontarmi le storie e i motti del loro paese. Ma una lettura, salutare quanto mai, viene a farmi provare ed apprezzare questo utile esercizio: stavo leggendo l'utilissimo libro di Lombardo Radice *Accanto ai maestri* e in uno degli ultimi capitoli, ove tratta del dialetto nella scuola lessi: «se la scuola si fa, senz'altro, vietatrice e quasi persecutrice del dialetto, il fanciullo è preso come da un trepido rispetto per la lingua italiana (o meglio di quella che egli crede inespertamente italiana, ma che è in realtà una povera creatura del suo spirito ancora rachitica) e rifugge dalla schiettezza del parlare suo vivo, del parlare della famiglia, del popolo suo. Sospettoso di parlar male, quando rispecchia nel suo umile discorso di scolaro il suo dialetto, si fa quasi un dovere di «parlare difficile». Si costituisce così un italiano dal quale elimina ciò che gli pare volgare, sol perché è familiare. Ma in quell'italiano non trova la sua gioia. Non lo adopera con i compagni parlando, non lo scrive che per dovere scolastico. Ed è veramente doloroso osservare come un fanciullo, che quando parla la mamma è inconsapevolmente artista, quando poi le scrive una lettera è impacciato e contorto, sbrigativo quanto più può, sbiadito. Scrivendo non si abbandona quasi mai, come parlando, al suo cuore».

E nella mia scuola entrò il dialetto; sul primo i fanciulli si mostraron timorosi di parlare come in casa; quasi pareva non arrischiassero di esprimersi come facevano sempre, ma poi presero ardire e parlarono, raccontarono, sì animarono. Gli stornelli cantati nei campi, i motti caratteristici di ogni mese, le feste e le cantilene religiose, i detti delle nonne e tante frasi belle, fresche, scultoree formarono e formano ora oggetto di conversazione, di traduzioni, di illustrazioni con grande interessamento e vera gioia dei miei piccoli artisti⁵⁴.

25 maggio 1926: I molti esercizi di lingua fatti oralmente in classe, richiamando sempre le forme dialettali, ogni qual volta se ne presentava l'occasione, ossia durante qualsiasi materia di insegnamento; la correzione fatto ogni giorno ad alta voce, di qualche diario o esercizio di comporre; i piccoli ma frequenti esercizi di riassunto di qualche brano o poesia dialettale; i molteplici componimenti oggettivi o soggettivi, corretti sempre facendo la comparazione con le forme dialettali e facendo perciò notare quali forme sono buone e quali errate nella lingua italiana e le gare indette fra gli alunni per dar la caccia agli errori; mi accorgo con grande soddisfazione che hanno dato buoni risultati. Infatti, ho parecchi alunni che scrivono con franchezza, naturalezza e correttezza⁵⁵.

⁵⁴ A. Gattei, Cronaca scolastica, MuSED, ADLR 081-004817.ZZRL.

⁵⁵ Raffaelli, *Quaderno di Cronaca Scolastica*, cit.

Come sappiamo, la valorizzazione del dialetto si limiterà a questi pochi anni di sperimentazione didattica e sarà presente solo in alcune realtà, poiché a partire dal 1929 con l'adozione del Testo Unico di Stato, il nazionalismo linguistico condurrà proprio la sua lotta agli esotismi, si opporrà alle varietà locali, regionali e dialettali, interpretando la lotta contro l'analfabetismo come lotta alla dialettofonia⁵⁶.

Ancora, fra le proposte dei nuovi programmi, si proponeva di sostituire il dettato, uno degli esercizi più in uso nella scuola elementare del secondo Ottocento⁵⁷, col «diario della vita di scuola» volto a dare voce al mondo esperienziale del bambino senza interferenze adulte e spazio di raccolta, sia linguistica sia iconografica, delle esperienze della quotidianità della vita scolastica. Per quanto concerne il «diario della vita di scuola» abbiamo tre maestre che lo realizzano all'interno delle scuole rurali di Morciano di Romagna, fra il 1924 e il 1927, mentre assume una diversa centralità all'interno di alcuni esperimenti didattici di scuola nuova, documentati all'interno del nostro Archivio, avviati come scelte consapevoli di sperimentazione. Una differenza che potrebbe confermare sia l'innovatività della proposta lombardiana, sia la scarsa formazione degli insegnanti della scuola pubblica in relazione ai contenuti della riforma. Probabilmente per gli insegnanti più anziani, che hanno acquisito una consuetudine didattica, i programmi contenuti nella riforma impegnano ad una faticosa ridefinizione. Una maestra, ad esempio, ribadisce la sua volontà di non ridimensionare la presenza del dettato quotidiano sostituendolo con il componimento libero, come suggeriscono i nuovi programmi. Una resistenza che può essere compresa se pensiamo che nella scuola pubblica degli anni Venti sembra ancora in uso, seppure a macchia di leopardo, il vecchio metodismo di ottocentesca memoria che, seppure criticato già dallo stesso positivismo e poi dall'idealismo, era ritenuta la pratica più efficace di alfabetizzazione centrata sulla memorizzazione delle regole di grammatica e di un gran numero di parole, da ripetere mnemonicamente⁵⁸.

Ci sembra radicalmente diverso l'atteggiamento di chi intenzionalmente aveva progetti di sperimentazione pedagogica, spesso in solitudine o comunque in quella dimensione privata che Lombardo Radice pregiava proprio come spazio di libertà pedagogica e, quindi, di riflessività profonda in merito alle prospettive di mutamento. Ad esempio, nella scuola di Portomaggiore, già citata come esperimento di scuola serena (1920-1925) condotto dalla maestra Rina

⁵⁶ Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1974, pp. 34-35.

⁵⁷ Cfr. G. Chiosso, *La vita scolastica in Italia tra l'Unità e la Riforma Gentile*, in Ascenzi, Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 22-23.

⁵⁸ Cfr. M.C. Morandini, *Metodi e pratiche d'insegnamento della lettura e della scrittura in Italia tra Otto e Novecento*, in Ascenzi, Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, cit., pp. 41-57.

Nigrisoli, il diario di classe ha un posto centrale, ritma l'inizio di ogni giornata e contiene le più disparate questioni: è il notiziario delle novità del giorno, è un foglio d'ordini, uno spunto didattico per l'osservazione dell'ambiente, è spazio di condivisione degli eventi individuali di ciascuno di loro, ed è, infine, strumento di riflessione pedagogica per la stessa maestra:

Viva compiacenza dei bambini nel comporre il loro giornale. Vittore mentre viene ad esporre a me quello che poi scriverà, colorisce il suo dire con l'espressione intelligente del viso, che specchia veramente il lavorio di chi sente e desidera esprimere secondo l'interno movimento ciò che è stato oggetto della sua attenzione, della sua commozione. Le mani pure acquistano una vivezza coloritrice: il bambino prova il godimento del potersi esprimere⁵⁹.

Purtroppo, la centralità assegnata alla produzione linguistica infantile e che emergeva sia nell'attenzione dedicata al comporre sia al progetto del «diario di vita di scuola» avrà vita breve, poiché la progressiva fascistizzazione della scuola occulterà, con i suoi contenuti patriottici e di propaganda, l'autonomia di pensiero dei singoli⁶⁰. Si tratta di ideali educativi che saranno ben presto dimenticati quando Mussolini avvierà il processo di fascistizzazione della scuola snaturando la riforma e trasformando la scuola autoritaria pensata da Gentile, in scuola autoritaria e fascista. Una fascistizzazione che agirà su tre piani, secondo Charnitzky: il disciplinamento degli insegnanti e dei docenti universitari, l'integrazione degli alunni nelle organizzazioni giovanili e l'ideologizzazione dei programmi scolastici⁶¹. Gli stessi programmi della scuola elementare, ben presto, saranno difficilmente realizzabili a causa del dilagare di una retorica fascista che Gentile non si preoccuperà di frenare e che non avrà confini disciplinari. Così, l'interiorità infantile con le sue tensioni psicologiche, affettive e sentimentali, con il suo mondo magico e poetico pregiati da Lombardo Radice, raramente prenderanno corpo nei quaderni di scuola, trasformati per lo più, in strumenti di propaganda del regime.

Conclusioni e considerazioni a margine

Dalla lettura dei diari magistrali qui utilizzati emerge, in prima istanza, la povertà di una scuola rurale che continua a perpetuarsi drammatica anche dentro una riforma come quella del 1923 che, in realtà, realizza un taglio poderoso delle spese rendendo irrealizzabili non solo le tante innovative proposte lombardiane, ma gli stessi millantati progetti di lotta all'analfabetismo;

⁵⁹ Nigrisoli, *La mia scuola*, cit., p. 40.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 83.

⁶¹ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 291 e ss.

emergono i disagi economici e culturali delle popolazioni rurali che stentano a sottrarre le braccia infantili dai lavori agricoli e domestici e che hanno un rapporto ambivalente con l'istituzione scolastica e con le maestre in special modo; ancora, la precarietà di una classe insegnante non sempre adeguatamente formata alle novità della riforma, per lo più precaria, soggetta all'autorità di direttori didattici che proprio in virtù della riforma avevano un potere di controllo e sanzionatorio sugli insegnanti più ampio del passato⁶²; non ultimo, il fascismo che avanza e che mostra i suoi primi passi per rendere la scuola un avamposto della propaganda di regime, addomesticando all'obbedienza, alla cultura bellica ed eroica⁶³, al culto della personalità del dittatore. Trasformazioni tutte che, come è noto, contrasteranno fortemente con l'utopia libertaria e di valorizzazione del mondo infantile del pensiero lombardiano, ma che non sempre troveranno agio di realizzazione se proviamo a intercettare la storia della scuola attraverso fonti dirette e dal basso, come gli stessi diari magistrali. Fonti storiche, infatti, che seppure connotate dalla soggettività del filtro della memoria individuale⁶⁴ e dalla presenza di un contesto istituzionale che, in una certa misura, non poteva che condizionare la scrittura del singolo privandola di una piena autenticità di espressione, possono però testimoniare aspetti e indizi di vita scolastica inediti, raccontati da sconosciuti maestri e maestre di campagna le quali, nella solitudine di una scuola rurale spesso dimenticata dal potere centrale, sull'onda di una formazione che si era misurata con gli ideali lombardiani e con le suggestioni di rinnovamento pedagogico che circolavano in quegli anni, a volte riusciva ad operare diversamente dagli obiettivi istituzionali del regime. E tutto questo avveniva certamente sottotraccia e con un andamento carsico in base ai diversi momenti storici⁶⁵.

Abbiamo riscontrato solo il caso di una maestra – che si intuisce essere vicina all'ideologia fascista sia per i contenuti del suo programma, sia per la richiesta avanzata nei confronti di alcuni squadristi di sorvegliare il tragitto dei bambini dopo la scuola per impedire che si disperdano nei giochi di stra-

⁶² Un aspetto che è presente nei diari in modo molto evidente perché il direttore chiosa sistematicamente la narrazione dei maestri con le sue considerazioni, mostrando la sua intenzione di svolgere un ruolo attivo e di guida in relazione all'applicazione della Riforma a cui non tutti gli insegnanti sono formati. Ecco che suggerisce soluzioni didattiche, commenta gli errori, loda le scelte degli insegnanti assolvendo così ad un ruolo di guida culturale, certamente sancito dalla legge, ma che si scontra con la sensibilità di alcuni insegnanti rivelando, al contempo, l'emergere di un clima relazionale certamente più autoritario rispetto ad un recente passato. Mi permetto di rimandare a F. Borruso, *School Life and Teachers' Diaries. Echoes of the Gentile Reform in the Archivio Didattico Lombardo Radice Diaries: Educational Theories and Educational Practice*, in Meda, Paciaroni, Sani (edd.), *The School and its Many Pasts*, cit., Vol. 4, *Individual Memories of School*, pp. 871-880.

⁶³ Cfr. G. Seveso, *Piccoli eroi e grandi destini. L'educazione dei bambini e delle bambine nei quaderni dell'Italia fascista*, in Covato, Ulivieri (edd.), *Itinerari nella storia dell'infanzia*, cit., pp. 283-298.

⁶⁴ Cfr. Ph. Lejeune, *Il patto autobiografico*, Bologna, il Mulino, 1986.

⁶⁵ Cfr. G. Chirosso, *Il fascismo e i maestri*, Milano, Mondadori, 2022.

da – che esercita pressione sulle famiglie affinché iscrivano i figli all'ONB. Un suggerimento che non viene raccolto dalle popolazioni rurali e, si comprende, non solo per ragioni economiche; mentre l'episodio relativo all'attentato subito da Mussolini nel 1926 è condiviso con gli studenti, con la consueta retorica fascista, solo in 2 diari magistrali su 17 (mi riferisco ai diari del circolo didattico Morciano di Romagna)⁶⁶. Ecco un esempio di storia dal basso che ci consente di introdurre un elemento di valutazione, forse utile, sul tema della permeabilità della scuola all'ideologia fascista e, attraverso essa, delle stesse comunità. Una permeabilità in passato negata da alcuni studiosi⁶⁷, sostenuta invece da tanti altri, ma che gli studi rivelano essere sempre più composita, proprio perché su di essa «incidono i personalismi e i localismi della società italiana»⁶⁸.

In conclusione, questo piccolo nucleo di diari di scuola permettono di disvelare che anche nella poverissima scuola rurale esistevano maestre e maestri orientati ad un rinnovamento didattico autentico sull'onda degli ideali lombardiani e attivistici, seppure caratterizzati da incertezze socio-culturali, da fragilità professionali e politiche e presto silenziati dalla propaganda di regime. Idee e prassi innovative, però, che scorrono come un fiume ad andamento carsico, e che riemergeranno, dopo la fine del secondo conflitto mondiale, vivificate da nuove aspirazioni ideali volte, questa volta, alla realizzazione di una scuola democratica.

⁶⁶ «5 novembre 1926. Per la quarta volta in un anno è stato attentato alla vita di Benito Mussolini. L'indignazione prorompe dai nostri animi pertanto viltà. Ne ho parlato i fanciulli ed ho fatto rivolgere una preghiera di ringraziamento a Dio, che ha salvato il Duce e con lui l'Italia». Maestra Pia, cit.

⁶⁷ M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981, p. 273.

⁶⁸ Galfrè, *Tutti a scuola*, cit., p. 57.

Jaroslav Foglar for the 21st century. Educational and literary legacy of the Czech author of literature for children and youth

Ivo Jirásek
Faculty of Physical Culture
Palacký University Olomouc (Czech Rep)
ivo.jirasek@upol.cz

David Kroča
Faculty of Education
Masaryk University Brno (Czech Rep)
kroca@ped.muni.cz

Jiří Němec
Faculty of Education
Masaryk University Brno (Czech Rep)
nemec@ped.muni.cz

Richard Macků
University of South Bohemia (Czech Rep)
mackur@pf.jcu.cz

ABSTRACT: Jaroslav Foglar (1907-1999), a Czech children's author, renowned for boys' literature, is relatively unknown internationally. His adventure fiction, targeting preadolescents, serves educational and pedagogical purposes. The paper explores Foglar's persuasive literary approach, emphasizing potential reader transformation through examples of motivational and emotion-based effects. The author employs a clear ethical foundation, natural and urban imagery, and a compelling plot. A survey of 1174 readers highlights the appreciation for strong adventures, moral dimensions, and a call to social solidarity. Notably, 83% believe Foglar's literature has positively impacted their lives, at-

testing to the enduring and transformative influence of his narratives on readers' personal development and worldview.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; Jaroslav Foglar; Czechoslovakia; Education; 20th Century.

Introduction

In accordance with the aims of the journal, the study intends to describe and interpret the literary work of the Czech writer Jaroslav Foglar (1907-1999), who is one of the best known and most popular representatives of children's literature in the Czech Republic, but who is almost unknown abroad. The aim is to answer the question why Foglar's extensive work has influenced hundreds of thousands of readers and has also had a significant impact on the development of leisure-based education, especially in the development of the methodology of scouting. It will focus on the educational potential of this work and on the author's strategies that still influence children and adolescents in terms of values, with a great deal of overlap into the lifestyles of male and female readers. The paper begins with a description of the context of the author's work, followed by a focus on several essential biographical characteristics of the author and a look at historical events and the socio-political situation, then using a selected example of several works to explain the essence of Foglar's literary work, and concludes with a brief interpretation of the data from a research survey to determine the impact of Foglar's work on the real lives of the respondents.

1. Contexts and genre definition

The dominant position in the wide genre spectrum of Foglar's work, which includes novels, short story collections, handbooks for youth work, cartoon series texts, newspaper journalism, a play and a film script, is held by adventurous prose from the setting of boys' troops and clubs. This genre can be defined as the so-called boys' novel, which is perceived – in analogy to the girls' novel – as a distinct intentional literary unit for children and young people. This means a type of adventure prose that is primarily intended for boy readers and which also features a boy protagonist¹.

¹ D. Kroča, *Fyzicky handicapovaný hrdina v české chlapecké próze*, in N. Sieglová, J. Zítková (edd.), *Otázky komunikace a téma handicapů se zřetelem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami*, Brno, Masarykova univerzita, 2012, pp. 155-162.

A conservative form of the genre is represented in Czech literature by prose works with a story line consisting of boy groups' detective search for the causes of mysterious or criminal events, expeditions to mysterious and dangerous natural and urban places, or adventurous stories happening during holidays. Such novels were written in Czechoslovakia in the first half of the 20th century by a number of authors, including Jan Karel Čemus (1895-1969), Miloš Kocourek (1904-1984) and Miloš Kosina (1905-1966). A specific subgenre consists of boys' novels about the activities of Boy Scout troops, culminating with summer tent camps. Jaroslav Novák's (1894-1965) *Skautská srdce*, the debut of the author of adventure novels and Boy Scout handbooks, is considered the first Czech Scout novel, in which the author portrayed two months of life at a forest camp of Czech Boy Scouts². Although Novák's novel did not avoid some sentimental features, it contributed significantly to the constitution of the Czech boys' novel, which was linked to the values of scouting and openly declared educational and motivational goals³. The defining figure of this type of prose, however, was Jaroslav Foglar in the 1930s and 1940s.

His work draws mainly on the work of Canadian writer Ernest Thompson Seton (1860-1946), but also reflects the pedagogical programme of the Scout Movement. Foglar was able to use and develop the ideas of the founder of the World Scout Movement. Although it was Robert Baden-Powell (1857-1941) who first came up with the concept of so-called patrols, essentially small social groups of peers, Foglar took the patrol system to practical perfection. Without having any psychological training, he realized that small groups of no more than ten people work best thanks to the principles of social dynamics (cohesion, interaction, communication, motivation, etc.). Such groups are part of troops, but they are also reflected, in a specific form, in the so-called reading clubs, which he methodically guided through the magazines he edited. His novels motivate readers to individual work and to organize their own leisure activities in these small social groups, most often patrols or boys' clubs.

Other authors followed Foglar's principles of the boys' novel in the second half of the 20th century, although the genre stagnated in Czechoslovakia, especially in the politically unstable 1950s and during the so-called normalization (1970s and 1980s). It is only since the 1990s that the range of Foglar's successors, who try to develop the principles of his boys' novels⁴, or transpose them to the present and update their message in different social conditions⁵, has expanded significantly. In addition to new boys' prose, also comic stories

² J. Novák, *Skautská srdce*, Praha, J.R. Vilímek, 1921.

³ D. Kroča, *Příběh zrání a proměny, Nad románovým debutem Jaroslava Nováka*, «Bohemica litteraria», vol. 17, n. 2, 2014, pp. 86-99.

⁴ J. Velinský, *Poslední tajemství Jana T.*, Druhé vydání, Praha, Miloš Uhlíř – Baset, 2013; J. Červinka, *Poselství ze Stínadel*, Praha, Albatros, 2020.

⁵ J. Hogan, *Meč Vontů*, Praha, Leprez, 1999; S. Hrnčíř. *Poklad Uctíváčů ginga: Tajemství neviditelného srubu*, Praha, Ostrov, 2000; S. Hrnčíř, *Maják Uctíváčů ginga: Bratrstvo ztracené*

that follow the Foglar tradition are published in the Czech Republic. For example, the celebration of the 80th anniversary of Foglar's comic series about the legendary boys' club *Rychlé šípy*⁶ was joined by a number of creators of the contemporary Czech comics scene with a collection of diverse sequels and intertextual links⁷.

2. Biographical characteristics

As is evident from the above, the corpus of Jaroslav Foglar's literary works as a whole cannot be clearly and simply characterized in terms of genre. The effort to label them collectively has led literary critics to compare artistic and pedagogical aspects, resulting in such assessments as consumer literature, adventure fiction, educational and guidance literature, camping and instructional literature, pedagogical poems, world of myth, and many others⁸. It is characteristic of Foglar's work as a whole that it is educational fiction that subordinates literary and linguistic means to pedagogical goals and ethical purposes. A few key moments that most influenced Foglar's approach to the world and his reflection on it through his literary work can be excerpted here from both autobiographical⁹ and rich secondary literature¹⁰.

His father died when he was four years old, which influenced the future writer in several ways throughout his life, imprinting on his work. He was emotionally very dependent on his mother, from whom he was never able to detach and start his own family. Paradoxically, this allowed him to devote all his energy and time to literary work and work with youth. The second personality trait originating from his childhood was the experience of poverty, which was reflected in his thriftiness as well as his strong appreciation of work and diligence. The writer was socially sensitive to other people in need. The third moment was his relationship to creative activities on standard paper, especially drawing and writing, which he had succumbed to before even starting school. Although he was one of the top students in his early years of school attend-

ného talisman, Praha, Ostrov, 2005; S. Hrnčíř, *Ostrov Uctíváčů ginga: Po stopách neznámých příběhů Rychlých šípů*, Praha, Ostrov, 1999.

⁶ J. Foglar, *Rychlé šípy*, Praha, Olympia, 1998.

⁷ T. Prokůpek, *Rychlé šípy a jejich úžasná nová dobrodružství*, Praha, Filip Tomáš – Akropolis, 2018; P. Čech. O Červenáčkovi, Havlíčkův Brod, Petrkov, 2019.

⁸ I. Jirásek, *Prototyp zážitkového pedagoga*, in Id. (ed.), *Fenomén Foglar*, Praha, Prázdninová škola Lipnice, 2007, pp. 25–83.

⁹ J. Foglar, *Život v poklusu*, Praha, Olympia, 1997.

¹⁰ M. Zapletal, *Záhadы a tajemství Jaroslava Foglara*, Praha, Euromedia Group – Knižní klub, 2007; J. Zachariáš, *Stoletý hoch od Bobří řeky: Dobrodružství života a metod Jaroslava Foglara – legendy dětské zájmové činnosti*, Praha, Ostrov, 2007; S. Sohr, *Zase zní píšeň úplňku: vyprávění o Jaroslavu Foglarově*, Ostrava, Puls, 1968.

ance, he more or less resigned to any intellectual interests in his later years and did not receive any significant formal education (he graduated only from a two-year business school without a school leaving certificate).

Throughout his life, he longed to «remain a boy forever», to remain in that fleeting time of human life to which he committed his whole life¹¹. He understood the boy's soul like few other teachers, let alone writers. His peculiar uniqueness consisted in the fact that he wrote as a thirteen-year-old boy would write if he could¹². With his fantasy, dreaminess and desire for ideals, he created a coherent boys' world in his works, where there is no room for adults, where the psyche is not yet burdened with life's empiricism, where sensuality is not yet awakened by erotic passion¹³. Foglar's entire work is full of boys' fights, games, being in the countryside, camping and romanticism, but it shows an absence of the female element. The focus of the novels and comics is strongly gender imbalanced¹⁴, which the author justified by the fact that he had no personal experience with the girls' mentality and that he did not know how to create adventure stories about girls¹⁵.

Foglar was able to make the most of his interest in the boys' world and the way of experiencing it in Scout troops. In 1923, he joined the old-scout club Jestřábi, from where he transferred to a Scout troop in 1924 (where he got the nickname Jestřáb, which he later used as a pseudonym). From 1927, he was the leader of the 2nd Scout Troop in Prague, with which he connected almost his entire life and also a substantial part of his literary works¹⁶. In 1938, he joined the advertising department of the Melantrich publishing house, and began editing the youth weekly *Mladý hlasatel* in the same year, which was stopped by the Nazis in 1941. He attempted to build on this type of attractive periodical for youth in the magazines *Junák* (1946-1946) and *Vpřed* (1946-1948), in which he also revived his popular comic series from *Mladý hlasatel*, *Rychlé šípy*. After his forced departure from the editorial office of *Vpřed* until 1953, he devoted himself to writing, but without the possibility of publishing.

The complex social and political situation in the former Czechoslovakia

¹¹ J. Foglar, *Život v poklusu*, Praha, Olympia, 1997.

¹² J. Halas, ... od plantážníka ze všech plantážníků nejplantážníkovatějšího..., in J. Hojer, V. Černý (edd.), *Jestřábe, díky: Jaroslavu Foglarovi Hoši od Bobří řeky a přátelé*, Praha, Nakladatelství Ostrov, 2000, pp. 124-127.

¹³ P. Sadecký, *Proč mlčí Jaroslav Foglar?*, «Zlatý máj», vol. 8, n. 3, 1964, pp. 105-108; V. Vacke, *Svět pouze pro chlapce?*, «Kmen», vol. 1, n. 40, 1988, pp. 1, 3; S. Sohr, *Zase zní písen úplníku: vyprávění o Jaroslavu Foglarovi*, Ostrava, Puls, 1968.

¹⁴ M. Fafejta, *Analýza role žen, dívek a Mirka Dušina v Rychlých šípech: obsahová analýza Rychlých šípů*, in I. Jirásek (ed.), *Fenomén Foglar*, Praha, Prázdninová škola Lipnice, 2007, pp. 161-168.

¹⁵ P. Maurer, *Ježek v kleci: Dosud nepublikovaný rozhovor Pavla Maurera s Jaroslavem Fogarem 1982-1985*, Praha, MauMau, 2013.

¹⁶ D. Kroča, *Jaroslav Foglar*, in M. Šubrtová (ed.) *Slovník autorů literatury pro děti a mládež 2., Čeští spisovatelé*, Praha, Libri, 2012, pp. 133-135.

during the 20th century had a significant influence on Foglar's further works. His books could not be published at all not only in 1949-1964, but also in 1972-1985. Especially in the 1950s, Foglar became a target of attack not from a literary, but from a purely ideological perspective, when his work was described as «a kitsch-like instrument of fake American romanticism», «irritating blandness», «ancient schemes of poor taste»¹⁷. It was not until the 1990s that the author returned to unrestricted writing, though from 1995 until his death, it was only under permanent hospitalization. The author gained appreciation in the free times especially for his style, which points, beyond the primary dimension of the stories, to the archetypal symbolic drama of initiation, which refers to Jungian analytical psychology, creating a myth world in the form of autonomous literature for adolescents¹⁸. His evocative linguistic style, e.g. original works with proper names characterized by unusual poetics and a touch of romantic charm, also deserved the attention of the professional public¹⁹.

Currently, his work is of interest not only to literary studies and literary critics²⁰, but also to a number of other related disciplines, including comics studies²¹ religious studies²² and pedagogy, especially outdoor education²³.

¹⁷ V. Stejskal, *Moderní česká literatura pro děti*, Praha, Státní nakladatelství dětské knihy, 1962.

¹⁸ M. Hybler, *Preadolescentní mentalita*, «Host», vol. 15, n. 6, 1999, pp. 42-45; J. Lopatka, *Sláva a úskalí amatérismu*, in J. Lopatka (edd.), *Předpoklady tvorby*, Praha, Československý spisovatel, 1991, pp. 174-182; V. Nezkušil, *Rozpory Foglarova světa: k prvnímu soubornému vydání "stínadelských" příběhů*, «Zlatý máj», vol. 15, n. 6, 1991, pp. 157-163.

¹⁹ A. Mikulášek, *K tematice a poetice Foglarovy Chaty v Jezerní kotlině*, in R. Hamanová, D. Lábusová (edd.), *K fenoménu Jaroslav Foglar*, Praha, Památník národního písemnictví, 2008 pp. 45-66; K. Komárek, *K jazyku a poetice Foglarových próz*, in R. Hamanová, D. Lábusová (edd.), *K fenoménu Jaroslav Foglar*, Praha, Památník národního písemnictví, 2008, pp. 67-74; E. Hurých, *Sakralita pohybu v díle Jaroslava Foglara*, in P. Hošek (edd.), *Duchovní rozměr fenoménu Foglar*, Praha, Dingir, 2018, pp. 89-142.

²⁰ M. Dvorský, *Mýtus zvaný Stínadla: Rychlé šípy, Vontové a hlavolam – realita versus fikce*, Praha, Zdeněk Bauer, 2011; T. Vučka, *Cesta za modrým světlem: Meditace nad texty Jaroslava Foglara*, Příbram, Pistorius & Olšanská, 2015; D. Kroča, *Z fikčního světa Jaroslava Foglara: Zkáza Jezerní kotliny*, «Bohemica litteraria», vol. 25, n. 1, 2022, pp. 43-54.

²¹ J. Alaniz, *Where the White Clouds Sail... (100 Years since the Birth of Jaroslav Foglar)*, «International Journal of Comic Art», vol. 10, n. 1, 2008, pp. 583-586; T. Prokůpek, P. Kořinek, M. Foret, M. Jarčes. *Dějiny československého komiksu 20. století*, Praha, Akropolis, 2014; I. Jirásek. *Holistic Leisure Education through the Czech Rapid Arrows Comics*, «Journal of Graphic Novels and Comics», vol. 12, n. 5, 2021, pp. 750-764.

²² P. Hošek, *Evangelium podle Jaroslava Foglara*, Brno, Centrum pro studium demokracie a kultury, 2017; I. Jirásek, *Rychlé šípy, mundus imaginalis a implicitní náboženství*, in P. Hošek (ed.), *Duchovní rozměr fenoménu Foglar*, Praha, Dingir, 2018, pp. 143-197; I. Jirásek, J. Němec, R. Macků, *Implicitně náboženské aspekty dětské literatury Jaroslava Foglara*, «Religio: revue pro religionistiku», vol. 29, n. 1, 2021, pp. 33-55.

²³ I. Jirásek, J. Němec, R. Macků, 'Come with Me where the Sky is High and Blue...': the Influence of Literature by Jaroslav Foglar on Readers and Their Environmental and Outdoor Experience, «Journal of Adventure Education and Outdoor Learning», 2021, pp. 1-21; I.

3. Basic strategy of literary work

As noted above, the core of Foglar's extensive and genre-diverse output for children and young people consists mainly of boys' novels. Their adventurous plot is mostly made up of boys' stories about active leisure, about challenges to overcome and personal development, about role models worthy of following, but also about specific instructions for games, competitions and interesting activities. It is an example of the ideal activity of a troop, club or group, guided by an ethos of moral action, self-finding of one's own identity and peer comparison. It is all infused with a great deal of humour and wit, with a strong legend, romanticism and mystery.

Among the most famous are the Scouting and hiking novels *Hoši od Bobří řeky*²⁴, *Pod junáckou vlajkou*²⁵, *Poklad Černého delfína*²⁶ and *Devadesátka pokračuje*²⁷. Their plot evokes hope in the readers that they can also experience adventurous situations themselves, especially in a troop and thanks to the bonds of friendship with their peers. The novels offer a leisure programme, most of the stories include exciting outdoor games and their thrilling plot culminates in events at a summer tent camp. In particular, *Hoši od Bobří řeky* masterfully combines these elements of literary construction to create a boys' novel that appeals to the reader. It is the story of twelve boys who, under the guidance of a university student named Rikitan, go on outdoor expeditions and later have an adventure together at a camp in the picturesque Sluneční zátoka (Sunny Bay) on Bobří řeka (Beaver River). The book is based on a motivational legend about the test of maturity (hunt for badges called *little beavers*). Like the backwoodsman Roy in Rikitan's motivational story, the troop members undertake an initiation journey to adulthood, gradually becoming honest, noble and hardworking young men.

Passages with a strong persuasive function are an essential part of the text. In these, the author strategically addresses the child reader and tries to provoke them to competitiveness and activity:

Don't you want to see if you can match Roy? Well – your quest begins here; prove what you are made of: hunt little beavers like the Boys from the Beaver River!²⁸.

The author deliberately provokes the child reader with insistent questions and encourages them to explore their own abilities. According to literary theorists,

Jirásek, I. Turčová, *The Czech Approach to Outdoor Adventure and Experiential Education: the Influence of Jaroslav Foglar's Work*, «Journal of Adventure Education and Outdoor Learning», vol. 17, n. 4, 2017, pp. 321-337.

²⁴ J. Foglar, *Hoši od Bobří řeky*, Praha, Kobes, 1937.

²⁵ Id., *Pod junáckou vlajkou*, Praha, Kobes, 1940.

²⁶ Id., *Poklad Černého delfína*, Brno, Blok, 1966.

²⁷ Id., *Devadesátka pokračuje*, Praha, Olympia, 1969.

²⁸ J. Foglar, *Hoši od Bobří řeky*, Praha, Albatros, 2019, p. 80.

the persuasive function is an essential element of Foglar's boys' novels, even in those cases when it is not explicitly formulated by appealing to the reader, but remains hidden behind fictional situations and implicit in the adventurous plots²⁹.

Experts on Foglar's work further state that the secret of the success of his boys' novels lies in their ability to combine educational and emotional influence. Adolescents' feelings are particularly influenced by poetic depictions of the landscape, the thematization of distant places and mysteries, and strong friendships with peers³⁰. Unconventional friendship relationships in a problematic school classroom environment are explored in the novels *Boj o první místo*³¹ and *Když Duben přichází*³². The metaphorical naming in the title of the latter novel is particularly noteworthy, as it refers to the period of adolescence ("the April of life", assuming that life means the calendar year). The author succeeded in describing and reflecting the crucial moments of this period, in which the ethical principles and attitudes of young people towards others are formed. He also formulated his project of an ideal teacher in the form of teacher Kovář, who is able to motivate his pupils to develop physical and mental fitness and perceives school as an environment of friendly relationships and joyful experiences that pupils will remember throughout their lives.

The motif of a strong boyhood friendship, which develops during the characters' time together in an almost forgotten corner of the picturesque countryside, comes to the fore in the prose works *Chata v Jezerní kotlině*³³, *Dobrodružství v Zemi nikoho*³⁴ and *Modrá rokle*³⁵. The above characteristics are concentrated especially in the prose *Chata v Jezerní kotlině*. The inseparable friendship of two boys develops during activities in an inaccessible basin with a small lake, where they both find a place to realize their dreams and a hidden refuge from the seductions of their bad peers. The lake basin becomes a place where it is possible to think, to create, but also just to silently gaze into the red sky and be dazzled by the glow of the setting sun:

That evening, the sunset was particularly blood-red, a heart wrenching beauty of the glow of molten gold in the west. [...] They did not speak and kept their eyes steadily fixed on the blood-red sunset. Their minds were filled with memories of every single day of the holidays, of every event and story³⁶.

²⁹ V. Brožová, *Persvazivní strategie návodné literatury Jaroslava Foglara a Miloše Zapletalá*, in R. Hamanová, D. Lábusová (edd.), *K fenoménu Jaroslav Foglar*, Praha, Památník národního písemnictví, 2008, pp. 141-160.

³⁰ M. Zapletal, *Záhadý a tajemství Jaroslava Foglara*, Praha, Euromedia Group – Knižní klub, 2007.

³¹ J. Foglar, *Boj o první místo*, Praha, Kobes, 1936.

³² Id., *Když Duben přichází*, Praha, Kobes, 1944.

³³ Id., *Chata v Jezerní kotlině*, Praha, Kobes, 1939.

³⁴ Id., *Dobrodružství v Zemi nikoho*, Praha, Olympia, 1969.

³⁵ Id., *Modrá rokle*, Praha, Olympia, 1994, p. 59.

³⁶ Id., *Chata v Jezerní kotlině*, Praha, Albatros, 2018, p. 175.

The author's ability to evoke magical natural scenery is, according to many, the reason for the success of the novel, which is referred to in Czech literature as «one of the most impressive books about boyhood friendship ever written»³⁷. Foglar's boys' novels are able to draw the reader into a thrilling plot and offer a story full of adventurous situations in the midst of picturesque scenery. It is precisely these areas that readers appreciate most about his work: this is at least clear from the results of the quantitative research, which will be discussed in more detail below.

However, a strong story and plot that draws the reader into the action applies not only to novels set in the countryside, but also to prose that thematises the uncanny urban space. Mysterious corners of the city are the main setting of the prose novels *Přístav volá*³⁸ and *Tajemná Řásnovka*³⁹, in which the boy protagonist explores a mysterious quarter (Port District, Řásnovka), which is characterized by its historical peculiarities, but above all offers the opportunity to experience adventurous situations in a community of peers. The space of the story is deliberately mythicized and relativized, it becomes a world of an alternative, parallel reality⁴⁰.

The space of such an alternative fictional world is significantly developed in Foglar's so-called Stínadla trilogy, which includes the novels *Záhada hlavolamu*⁴¹, *Stínadla se bouří*⁴² and *Tajemství Velkého Vonta*⁴³. It follows the legendary boys' club, Rychlé šípy, as they search for the so-called Hedgehog in the Cage, a symbol of boy power in the city's ancient district of Stínadla. The mysterious space-time setting deliberately gives the child reader the impression that they actually know Stínadla, because the old district filled with narrow streets and quiet little squares can be found in almost all big cities:

Grown-up people may not know about it, or they don't remember it anymore, but every proper boy and almost every girl who lives in a big city knows that there are some evenings when everything in the streets is strangely mysterious and almost spooky, and when the air is filled with some unknown adventure⁴⁴.

Just as the poetic depictions of the landscape have a similar effect on the emotions of adolescent readers, Foglar teaches them to perceive the charm of the city, especially its oldest parts. This charm is heightened by the fact

³⁷ V. Nosek-Windy, *Jestřábí perutě*, Praha, Olympia, 1999.

³⁸ J. Foglar, *Přístav volá*, Praha, Melantrich, 1934.

³⁹ Id., *Tajemná Řásnovka*, Brno, Blok, 1965.

⁴⁰ L. Nováková, *Stínadelkská triologie – ke koncepci Foglarova fiktivního světa*, in R. Hamanová, D. Lábusová (edd.), *K fenoménu Jaroslav Foglar*, Praha, Památník národního písemnictví, 2008, pp. 37-44.

⁴¹ J. Foglar, *Záhada hlavolamu*, Praha, Kobes, 1941.

⁴² Id., *Stínadla se bouří*, Praha, Olympia, 1970.

⁴³ Id., *Tajemství Velkého Vonta*, Praha, Olympia, 1992.

⁴⁴ Id., *Stínadla se bouří*, Praha, Albatros, 2022, p. 7.

that the mysterious place in his novels is associated with signs of something «strange, unusual, bizarre, whether it is a thing, a custom or a tradition»⁴⁵. Yet it is always true that the stories of his novels take place in a world that is analogous to the world in which children actually live and which they know intimately. The heroes of the novels tend to be boys between the ages of ten and fifteen, an age the writer understands and can empathize with. His prose also answers many of the questions that child readers ask themselves during adolescence and which have an impact on their future lives. To what extent and in which thematic areas this is the case is evident from the results of the reception research, the main outlines of which will now be presented.

4. From reader's reception to personality formation

The key areas of the quantitative research were aimed at answering the question whether and to what extent the respondents' reading experiences had an impact on their future life. In 2020, an electronic questionnaire survey was used to reach a group of male and female readers of all ages who were expected to be familiar with Foglar's work. The structure of the questionnaire, especially its scaled questions, was based on a thorough content analysis of Foglar's entire work. The identified areas were transformed into survey items, and respondents were asked about the extent to which they experienced the area and the extent to which they perceived that they applied it to their daily lifestyle. A seven-point, i.e., odd-numbered scale was chosen, which allows for a neutral choice (0) and overall ranges from (+3) definitely yes to (-3) definitely no.

In total, the data from 1,174 respondents (686 men, 484 women, four respondents did not specify gender) were analysed. The average age of the respondents was 41 years, with the largest number of respondents in the age range of 30–50 years, representing a total of 647 participants (approximately 55%). A significant characteristic of the participants is the representation of respondents with university education (704, i.e. 60%); when including respondents with postgraduate education or scientific training (162, i.e. approx. 14%), a total of 74% of respondents had such education. Respondents who have completed secondary education or vocational school with a school leaving certificate, or graduates of colleges (21%) were also a significant group. The remaining 5% were respondents with primary education or vocational training.

The aspects of Foglar's literary work that are most appreciated by readers will now be discussed in more detail. Given the limited scope of the text,

⁴⁵ M. Zapletal, *Záhady a tajemství Jaroslava Foglara*, Praha, Euromedia Group – Knižní klub, 2007, p. 102.

only the most frequently represented categories are selected and the results are presented through the mode, i.e. the most frequently represented part of the scale. The most appreciated areas are those that are connected with the story, the plot and the stay in the countryside. Both categories have an average rating greater than 2, with the extreme scale (+3) represented 668 times (57%) for 'story and plot', and similarly for 'countryside', where the mode is represented 629 times (54%). The following three areas are rated similarly by respondents and form a somewhat homogeneous group of subjects related to the incentive to act morally (+3, 43%), which is closely linked to the actions and patterns of the main characters in the work (+3, 42%). Readers of Foglar's work appreciate what could generally be included in the ethical sphere: moral (honest) conduct and an emphasis on the good, which finds practical realization especially in the life of peer groups – reading clubs and troops (+3, 39%). The medium-rated area relates to the value of being hardworking and helping others (+3, 29%) and the adventurous environment consisting of city streets and romantic corners of city yards (+3, 34%), with the triad being concluded by the area encouraging active behaviour (+3, 30%). The next two survey items, which still exceed an average of 1 (still on the positive spectrum), are related to the importance of healthy lifestyle, which includes in particular the rejection of alcohol and smoking, together with the appreciation of physical activity and an active lifestyle. The extreme rating for this item (+3) is close to 24% in these cases.

It can be seen from the above that the areas (items) described essentially cluster into four areas rated very positively by respondents, with the most highly valued being 1) a strong story linked to adventure, often set in the countryside, followed by a category underlining 2) the moral dimension of the characters' actions, which take shape in the inspiring, stimulating environment of the reference social groups. The third area appreciates 3) the values of diligence and helping others combined with an appeal to follow these in real life and also 4) to an active and healthy lifestyle.

In analogy to the set of items used to determine how readers perceived the work, readers were also asked whether they reflected the identified areas in their daily lives. This part of the survey also gives priority to the item related to staying in the countryside and camping (+3, 46%). The second most important area is ethical principles related to upholding justice, fairness and helping closest people (+3, 39%). The third area is the emotional perception of nature (+3, 33%), followed by the similarly rated area of peer relationships (+3, 29%). The value of hard work and helping others is also relatively strongly appreciated (+2, 29%). The items that readers valued in the work were also subjected to a correlation analysis with the areas they transfer to real life. What was surprising in case of these items was the relatively strong positive relation. The correlation coefficient ranged from 0.5 to 0.7. This shows that the areas that are strongly perceived by the reader in the work can also be applied to real

life. However, the correlation is reciprocal and the opposite may also be true. Activities related to holistic development (+3, 16%) and physical activities (+3, 14%) are less strongly applied to real life by the respondents. Interesting for interpretation is the area associated with the application of a healthy lifestyle without alcohol and smoking. The largest standard deviation suggests that respondents are stratified across the possible range of responses in this area. 16% chose the middle of the spectrum, 35% chose the negative part of the spectrum (i.e. NO), 48% chose the positive part of the spectrum (i.e. YES), and 16% chose the extreme choice (+3). Such a large variance was subjected to a more detailed analysis in order to establish the association between respondent groups and parts of the spectrum. Statistically significant is the group of teachers who apply a healthy lifestyle without alcohol and smoking, physical activity and active lifestyle, staying in the countryside and camping, as well as peer cohesion and holistic development (self-development) to real life. This raises a question for further research, namely whether readers – teachers are generally more sensitive to these topics than others. The data support this claim.

To return to the key question of our research excursion, the empirical data show that Foglar's work resonates strongly both in terms of its perception and as a kind of practical inspiration for the everyday life of readers. The questionnaire survey also explicitly inquired whether respondents felt their lives had been influenced by Foglar's work, using a four-point scale (definitely no – rather no – rather yes – definitely yes). The results are evident. 228 respondents, i.e. about 19%, chose 'definitely yes' and agreed with the statement that «they have undergone a personality change and try to live in the spirit of Jaroslav Foglar's work». 749 respondents, i.e. 64% of those surveyed, chose 'rather yes', stating that they have «realized the importance of Foglar's work and are trying to act better according to that model». In total, 83% of respondents feel definitely or rather influenced by Foglar's work. 167, i.e. 14% of the respondents, chose 'rather no', but they were inclined to the statement «I realized that I could have been inspired by the work, but it never happened, and if it did, then only marginally». 23 respondents, i.e. only 2% of the participants, chose 'definitely no' and identified with the statement that «the work had no influence on me».

Conclusion

The extensive work of Jaroslav Foglar has so far been published not only in a total of 27 volumes of complete works published by the Olympia publishing house since the early 1990s, but is now also available to readers as an exceptionally high quality graphic and edited collection from the Czech publish-

ing house Albatros. The editorial board of this publishing house is currently cooperating with the Jaroslav Foglar Scout Foundation, which uses the estate bequeathed by the author's will and, in accordance with his life credo "to help youth", supports children's leisure and educational activities.

Most of the editions, however, are still aimed only at the Czech reader and are published in Czech. This circumstance may be the reason why, while Foglar's work is a phenomenon in the Czech Republic, it is not well known abroad. Only the author's most important works have been translated into foreign languages and published abroad. These include, in particular, the aforementioned novel *Hoši od Bobří řeky*, which, in addition to twenty Czech editions (the jubilee edition published by Albatros in 2019), has also been published in Polish (1958), Slovak (1967), Russian (1987), German (1991), Esperanto (1996), Braille (1998), and, in times of prohibition, also in Czech in Germany (1984), and even as a magazine serialization in Toronto, Canada (1970–1972). Similar success was achieved by Foglar's second most important novel, *Chata v Jezerní kotlině*, which has been published in Czech twelve times so far, in addition to Polish (1960), Slovak (1991) and Braille (1996).

The plot scheme of Foglar's boys' novels uses a relatively clear layout of characters, but what is always essential is the suspenseful and, in many ways, original story about boys who, under the influence of unusual experiences in a club, in a troop or through a strong friendship with a peer, improve themselves. In addition, the boys' prose conveys unquestionable moral messages as well as motivation for an active life. Foglar thus creates a very distinctive type of educational prose, where the boy protagonist is able to set high goals and work towards them even at the cost of renunciation.

These essential qualities of Foglar's work correspond with the results of a quantitative empirical research aimed at observing how contemporary readers perceive Foglar's work, how they appreciate it, and what they transfer from it to their actual lives. Respondents to the research most appreciated the strong narrative connected with adventure, which often takes place in the countryside, and the moral dimension of the acting characters, which is formed in the inspiring setting of the reference social groups. Particularly, the areas of the author's work that are transferred by the respondents into everyday real life include the stay in the countryside associated with camping and the perception of the ethical aspect of the works, including justice, morality, honesty and helping those in need. The results of the empirical research thus correspond to the literary analyses carried out and confirm the conviction that the work of Jaroslav Foglar belongs to the permanent values not only of Czech literature for children and youth.

*Sources
and Documents*

Fonti
e Documenti

La pubblicazione del manuale *L'Arte italiana. Disegno storico* (1924) e il progetto di una collana di monografie storico-artistiche per le scuole italiane nel carteggio tra Adolfo Venturi e la Casa Editrice Zanichelli di Bologna (1922-1931)

Susanne Adina Meyer
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
susanneadina.meyer@unimc.it

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

*The publication of the manual Italian Art. Historical drawing (1924) and the project
of a series of historical-artistic monographs for Italian schools in the correspondence
between Adolfo Venturi and the Zanichelli Publishing House of Bologna (1922-1931)*

ABSTRACT: The correspondence published below, and introduced by an extensive critical study, collects the correspondence between the art historian Adolfo Venturi and the Zanichelli publishing house of Bologna from 1922 to 1931. The correspondence includes a total of 48 letters essentially focused on the publication of one of the very first Art History manuals for high schools that appeared in the aftermath of the Gentile reform of 1923, the text entitled *L'arte italiana. Disegno storico* (1924), and on the launch of a series of historical-artistic texts connected to the aforementioned manual and intended mainly for the scholastic world and an educated public. The introduction by Susanne Adina Meyer and Roberto Sani highlights the cultural and scholastic scenario within which the lively

exchange of letters between the Modena scholar and the general director of the Zanichelli publishing house in Bologna, Oliviero Franchi, takes place, and the historical – artistic addressed in the correspondence.

EET/TEE KEYWORDS: History of Education; History of Art; Correspondence Adolfo Venturi-Zanichelli Publishing House (Bologna); School Notebooks; Italy; Fascist period (1923-1931); XX Century.

Il carteggio che qui presentiamo raccoglie la corrispondenza intercorsa, dal 1922 al 1931, tra lo storico dell'arte Adolfo Venturi e la casa editrice Zanichelli di Bologna¹. Si tratta complessivamente di 48 lettere (40 di Adolfo Venturi o della sua collaboratrice e segretaria personale Maria Perotti e 8 dell'allora direttore generale della Zanichelli, Oliviero Franchi), incentrate essenzialmente sulla pubblicazione di uno dei primissimi manuali di Storia dell'Arte per i Licei apparsi all'indomani della riforma Gentile del 1923 – *L'arte italiana. Disegno storico*² – e sul varo di una collana di testi di carattere storico-artistico collegati al suddetto manuale e destinati principalmente al mondo scolastico e ad un pubblico colto.

L'avvio della collaborazione tra Venturi e la Zanichelli risaliva a pochi anni prima, e più precisamente al 1920, l'anno in cui l'editore bolognese aveva dato alle stampe l'agile testo di una celebre conferenza di Venturi su Raffaello in occasione dei 400 anni dalla morte, e la densa monografia *Leonardo da Vinci pittore*, edita nella collana «Pubblicazioni dell'Istituto di Studi Vinciani»³.

Memore probabilmente della solida e vivace presenza della casa editrice Zanichelli nel mercato della manualistica scolastica e dei libri di testo⁴, al principio del 1922, maturata la decisione di dare vita ad un manuale scolastico di nuova concezione destinato a soppiantare «i libercoli vergognosi che fanno

¹ Gli autori desiderano ringraziare la dott.ssa Maddalena Giordani, dell'Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), e la dott.ssa Maddalena Taglioli del Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, nel quale è conservato l'archivio personale di Adolfo Venturi, per la preziosa collaborazione e per il supporto fornito alle loro ricerche. Un ringraziamento particolare intendono esprimere, inoltre, alla collega ed amica prof.ssa Mirella D'Ascenzo dell'Università degli Studi di Bologna, delle cui competenze in materia di storia dell'editoria scolastica si sono ampiamente avvalsi nel quadro della presente ricerca.

² A. Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico*, Bologna, Zanichelli, 1924. Su tale manuale si vedano G. Agosti, *La nascita della storia dell'arte in Italia. Adolfo Venturi. Dal museo all'università 1880-1940*, Venezia, Marsilio, 1996, pp. 234-236; e S.A. Meyer, *Per una storia dei manuali scolastici di storia dell'arte nel ventennio fascista (1923-1943)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIX, n. 1, 2024, pp. 323-353.

³ A. Venturi, *Raffaello VI aprile MDXX – VI aprile MCMXX*, Bologna, Zanichelli, 1920; e Id., *Leonardo da Vinci pittore*, Bologna, Zanichelli, 1920.

⁴ Sulla presenza della casa editrice Zanichelli di Bologna nel mercato librario si veda il documentato e puntuale lavoro di M. D'Ascenzo, *Zanichelli Nicola, casa editrice*, in G. Chiosso (dir.), *TESEO Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. 641-647 (con ulteriore bibliografia). Si veda inoltre F. Enriques, *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia*, Bologna, il Mulino, 2008.

detestare la Storia dell'Arte!»⁵, lo studioso modenese aveva contattato il direttore generale dell'azienda bolognese Oliviero Franchi, il quale, pur mostrando interesse per la proposta, non aveva però assunto impegni precisi e stabilito i tempi e le condizioni di realizzazione del manuale, limitandosi a fornire un assenso di massima al progetto⁶.

Di qui la decisione di Venturi di tornare alla carica, nel marzo dello stesso anno, sollecitando l'avvio della pubblicazione in tempi rapidi e illustrando le ragioni di fondo che lo avevano spinto a farsi promotore di un simile testo:

Mi perdoni se insisto per la stampa del mio lavoro «L'Arte italiana – Prospetto storico» – scriveva lo studioso –. Pensi che non vi sono manuali di storia dell'arte italiana, che sieno degni di essere guardati; e che io ho voluto riparare, per la cultura nostra, a una condizione vergognosa di cose, per essere i manuali sforbiciature di giovani letterati ignari dell'abici della storia dell'arte. Riduciamo le illustrazioni, ma esciamo presto, ché il libro avrà certamente fortuna e grandissima diffusione. Ne sono sicuro. Lo stampi, se crede, una prima volta senza illustrazioni, ma lo stampi⁷.

Com'è facile constatare, la decisione dello studioso modenese di pubblicare un manuale scolastico di Storia dell'Arte era maturata assai prima dell'avvento di Giovanni Gentile alla guida del ministero della Pubblica Istruzione e dell'avvio della riforma scolastica da questi introdotta nel 1923, anche se, per una singolare coincidenza, tale manuale, edito al principio del 1924, avrebbe finito per essere il primo a vedere la luce dopo che, con il R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 – *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, la Storia dell'Arte era stata introdotta per la prima volta come materia ufficiale e obbligatoria nel piano di studi del Liceo classico e, sia pure come disciplina facoltativa, in quello del neo istituito Liceo femminile⁸.

In origine, dunque, l'obiettivo dell'autore era stato quello di dare alle stampe una sorta di contraltare alla selva di compendi, atlanti e manuali di Sto-

⁵ Lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Parigi 15 agosto 1924.

⁶ Presso l'archivio della casa editrice Zanichelli sono state conservate solo una parte delle lettere di Adolfo Venturi inviate al direttore generale Oliviero Franchi negli anni 1920 e 1921. Per quel che riguarda il 1922, la prima lettera conservata è quella datata 12 marzo, dalla quale emerge chiaramente che la discussione sull'eventuale pubblicazione, da parte della Zanichelli, del manuale di Storia dell'Arte proposto dallo studioso modenese risaliva agli inizi dello stesso anno.

⁷ Lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 12 marzo 1922.

⁸ Cfr. R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 – *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, «Gazzetta Ufficiale del regno d'Italia», 2 giugno 1923, n. 129, pp. 4350-4369. Si vedano in particolare E. Franchi, *Dalle cattedre ambulanti all'insegnamento ufficiale: l'ingresso della storia dell'arte nei licei*, in M. Ferretti (ed.), *La storia dell'arte nella scuola italiana. Storia, strumenti prospettive*, «Ricerche di Storia dell'Arte», vol. 28, n. 79, 2003, pp. 5-20; R. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022; S.A. Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, Macerata, eum, 2023.

ria dell'Arte ad uso scolastico e a beneficio dei lettori colti⁹ editi, a partire dal principio del Novecento¹⁰, in concomitanza con l'avvio dei primi corsi di Storia dell'Arte introdotti in via sperimentale in talune scuole secondarie superiori della penisola e tenuti in genere da insegnanti di storia o di letteratura italiana e latina¹¹.

Purtroppo, non sono state conservate le lettere inviate nel periodo immediatamente successivo da Adolfo Venturi all'editore bolognese. Tuttavia, da una serie di riferimenti contenuti in quella da lui inviata al Franchi il 27 febbraio 1923, si intuisce che la primitiva proposta di pubblicazione del manuale ha lasciato il posto ad un progetto più ampio e articolato:

Nel dicembre – scriveva lo storico dell'arte modenese –, Ella mi rispose dichiarandosi *dolente* di sentirsi stretto a aderire alla mia volontà; e quella parola *dolente* mi vinse così da non lasciarmi fare più un passo alla ricerca di un editore, che sostituisse la casa a me cara dello Zanichelli. E mi son detto: pazienza ancora, ché il Franchi stampata «L'a. italiana» (Prospetto storico), mi stamperà anche il resto¹².

Nei mesi seguenti, l'approvazione da parte del governo Mussolini del già ricordato R.D. 6 maggio 1923, n. 1054, spingeva Adolfo Venturi a contattare nuovamente l'editore e a sollecitare il suo assenso in ordine alla pubblicazione del «prospetto artistico», ovvero del manuale di storia dell'arte già più volte richiamato, il quale con l'introduzione della disciplina nel piano di studi del Liceo classico e di quello femminile acquisiva ora una ben maggiore importanza, e di una serie di altre non ben precise pubblicazioni di carattere storico-artistico ad esso collegate («il resto» cui si fa cenno nella parte finale della lettera del 27 febbraio 1923 sopra ricordata), sulle quali lo studioso modenese sarebbe tornato con ben altra determinazione all'indomani della pubblicazione del manuale:

Dopo la nostra intervista alla fine di marzo – scriveva Venturi nel maggio del 1923 –, è tornato al silenzio profondo, a rompere il quale verrò costi, mi fermerò costi, proprio per sapere se Ella intende pubblicare il *prospetto artistico*. Dopo che ci siamo veduti, il Ministro Gentile ha disposto pur l'entrata nell'insegnamento dei Licei della Storia dell'Arte, e io ho rimpolpato il *prospetto*, così che sta per divenire il quadruplo, com'ella vedrà¹³.

⁹ «Creda – scriveva Venturi al Franchi – che c'è grande richiesta di un manuale che non sia, come sono purtroppo i tanti in commercio, fatto coi piedi, anzi con le zampe» (Lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 3 novembre 1923).

¹⁰ Su tale manualistica apparsa nei due decenni precedenti la riforma Gentile del 1923, si vedano S. Niccolini, *Il manuale: un modello per imparare la storia dell'arte, dall'epoca della riforma Gentile fino agli anni Sessanta*, in Ferretti (ed.), *La storia dell'arte nella scuola italiana*, cit. pp. 21-39; e i riferimenti contenuti nel recente Meyer, *Per una storia dei manuali scolastici di storia dell'arte nel ventennio fascista (1923-1943)*, cit., pp. 323-353.

¹¹ Su tali corsi sperimentali si vedano Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, cit., pp. 15-35; Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, cit., pp. 17-65.

¹² Lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 27 febbraio 1923.

¹³ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma s.d. [ma maggio 1923].

La corrispondenza successiva tra lo storico dell'arte e l'editore bolognese è tutta incentrata sulle varie fasi della stampa del manuale disciplinare, che Venturi segue con maniacale attenzione a tutti gli aspetti della lavorazione¹⁴, raccomandando costantemente «la sollecitudine nella stampa, perché il libro possa esser pronto all'apertura delle scuole»¹⁵.

Allo stesso tempo, di fronte a quella che egli considerava l'ingiustificabile lentezza della casa editrice Zanichelli «a cacciar fuori» il manuale e, per converso, alle sollecitazioni ricevute da taluni suoi ex allievi ora divenuti insegnanti di storia dell'arte in diversi Licei della penisola, egli sollecitava una serie di iniziative volte a pubblicizzare adeguatamente l'uscita del testo ancor prima che esso fosse distribuito nelle librerie:

Sono tanto assediato dai miei scolari, ora professori di Storia dell'Arte nei Licei d'Italia, per il manuale loro necessario, da esser mosso a pregarla – scriveva preoccupato Venturi – di dar notizia dell'imminente pubblicazione in giornali che vadano sotto gli occhi degl'insegnanti liceali, od anche, se Le è possibile, di far stampare un foglietto d'annuncio e di inviarlo ai presidi dei Licei d'Italia. Mi sarebbe caro se Ella diramasse al più presto il foglietto, a fine d'evitare che, per mancanza del nostro manuale, si faccia ricorso a libri dove non c'è né la storia, né l'arte. A Lei mi raccomando, mentre sto in attesa delle bozze ulteriori per il resto del volume e delle nuove bozze per la parte riveduta. Mi mandi anche le tavole da ordinare: pensi che ogni giorno che passa la fortuna del nostro manuale diminuisce!¹⁶

Il manuale che vedeva la luce nel gennaio del 1924 comprendeva, in poco meno di 300 pagine di testo, sette densi capitoli: I. – I primordi dell'arte cristiana; II. – L'arte romanica; III. – La scultura e l'architettura italiana (Sec. XIII-XIV); IV. – La pittura italiana; V. – Architettura, pittura e scultura del secolo XV; VI. – Architettura, scultura e pittura nel Cinquecento; VII. – Dopo la rinascita.

Corredato da 175 illustrazioni in b/n, il testo escludeva rigorosamente ogni accenno alle arti applicate. Molto stringata risultava anche la trattazione dell'arte del Sei e Settecento, mentre quella dell'Ottocento era del tutto assente. Esso, inoltre, risultava privo della suddivisione in paragrafi e solo raramente riportava date precise. Occorre aggiungere che in esso «era quasi assente ogni accenno ai contesti storici, privilegiando piuttosto descrizioni ecfrastiche delle opere e dei monumenti».

Infine, il legame tra testo e immagini risultava piuttosto tenue: le immagini, quasi tutte di buona qualità, non furono inserite nel testo ma erano sempre raggruppate su una o più pagine, corredate da essenziali didascalie senza in-

¹⁴ Cfr. Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Baiso (Reggio Emilia) 31 agosto 1923.

¹⁵ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Baiso (Reggio Emilia) 30 agosto 1923.

¹⁶ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 7 ottobre 1923.

dicazioni della data e della tecnica, mentre il testo, a sua volta, non conteneva rimandi esplicativi alle immagini¹⁷.

Indubbiamente, un testo originale nell'impostazione, ma realizzato in tutta fretta, al fine di bruciare sul tempo la concorrenza e di acquisire un'ampia quota di mercato in un ambito, quello dell'insegnamento storico-artistico nei Licei, di dimensioni contenute, ma di indubbio prestigio. Non a caso, lo studioso modenese avrebbe a più riprese ribadito, anche dopo la pubblicazione del testo, l'importanza di monitorare le adozioni nei Licei dell'intera penisola e di prestare la massima attenzione alle richieste degli insegnanti della disciplina: «Spero che non farà tardare la causa del libriccino ai Licei, che lo attendono *toto corde*. Così mi è stato scritto da molti luoghi, da Piacenza, da Catanzaro, [...] da Firenze ecc.»¹⁸.

In realtà, la pubblicazione de *L'arte italiana. Disegno storico* era destinata a soddisfare solo parzialmente Venturi, il quale, in una lettera inviata al Franchi dopo avere ricevuto le prime copie del manuale, non mancava di formulare alcuni rilievi critici, rinviando ad una futura seconda edizione la correzione degli aspetti meno convincenti del testo:

Ho veduto il libro – egli scriveva –, che molto mi piace per la stampa del testo, non molto per quella delle figure che hanno perduto determinazione. Ma a una seconda edizione, che auguro prossima, tutto potrà prendere effetto e giustizia in ogni parte. [...] Presto comincerò la revisione del volumetto, per renderlo col tempo sempre più esatto, uguale, buono.

Nella medesima lettera, Venturi si soffermava ad illustrare, per la prima volta in modo disteso e compiuto, il progetto al quale già in precedenza aveva fatto un rapido riferimento, in particolare laddove aveva sollecitato la casa editrice Zanichelli a dare alle stampe quello che egli aveva definito il «prospetto artistico», ovvero una serie di pubblicazioni strettamente collegate al manuale:

Ora – affermava lo studioso modenese – vengo a farle una proposta: i giovani dei Licei non sapranno che leggere. E non sarebbe male, anzi credo che sarebbe un gran bene, pubblicare, a complemento del manuale, una serie di lezioni e conferenze, che rappresentassero uno svolgimento di qualche nota del manuale: un contorno del disegno si avvivi per il chiaroscuro e prenda speciale evidenza! Con la stessa copertina, con la stessa veste, si potrebbero pubblicare volumetti, fascicoli di non più di 100 pagine, contenenti scritti concepiti nella maniera stessa del manuale.

Di questi agili «volumetti [...] di non più di 100 pagine», concepiti «alla stessa maniera del manuale» e raccolti in una collana dal titolo «Lezioni di storia artistica» destinata precipuamente agli studenti liceali e al mondo della scuola, avrebbero dovuto far parte, in prima battuta, una serie di sintetiche monografie redatte dallo stesso Venturi o da alcuni dei giovani studiosi cre-

¹⁷ Meyer, *Per una storia dei manuali scolastici di storia dell'arte nel ventennio fascista (1923-1943)*, cit., pp. 323-353.

¹⁸ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 26 gennaio 1924.

sciuti alla sua scuola e finalizzate ad approfondire in modo organico l'opera di taluni tra i maggiori artisti già trattati nel manuale:

A. Venturi: Antonello da Messina. – A. Venturi: Il Perugino e il Signorelli. – Lionello Venturi: Lorenzo Ghiberti. – Vesco: Leon Battista Alberti. – Pittaluga: Tintoretto. – Tea: Paolo Veronese. – Longhi: Caravaggio. – Ortolani: Savoldo. – Moschini: Pietro Berrettini da Cortona. – Andreani: Melozzo da Forlì. ecc. ecc.¹⁹.

Il coinvolgimento nell'iniziativa editoriale di taluni tra i più brillanti allievi dello storico dell'arte modenese, i quali avevano frequentato negli anni precedenti il Corso di Perfezionamento *post-lauream* in Storia dell'Arte medioevale e moderna da lui diretto presso l'Università di Roma²⁰, conferma la particolare importanza attribuita da Venturi al progetto delle «Lezioni di storia artistica», le quali, attraverso il qualificato contributo di docenti universitari (Adolfo Venturi e il figlio Leonello), giovani studiosi (Roberto Longhi, Sergio Ortolani, Vittorio Moschini e Giacomo Vesco) e insegnanti nei Licei e nelle Accademie (Alma Andreani, Mary Pittaluga e Eva Tea), avrebbero dovuto penetrare nelle scuole liceali e «aprire gli occhi alla gioventù italiana», instillando in essa la coscienza «che la storia dell'arte è elemento essenziale della cultura italiana»²¹.

Un convincimento, quest'ultimo, ribadito a più riprese, in quello stesso periodo, dallo studioso modenese, come testimonia ad esempio la lettera da lui inviata all'allieva fiorentina Mary Pittaluga il 6 dicembre 1923:

Ma coraggio – esortava Venturi – che la Storia dell'Arte, come Cenerentola, finirà per essere la prediletta, la favorita dalla sorte! E finirà quando giovani volenterosi la faranno amare nella scuola. Che gli antiquati rètori la disamino, poco conta; la scuola italiana sentirà come essa sia la suprema educatrice del gusto nazionale, e le darà affetto! Tocca ai giovani, pari a Mary Pittaluga, di vincere le difficoltà, di spianare la strada alla nostra disciplina e al suo trionfo²².

Scrivendo ancora al direttore generale della Zanichelli alcuni giorni più tardi, Venturi tornava sul progetto della collana di «Lezioni di storia artistica», precisandone le caratteristiche e gli obiettivi. In primo luogo, egli sentiva l'esigenza di offrire al suo interlocutore il quadro di quella che, a suo avviso, era la produzione di libri d'arte e di opere storico-artistiche nella penisola:

¹⁹ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 21 gennaio 1924.

²⁰ Cfr. G. Agosti, *La nascita della storia dell'arte in Italia. Adolfo Venturi dal museo all'università, 1880-1940*, Venezia, Marsilio, 1996, pp. 161-180; e S. Rossi, *La scuola di storia dell'arte*, in E. Paratore (a cura di), *Le grandi scuole della Facoltà. Atti del convegno tenuto nel 1994*, Roma, Università degli Studi di Roma «La Sapienza» – Facoltà di Lettere e Filosofia, 1996, pp. 337-381.

²¹ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 26 gennaio 1924.

²² Adolfo Venturi a Mary Pittaluga, Roma 6 dicembre 1923, in Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, MP_Cart-XXXXVIII – *Venturi Adolfo* (8 maggio 1917-10 giugno 1941), 039.

Circa ai complementi, o alle lezioni di storia e critica d'arte da far seguito al manuale – esordiva lo studioso modenese –, non sono riuscito ad esprimere bene la mia idea, che è questa: purtroppo corrono molti libri d'arte fatti con metodi disformi, anche senza metodo; e i giovani si trovano, nella scelta, in mezzo a una selva ove l'orientamento torna loro difficile. In questi ultimi anni la letteratura artistica italiana è stata addirittura pestifera: grandi libri di raccolte fotografiche senza testo o senza dichiarazioni sufficienti, grandi corpi senza testa; piccoli libri (esempio: serie Alinari edita dal Poggi), in gran parte di scrittori improvvisati, di raffazzonatori di frasi d'altri, di poveri untorelli viventi tra gli stracci sporchi.

Nel seguito della lettera, Venturi riproponeva il suo progetto, chiarendo i diversi aspetti e caratteri di un'iniziativa che avrebbe dovuto incidere in modo significativo sulla formazione liceale e contribuire ad elevare culturalmente l'insegnamento della Storia dell'Arte:

Lascio stare l'enumerazione, il catalogo delle brutte cose che si sono purtroppo stampate – scriveva ancora lo studioso modenese –, e vengo alla mia idea. Accanto al disegno storico, noi potremmo pubblicare una serie complementare, supplementare, composta con gli stessi intenti, con lo stesso rigore d'osservazioni, con lo stesso metodo. Ora, ad esempio, Lionello ha fatto a Milano e a Torino quattro conferenze sui *Primitivi*: da quel che ne so, esse sono veramente un modello di critica d'arte. Pubblichiamole, con la stessa veste del disegno storico, a seguito, a supplemento. [...] Insomma pubblicare una serie supplementare al disegno storico – una Collezione di Storia e Critica d'Arte – tenuta alta, sdegnosamente alta, perché non si confonda con le mercantili raffazzonature²³.

In realtà, queste ultime considerazioni di Venturi in ordine a quella che, ipotizzata in un primo tempo come una collana di «Lezioni di storia artistica» caratterizzata da agili «volumetti [...] di non più di 100 pagine» concepiti «alla stessa maniera del manuale», veniva presentata ora con le caratteristiche di una ben più meditata e autorevole «Collezione di Storia e Critica d'Arte – tenuta alta, sdegnosamente alta, perché non si confonda con le mercantili raffazzonature», sembravano riflettere una certa evoluzione d'intenti da parte dello storico dell'arte modenese.

Al riguardo, infatti, se la scuola e gli studenti liceali continuavano ad essere i principali destinatari e referenti dell'iniziativa, la tipologia delle 'lettture complementari' ad essi destinate sembrava assumere un ben diverso profilo: non i brevi «fascicoli» e i «volumetti» di carattere divulgativo ipotizzati inizial-

²³ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 26 gennaio 1924. Nel gennaio del 1924, Lionello Venturi aveva tenuto al Circolo d'Arte e d'Alta Cultura di Milano un ciclo di conferenze sul *Valore attuale dei primitivi*. Cfr. L. Iamurri, *Un libro d'azione? Il gusto dei primitivi e i suoi lettori*, in F. Varallo (ed.), *Dal nazionalismo all'esilio. Gli anni torinesi di Lionello Venturi (1914-1932)*, Torino, Nino Aragno editore, 2016, pp. 115-142; e M. Nezzo, *Raffaello Giolli fra «L'Araldo» e «La Sera». Scritture maieutiche per una critica in atto*, in N. Barella, R. Cioffi (edd.), *La consistenza dell'effimero. Riviste d'arte tra Ottocento e Novecento*, Napoli, Luciano Editore, 2013, pp. 279-305.

mente, dunque, ma monografie frutto di ricerche approfondite e di indubbio spessore scientifico²⁴.

Avremo modo di tornare, nel prosieguo della nostra analisi, su tale questione. È il caso, ora, di dedicare attenzione alle vicende de *L'arte italiana. Disegno storico*, il manuale di Adolfo Venturi appena pubblicato, la cui prima tiratura di «circa 5000 copie» aveva fatto registrare da subito positivi riscontri, suscitando ampio ottimismo e soddisfazione tanto nell'editore, quanto nell'autore²⁵.

Ai primi di febbraio del 1924 Oliviero Franchi comunicava, non senza un certo imbarazzo, a Venturi che «da varie parti» era stato «pregato di far togliere le illustrazioni a pagina 237» del manuale: «Pensi che il libro va nelle scuole e voglia mutarle», egli concludeva²⁶.

La pagina 237 della prima edizione de *L'Arte italiana. Disegno storico* riproduceva due celebri quadri con dei nudi femminili: la *Venere dormiente* (Gemäldegalerie Alte Meister, Dresda) del Giorgione e *Amor Sacro e Amor Profano* (Galleria Borghese, Roma) di Tiziano. Non è chiaro chi fossero le «varie parti» che avevano sollecitato l'intervento censorio di rimozione delle due immagini di nudo femminile. In quelle stesse settimane, tuttavia, una durissima critica nei riguardi della scelta di riprodurre il nudo della *Venere dormiente* del Giorgione sarebbe venuta da «La Civiltà Cattolica», nell'ambito di una recensione destinata a costituire una vera e propria stroncatura del manuale venturiano.

L'anonimo recensore della rivista romana della Compagnia di Gesù, a questo proposito, così si esprimeva in ordine al valore del manuale: «Quest'elegante volumetto [...] vorrebbe ripromettersi dalla scienza d'un maestro autorevole

²⁴ In una lettera inviata a Mary Pittaluga poche settimane più tardi, Adolfo Venturi ribadiva l'idea di convogliare le forze dei suoi allievi impegnati nell'insegnamento scolastico nella stesura di testi non manualistici ma utili ad «aprir gli occhi ai giovani, fargli amare l'Arte»: «Avanti ieri ho scritto allo Zanichelli che, a quanto pare, è felice dell'uscita del *disegno storico* (ne sto preparando la seconda edizione): 'è necessario pubblicare, a lato del manuale, una serie di studi suppletivi e complementari, di monografie ampie, complete, di lunga lena'. [...] Solo così, dicevo, si porrà fine al commercio degli albums di tavole mute; alla letteratura a pezzi e bocconi iniziata dal Poggi a Firenze e ai volumi delle Arti grafiche, che danno belle vesti e non corpi. Conviene condurre la battaglia contro coorti pestilenziali; e la condurremo. Com'Ella vede, il suo posto è in prima fila. [...] Dobbiamo aprire gli occhi ai giovani, fargli amare l'Arte. [...] Lei, come tanti giovani (Terzi, Montalto, Mariani a Roma, Lorenzetti a Venezia, Tea a Milano ecc. ecc.) conducono la battaglia per il bene, per l'avvenire dei nostri studi, e, io ne ho fede, ci arriderà la vittoria» (Adolfo Venturi a Mary Pittaluga, Roma 12 febbraio 1924, in Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, MP_Cart-XXXXVIII –Venturi Adolfo (8 maggio 1917-10 giugno 1941), 040).

²⁵ «Il libro – scriveva al riguardo Oliviero Franchi – va bene: è ammirato e gradito da tutti» (Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 30 [gennaio] 1924). Gli faceva eco, a distanza di qualche settimana, Adolfo Venturi: «Sono molto lieto della notizia del buon incontro fatto dal nostro libro. [...] ieri pure ebbi un grato messaggio di ragazzi, felici di correre Roma col nostro libro alla mano» (Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 2 febbraio 1924).

²⁶ Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 7 febbraio 1924.

come il Venturi di diventare un testo permanente per giovanetti [...]. Si può dire che ci sia riuscito? Ne dubitiamo assai. [...] A dir breve, il lavoro sarebbe da riformare radicalmente». Per quel che riguarda, l'illustrazione, infine, il giudizio era senza appello: «Sulla scelta dell'illustrazione c'è pure che ridire. Se Giorgione non ha altro da proporre alla vista di giovanetti onesti, che la Venere di Dresda, si lasci perdere lui e le cose sue. Ricordi chi si fa maestro ed educatore, che *maxima debetur puer reverentia*»²⁷.

La reazione dello storico dell'arte modenese alla richiesta del Franchi, pur pacata e accondiscendente, non era priva di una certa ironia: «Non credevo (rispondo alla cartolina circa la riproduzione della Venere di Giorgione) che fosse da proscrivere l'immagine di bellezza, ma, poiché la mentalità pubblica ne vuole la proscrizione, anche noi faremo i puritani, o obbediremo ai puritani».

Nella medesima lettera, datata 12 febbraio 1924, Venturi toccava due argomenti di indubbia importanza. Il primo, concernente la predisposizione a breve di una seconda edizione del manuale *L'arte italiana. Disegno storico*, scaturiva principalmente dalla recente approvazione, da parte del ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile, del programma di Storia dell'Arte per i Licei²⁸ predisposto nelle settimane precedenti dall'eclettico scrittore e critico d'arte Ugo Ojetti²⁹. A tale riguardo, scrivendo all'editore, lo studioso modenese indicava le principali integrazioni e modifiche da apportare al testo in vista della nuova edizione:

L'elenco dei nomi di artisti – egli affermava – si rende necessario. Quando scrissi, o meglio rimpannucciai il manuale, non era ancora stato pubblicato il programma per la Storia dell'Arte nei licei, che contiene filze di nomi, anche di taluno da me non ricordato. Lo aggiungerò nella seconda edizione. Confrontando il mio volume col programma, si può vedere come sia necessario sviluppare la parte dei Bassi Tempi e tutto il Medio Evo, come poi la parte del Sei, del Sette e dell'Ottocento. Mi ci metterò a malincuore, perché mi pare che tutto ciò toglierà naturalmente originalità al libro, il suo getto. Ma sarà necessario di farlo corrispondere ai programmi, a meno che questi poi non corrispondano al libro!

La seconda questione affrontata da Venturi riguardava il progetto della collana di pubblicazioni storico-artistiche da affiancare al manuale, riguardo alla quale lo studioso confermava di avere mutato l'originario progetto e di essere giunto alla conclusione che l'impostazione e le caratteristiche delle pubblicazioni da accogliere nella collana dovessero essere molto diverse rispetto a quelle prospettate originariamente:

²⁷ Si veda la recensione al manuale di Adolfo Venturi in «La Civiltà Cattolica», vol. LXXV, n. II, 1924, p. 540.

²⁸ R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345 – *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*, «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 14 novembre 1923, supplemento al n. 267, p. 2.

²⁹ Cfr. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, cit., pp. 39-43.

Ho pensato molto al disegno delle pubblicazioni suppletive o complementari – scriveva lo studioso –. Per fare un programma organico, ho veduta la necessità di restringersi alla monografia e ho pensato che le monografie, quelle ampie, complete, di lunga lena, sono i libri che ora occorre incoraggiare. Mi sono quindi allontanato dall'idea della pubblicazione di lezioni, conferenze et similia. E si può cominciare, s'ella crede, col Botticelli e col Pisanello, per continuare con il Tintoretto di Mary Pittaluga (monografia di quattro anni di lavoro); i grandi pittori bresciani del Cinquecento, opera del dott. Sergio Ortolani; Pietro da Cortona lavoro meditato di V. Moschini, Tiziano di Lionello Venturi ecc. ecc. Se Ella approva questo disegno, me ne scriva, che io lavorerò per la sua esecuzione³⁰.

Nella sua risposta, Oliviero Franchi, dopo avere espresso il suo plauso per l'assenso dato dall'autore del manuale alla sostituzione dei due nudi femminili («Sia puritano e tutto andrà bene»), con riferimento alle modifiche da apportare alla nuova edizione del manuale raccomandava misura ed equilibrio: «Quanto al volume non deve essere di molto aumentato e non deve perdere il suo carattere originale. Faccia solo le poche varianti che occorrono pei programmi ma in modo... largo. Il libro deve imporsi da sé».

Non del tutto in sintonia con il progetto delineato da Venturi era, invece, la controproposta formulata da Franchi in ordine alla collana di testi di carattere storico-artistico da affiancare al manuale. Nella parte finale della sua lettera, infatti, egli poneva una serie di condizioni destinate a mutare in larga misura i propositi e le caratteristiche del disegno venturiano:

Quanto ai volumi complementari [...] siccome è necessario fare un programma minimo della collezione, in essa dovranno materialmente trovar luogo i maggiori Botticelli, Tiziano, Tintoretto, Michelangelo, Raffaello ecc. e non abbondare in monografie speciali di minori che invece dovrebbero trovare il loro posto in monografie collettive. Riassumendo io vorrei avere una *completa* Storia dell'arte in 20 volumi non oltre. Mi prepari uno schema. [...] Per la parte illustrativa trattandosi di volumi da diffondere nelle scuole e nel gran pubblico è necessaria molta... sobrietà!³¹

Più che il numero massimo stabilito, 20 volumi in tutto, a rimettere in discussione il progetto venturiano di un'organica raccolta di monografie destinate ad approfondire l'opera degli artisti trattati nel manuale ad uso degli studenti liceali era la decisione del Franchi di dedicare le monografie ai soli artisti «maggiori», tagliando fuori una serie di figure rappresentative, solo apparentemente «minori», la cui trattazione avrebbe consentito una più larga e incisiva comprensione del gusto e dell'espressione artistica nelle varie epoche e contestualizzato in modo più preciso la stessa produzione artistica dei «maggiori».

La reazione di Adolfo Venturi alle indicazioni del direttore generale della

³⁰ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 12 febbraio 1924.

³¹ Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 14 febbraio 1924. Si veda al riguardo S. Rolfi Ožvald, *Biografie stilistiche e divulgazione nei primi trent'anni del Novecento. Appunti sull'editoria di dispense illustrate*, «Il Capitale Culturale», vol. 8, 2013, pp. 19-49.

Zanichelli fu, comunque, tutt'altro che contrariata o negativa. In una lettera inviata il 17 febbraio 1924 al Franchi, dopo averlo informato che a breve gli avrebbe fatto pervenire «le poche aggiunte» al manuale e «le illustrazioni raccolte per dare complemento a quelle già pubblicate», lo studioso modenese presentava un nuovo prospetto con una serie di monografie dedicate esclusivamente agli artisti «maggiori» delle varie epoche, perfettamente rispondente, quanto al numero e quanto alla qualità degli autori trattati, ai desiderata della casa editrice bolognese:

Quanto ai volumi complementari, che ci diano le figure dei nostri artisti nella forma critica più compiuta, ecco l'elenco: Arnolfo di Cambio, (Adolfo Venturi) – Giovanni Pisano, (Adolfo Venturi) – Giotto, Pisanello, (Adolfo Venturi) – Masaccio, Piero della Francesca, Botticelli, (Adolfo Venturi) – Antonello da Messina, (Adolfo Venturi) – Signorelli, Giambellino, Leonardo, Michelangelo, Raffaello, Giorgione, Tiziano, (Lionello Venturi) – Paolo Veronese, Correggio, Michelangelo da Caravaggio, Canova³².

Di lì a qualche giorno, comunque, Venturi tornava sulla collana di monografie storico-artistiche in una lettera nella quale rilanciava, proponendo un nuovo e più articolato progetto:

Ho ripensato il formato dei nostri volumi monografici, e mi sono chiesto se illustrandoli con riproduzioni minime, si farà bene l'interesse della pubblicazione. Monografie serie, ordinate, che ci diano l'ultima parola della scienza storica – quali noi vogliamo fare – meritano un trattamento migliore e maggiore. Dapprima io avevo pensato difatti a mettere accanto al disegno storico conferenze, lezioni, sviluppi di qualche particolare; ed ero nel giusto. Poi, non so come, desideroso del più, pronto ad assecondarla nell'idea dei venti volumi fiancheggiatori del disegno storico, Le feci il progetto dei venti volumi; ma ora, ripeto, ripensandoci su, conchiudo che essi, i venti volumi, devono presentarsi, sottili o grossi, in una forma superiore come edizione, non nella forma scolastica. [...] Se ne farà l'inizio delle monografie complete, rigorose, coscienti, ne avrei gran piacere.

Lungi dall'avere abbandonato la primitiva proposta di una collana di testi scolastici, tuttavia, lo storico dell'arte modenese si mostrava convinto dell'opportunità di affiancare alle «monografie serie, ordinate, che ci diano l'ultima parola della scienza storica», anche la raccolta di agili «volumetti [...] di non più di 100 pagine» proposta originariamente e poi lasciata cadere:

A fiancheggiare il volumetto nostro – sottolineava ancora Venturi –, credo che convien tornare all'idea delle lezioni, conferenze *et similia*. [...] Perché Ella possa farsi un'idea del come verrebbero i volumetti supplementi o complementi, io Le mando il discorso su Antonello da Messina col materiale illustrativo; e Lei vedrà se la mia idea è buona o no. Al discorso o ai discorsi si potrà aggiungere qualche nota bibliografica e un catalogo delle opere note dell'artista e dei luoghi ove esse si conservano³³.

³² Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 17 febbraio 1924.

³³ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 22 febbraio 1924.

Non conosciamo la reazione di Oliviero Franchi alla nuova proposta editoriale dello storico dell'arte modenese³⁴, ma da quanto scriveva qualche settimana più tardi Adolfo Venturi («sia fatta la sua volontà! Ella sa che i suoi desideri di senso pratico divengono i miei») sembra di capire che il direttore generale della Zanichelli abbia sollevato qualche perplessità riguardo al varo di una duplice collana di solide monografie di taglio scientifico e di agili «complementi» ad uso scolastico, esortando il proponente a procedere per gradi e a valutare con molta attenzione le scelte da fare («Sta bene dunque che Ella cominci con la pubblicazione del Botticelli, ma cominci, se può, subito»)³⁵.

Quel che è certo è che la corrispondenza dei mesi seguenti era assorbita completamente dalle questioni relative alla traduzione e alla pubblicazione in lingua inglese, per i tipi della Macmillan Publishers, de *L'arte italiana. Disegno storico*³⁶ e alla predisposizione della seconda edizione dello stesso manuale.

Il 22 luglio 1924, a questo proposito, Venturi comunicava di avere finalmente concluso la revisione del manuale e di potere inviare a Bologna le modifiche e integrazioni da apportare al testo nella nuova edizione:

Ligio alla mia promessa. Le mando le correzioni e aggiunte al nostro libro. Ne ho fatte il meno possibile. [...] Mi raccomando di preparare presto la *seconda edizione*, perché il nuovo anno non ci trovi sprovvisti. Ho tolto alcune illustrazioni, come Lei suggeriva, e le ho sostituite con altre senza nudità femminili. L'ho fatto a malincuore, maledicendo la stupida pudicizia, che s'adombra anche davanti alla bellezza. Basta: ho contentato Lei e il pubblico tiranno e i seminaristi! Ora Lei mi contenti col far presto e bene la 2^a ed.³⁷.

In una lettera inviata al Franchi a distanza di qualche settimana, Venturi sollecitava il direttore generale della Zanichelli a predisporre il più rapidamente possibile la nuova edizione del manuale:

Ella pensi che, al riaprirsi delle scuole, molte che, nell'anno scolastico trascorso, non poterono fruire del nostro libretto tardi stampato, ne fruiranno nel nuovo anno. E ne fruiranno, tolte purtroppo alcune riproduzioni di beltà muliebre, anche i Seminari. Lo so anche da insegnanti di Università cattoliche. [...] Dico questo perché vorrei che ci tenessimo pronti nel nuovo anno.

Nella stessa lettera lo studioso modenese rivolgeva un ironico quanto curioso invito al Franchi – il quale, molto probabilmente, lo aveva informato di qualche

³⁴ Purtroppo, non sono state conservate nell'archivio pisano le lettere inviate da Oliviero Franchi a Adolfo Venturi nel periodo compreso tra il 22 febbraio e il 18 marzo 1924.

³⁵ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 19 marzo 1924.

³⁶ Si veda al riguardo la lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, [Roma] 1° maggio 1924. La versione in lingua inglese del manuale, nella traduzione dello storico dell'arte Edward Hutton, avrebbe visto la luce due anni più tardi e sarebbe stata diffusa sia nel Regno Unito che negli USA. Cfr. A. Venturi, *A Short History of Italian Art*, London, Macmillan Publishers, 1926.

³⁷ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 22 luglio 1924.

malevola critica fatta pervenire alla casa editrice bolognese riguardo al testo *L'arte italiana. Disegno storico* – a non prendere troppo sul serio tali giudizi:

Ella non ascolti i *cretinoski* [sic!] che trovano nel libretto il tono troppo alto. [...] Io sono felice d'avere bandito i libercoli vergognosi che fanno detestare la Storia dell'Arte! E ho goduto della festa che mi hanno fatto i ragazzi dei Licei, ovunque mi hanno incontrato. È stata la più bella ricompensa per me³⁸.

Nell'ottobre del 1924, spazientito dal notevole ritardo accumulato dalla casa editrice, Venturi tornava nuovamente alla carica con il direttore generale della Zanichelli sollecitando la rapida pubblicazione della nuova edizione del manuale:

Le raccomando di mettere in composizione il volumetto, e di mandarmi al più presto le bozze di stampa. Se vogliamo fornire tutte le scuole [...], conviene non indugiare più oltre la pubblicazione, bisogna arrivare a lanciare il libro al 15 novembre al più tardi. Ella sa fare miracoli. Si metta all'opera per farne³⁹.

In realtà, per disporre della nuova edizione de *L'arte italiana. Disegno storico* si sarebbe dovuto attendere la fine dell'anno. Solo nel gennaio del 1925 Venturi aveva modo di visionare le prime copie del testo e di manifestare – a differenza di quanto era accaduto in occasione dell'uscita della prima edizione – un convinto apprezzamento rispetto al lavoro tipografico effettuato dalla casa editrice bolognese: «Caro Franchi, ho ricevuto due esemplari del mio *disegno storico* [...]. Questa volta la stampa è riuscita a perfezione. Ne sono veramente contento. Vi sono delle stampe fotozincografiche che sembrano vere e proprie fototipie. Benissimo, e grazie»⁴⁰.

Nei mesi seguenti, comunque, la collaborazione tra Adolfo Venturi e Oliviero Franchi avrebbe assunto via via un carattere più circoscritto e marginale, in ragione soprattutto delle perplessità e resistenze manifestate dal direttore generale della Zanichelli a dare concreta attuazione alle collane di testi di carattere storico-artistico prospettate dallo studioso modenese.

Nel giugno del 1925, a questo proposito, rispondendo molto probabilmente alle preoccupazioni espresse dal Franchi, Venturi rassicurava l'interlocutore riguardo alla sua volontà di continuare la collaborazione con la casa editrice bolognese, non mancando tuttavia di richiamare la necessità che, da parte di quest'ultima, si procedesse ad onorare gli impegni presi e a dare alle stampe le monografie di cui si era a lungo parlato in precedenza:

Non pensi che io intenda allontanarmi dalla Casa libraria da Lei diretta, con tanto gusto e tanta nobiltà d'arte – scriveva lo studioso modenese –. Anche Lionello mi ha sempre

³⁸ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Parigi 15 agosto 1924.

³⁹ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, [Firenze] 8 ottobre 1924.

⁴⁰ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 25 gennaio 1925.

ripetuto d'esser lieto di starmi vicino nella serie iniziata col *Disegno storico*, continuata dalla nostra brava Mary Pittaluga, e quindi da noi due: da lui con i *Primitivi*, da me con una delle tre monografie, che la casa Zanichelli già si era proposta di pubblicare. Ella si prepari quindi ai primi di novembre a far gemere i torchi per il grande pittore veronese, Antonio Pisano, detto il Pisanello⁴¹.

Vale la pena di sottolineare il venir meno di ogni riferimento, da parte di Venturi, ad un'apposita collana di studi storico-artistici, a più riprese vagheggiata nelle lettere inviate al Franchi nei due anni precedenti, e la scelta di limitare il discorso alla semplice pubblicazione delle monografie di cui a lungo si era discusso precedentemente.

Come si è già ricordato, alle origini di tale mutamento di prospettiva si ponevano quasi certamente le perplessità di Oliviero Franchi, che pure aveva dato sempre costantemente prova di apprezzare le pubblicazioni di Venturi e dei suoi allievi e di essere pronto a pubblicare i loro testi, ad impegnare la Zanichelli in progetti editoriali di lungo periodo e di notevole investimento finanziario quali sarebbero state indubbiamente le due collane prospettate dallo storico dell'arte modenese e destinate ad ospitare da un lato una vera e propria collezione di solide monografie di taglio scientifico e, dall'altro, una altrettanto composita raccolta di agili «volumetti [...] di non più di 100 pagine» ad uso scolastico.

Relativamente a quest'ultima collana, ossia quella relativa alle «Lezioni di storia artistica» destinate precipuamente agli studenti liceali e al mondo della scuola, si potrebbe aggiungere che le perplessità e resistenze manifestate dal direttore generale della Zanichelli scaturissero dalla vasta e profonda conoscenza del mercato delle pubblicazioni scolastiche e dei libri di testo maturata fino a quel momento dalla casa editrice bolognese, la quale, alla luce della particolare congiuntura economica e delle vicissitudini prodotte sull'editoria scolastica dalla riforma Gentile del 1923⁴², tendeva a limitare gli investimenti particolarmente onerosi e ad evitare di imbarcarsi in operazioni editoriali ad alto rischio e caratterizzate da ristretti margini di profitto⁴³.

Non sorprende il tono apparentemente ultimativo, ma in realtà rassegnato riguardo al tramonto di ogni forma di collaborazione organica e realmente

⁴¹ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Milano 17 giugno 1925. Con riferimento a quanto affermato nella lettera da Venturi, deve essere ricordato che la casa editrice bolognese aveva dato alle stampe, nei mesi immediatamente precedenti, il testo di M. Pittaluga, *Il Tintoretto*, Bologna, Zanichelli, 1925; e che l'anno seguente avrebbe pubblicato anche il volume di L. Venturi, *Il gusto dei primitivi*, Bologna, Zanichelli, 1926. Quanto alle tre monografie redatte dallo studioso modenese di cui si fa cenno nella lettera, nessuna delle tre, come si dirà più avanti, avrebbe visto la luce per i tipi della casa editrice Zanichelli

⁴² Si vedano al riguardo G. Chiosso, *L'editoria scolastica prima e dopo la riforma Gentile*, «Contemporanea», vol. 7, n. 3, 2004, pp. 411-434; e M. Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

⁴³ Cfr. D'Ascenzo, *Zanichelli Nicola, casa editrice*, cit., pp. 641-647.

incisiva tra Adolfo Venturi e il gruppo di giovani studiosi che a lui facevano capo e la casa editrice bolognese, della lettera inviata nel giugno del 1927 dallo studioso modenese al Franchi:

Ieri consegnai a Roma tutto lo scritto, relativo a Sandro Botticelli, al sign. Broglio, insieme col materiale illustrativo. Così consegnerò a un altro editore, il sign. Kurt Wolff, la monografia su Giovanni Pisano [...]. E mi dica pure chiaramente se Ella sia disposta a ottobre di pubblicare il Pisanello, senza indugio di sorta, o se Ella preferisce che io cerchi, anche per esso, un terzo editore. Io non me ne inquieterò affatto, tanto più che la monografia sul Pisanello non potrebbe farsi nella stessa veste del *Disegno storico*. Mi perdoni se io espongo la cosa così chiaramente, ma io penso che noi possiamo sempre intenderci bene, parlandoci apertamente⁴⁴.

Un tentativo di riallacciare i rapporti e di avviare una nuova collaborazione con la casa editrice bolognese, da parte di Adolfo Venturi, si sarebbe registrato nei primi anni Trenta, all'indomani cioè dell'uscita di scena di Oliviero Franchi, come si evince da una lettera inviata dallo storico dell'arte modenese al nuovo direttore generale della Zanichelli, Ezio Della Monica, il 4 settembre 1931. In essa, Venturi provava a rilanciare la proposta della collana storico-artistica già più volte e in varie forme avanzata in precedenza alla Zanichelli, approfittando anche della possibilità di disporre di una serie di nuovi e importanti lavori realizzati dai suoi allievi e in attesa di essere pubblicati:

Porgo innanzi tutto a Lei, Sig. direttore – scriveva lo studioso –, i miei ossequi, e a dimostrarLe quanto io abbia cara codesta Casa editrice che ho veduta nascere, quando Nicola Zanichelli portò da Modena le sue tende a Bologna, vorrei riprendere con essa qualche pubblicazione. Ella sa che quando Mary Pittaluga pubblicò il buon libro sul Tintoretto, avevo in animo di dargli qualche buon compagno, per opera dei miei migliori scolari. [...] Ora la Dott. Mary Pittaluga ha composta la voluta monografia con fervore italiano e con audacia critica: potrebbe la Casa Zanichelli assumerne la pubblicazione? Un'altra mia scolara, la Dott. Giulia Sinibaldi ha composto una monografia, che è per me, come per il mio figliuolo Lionello, un vero capolavoro, sui fratelli Lorenzetti, i due grandi pittori senesi. Anche essa potrebbe aggiungersi al Masaccio e al Tintoretto, per disegnare un principio di collana storico-artistica condotta con profondità critica e con senso italiano. E alla collana poi unire una mia monografia su Raffaello, a seconda delle più recenti ricerche. Ella mi dirà sorridendo: troppe troppe cose a questi lumi di luna! Ma oggi si fanno pagare per libri di storia artistica prezzi proibitivi, e la Casa che possa dare, come Casa Zanichelli ha dato il Tintoretto, un bel libro condotto con intelletto d'arte e con rigore scientifico, a buon prezzo, e mitissime condizioni, avrà il sopravvento sul mercato.

⁴⁴ Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Milano 14 giugno 1927. In realtà, tutti e tre i testi di Adolfo Venturi citati nella lettera avrebbero visto la luce, negli anni seguenti, presso altri editori, a conferma del graduale allentamento del rapporto di collaborazione dello studioso modenese con la Zanichelli di Bologna. Cfr. A. Venturi, *Botticelli*, Roma, Valori Plastici, 1925 (trad. francese: Paris, Crès, 1926); Id., *Giovanni Pisano, sein Leben und sein Werk*, Firenze-München, Pantheon-Wolff, 1927; e Id., *Pisanello*, Roma, Palombi, 1939.

Comunque Ella accolga la mia proposta, mi è caro di comunicarglieLa; e, se Ella lo desidera, al mio passaggio per Bologna verso la fine del mese, verrò a discorrerne con Lei⁴⁵.

In realtà, anche in questa occasione, la proposta di una collana di testi di carattere storico artistico destinata ad avere come destinatari non solamente gli specialisti del settore e i lettori colti, ma anche gli studenti liceali e il mondo della scuola, non doveva trovare accoglienza presso la casa editrice bolognese. La nuova monografia della Pittaluga su *Masaccio*, infatti, avrebbe visto la luce per i tipi della casa editrice Le Monnier di Firenze, il testo della Sinibaldi su *I Lorenzetti* sarebbe stato pubblicato presso Istituto comunale d'Arte e di storia di Siena e, infine, il saggio su *Raffaello* di Venturi sarebbe uscito presso l'editore Mondadori di Milano⁴⁶.

L'intuizione di Adolfo Venturi della necessità di una serie di letture di storia dell'arte di taglio critico e di eccellente qualità destinate ad affiancare, nell'insegnamento liceale, i manuali scolastici della disciplina con l'obiettivo di «aprire gli occhi alla gioventù italiana», instillando in essa la coscienza «che la storia dell'arte è elemento essenziale della cultura italiana» era destinata a non trovare concreta realizzazione e a figurare fra i generosi quanto non riusciti tentativi di conferire maggiore spessore critico e respiro culturale all'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte.

⁴⁵ Adolfo Venturi a Ezio Della Monica, Milano 4 settembre 1931.

⁴⁶ Cfr. M. Pittaluga, *Masaccio*, Firenze, Le Monnier, 1935; G. Sinibaldi, *I Lorenzetti*, Siena, Istituto Comunale d'arte e di Storia, 1933; A. Venturi, *Raffaello*, Milano, Mondadori, 1935.

APPENDICE
*Carteggio di Adolfo Venturi con la Casa Editrice
 Zanichelli di Bologna (1922-1931)*

[01]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi⁴⁷, Roma 12 marzo 1922

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
 12 marzo 1922

Caro Franchi,

mi perdoni se insisto per la stampa del mio lavoro «L'Arte italiana – Prospetto storico». Pensai che non vi sono manuali di storia dell'arte italiana, che sieno degni di essere guardati; e che io ho voluto riparare, per la cultura nostra, a una condizione vergognosa di cose, per essere i manuali sforbiciature di giovani letterati ignari dell'abici della storia dell'arte. Riduciamo le illustrazioni, ma esciamo presto, ché il libro avrà certamente fortuna e grandissima diffusione. Ne sono sicuro. Lo stampi, se crede, una prima volta senza illustrazioni, ma lo stampi.

Mi creda Suo aff.mo
 A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1922.

[02]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 27 febbraio 1923

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
 27 febbraio '923

Caro Franchi,

nel dicembre, Ella mi rispose dichiarandosi *dolente* di sentirsi stretto a aderire alla mia volontà; e quella parola *dolente* mi vinse così da non lasciarmi fare

⁴⁷ Oliviero Franchi, ex commesso della libreria, dopo la morte, nel 1917, di Cesare, ultimo figlio del fondatore Nicola Zanichelli, era divenuto il direttore generale della casa editrice Zanichelli di Bologna. Su di lui si veda la documentata voce di M. D'Ascenzo, *Zanichelli Nicola, casa editrice*, in Chiosso (dir.), *TESEO Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, cit.

più un passo alla ricerca di un editore, che sostituisse la casa a me cara dello Zanichelli. E mi son detto: pazienza ancora, ché il Franchi stampata «L'a. italiana» (Prospetto storico)⁴⁸, mi stamperà anche il resto⁴⁹. E oggi, all'arrivo della Sua lettera, ho sperato che vi fosse l'annuncio della spedizione delle bozze di stampa. Lei non me ne parla neppure! Debbo proprio rinunciare alla speranza che la casa Zanichelli, che pure stampa un libro spropositato su Leonardo scultore⁵⁰, stampi le cose mie studiate, elaborate, meditate?

Grazie di quanto Ella mi scrive circa la Sua adesione alle onoranze che buoni amici vogliono farmi⁵¹.

Le stringo con l'affetto antico le mani.

Suo Dev.mo
A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[03]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma. s.d. [ma maggio 1923]

Roma [33], via Fabio Massimo, 60

Caro Franchi,
dopo la nostra intervista alla fine di marzo, è tornato al silenzio profondo,

⁴⁸ Si tratta, naturalmente, del manuale di storia dell'arte per i Licei classici (Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico*, cit.) del quale, nelle lettere che seguono, si ripercorrono le vicende relative alla pubblicazione e alla successiva riedizione da parte dell'editore Zanichelli.

⁴⁹ In una precedente lettera, andata probabilmente perduta, Venturi aveva prospettato per la prima volta al Franchi l'idea di una collana di testi di carattere storico-artistico per le scuole, sui principali pittori, scultori e architetti italiani, da affiancare al manuale di Storia dell'Arte per i Licei classici che si era impegnato a predisporre per l'editore bolognese. Come si vedrà nelle lettere successive, lo storico dell'arte modenese tornerà a più riprese su tale progetto.

⁵⁰ Allude al testo di F. Malaguzzi-Valeri, *Leonardo da Vinci e la scultura*, Bologna, Zanichelli, 1922, edito nella collana «Pubblicazioni dell'Istituto di Studi Vinciani in Roma».

⁵¹ Intende le onoranze promosse nel 1923 da un folto e autorevole gruppo di allievi e collaboratori di Adolfo Venturi «in occasione del giubileo del suo insegnamento universitario». Si veda al riguardo la lettera inviata dal direttore generale per le Antichità e le Belle Arti, Arduino Colasanti, che presiedeva il Comitato per le onoranze a Venturi, al ministro della Pubblica Istruzione, Giovanni Gentile, Roma, 25 gennaio 1923, in Archivio della Fondazione Giovanni Gentile, Correspondenza (1882-1945), Lettere inviate a Gentile (1882-1945), *Arduino Colasanti*. Si veda inoltre: *In onore di Adolfo Venturi*, «Il Messaggero», 16 novembre 1923, p. 4. Si veda infine *Adolfo Venturi: festeggiandosi il 15 novembre 1923 il giubileo del suo insegnamento nella R. Università di Roma*, introduzione di P. Toesca, Roma, Alfieri, 1923.

a rompere il quale verrò costì, mi fermerò costì, proprio per sapere se Ella intende pubblicare il *prospetto artistico*⁵². Dopo che ci siamo veduti, il Ministro Gentile ha disposto pur l'entrata nell'insegnamento dei Licei della Storia dell'Arte⁵³, e io ho rimpolpato il *prospetto*, così che sta per divenire il quadruplo, com'ella vedrà. Ma per non arrestarmi inutilmente nel viaggio, voglia scrivermi un rigo, o mandarmi un telegramma, dicendomi se io posso venire da Lei per la *conclusione definitiva*, la mattina del 27 o del 28. La saluto con l'antico affetto

Suo Adolfo Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[04]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Baiso (Reggio Emilia) 12 agosto 1923

Baiso (prov. di Reggio), 12 Agosto 1923

Caro Sig.r Franchi,
secondo l'intesa, Le mando ora il capitolo V del *Manuale*⁵⁴. Dopo quanto mi è stato scritto da codesto ufficio, ho scremato quanto più era possibile il materiale del capitolo V, che ora comprende tre antichi capitoli. Ho calcolato le pagine, le parole di ogni pagina, e son contento d'essere rimasto a contenermi in 62 pagine a stampa. Il VI capitolo comprenderà circa 90 pagine avrà altri tre capitoli in sé. Il VII e ultimo capitolo comprenderà meno di 60 pagine, così che avremo:

120 pagine dei capitoli I-IV,
62 “ del capitolo V,

⁵² Il «prospetto» a cui fa riferimento Venturi è la collana di testi di carattere storico-artistico per le scuole già ricordata nella lettera precedente. Si veda, *supra*, la nota n. 49.

⁵³ Con il R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 – *Ordinamento della istruzione media e dei convitti nazionali*, com'è noto, il ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile aveva introdotto per la prima volta la *Storia dell'Arte* come materia ufficiale ed obbligatoria nel piano di studi del Liceo classico e come disciplina facoltativa nel Liceo femminile di nuova istituzione. Cfr. Sani, *La Storia dell'Arte come disciplina scolastica. Dal primo Novecento al secondo dopoguerra*, cit.; e Meyer, *Cenerentola a scuola. Il dibattito sull'insegnamento della storia dell'arte nei licei (1900-1943)*, cit.

⁵⁴ Si riferisce, naturalmente, al già ricordato manuale di Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico*, cit.

90 " " VI,
60 " " VII.

Sta bene? Fra giorni manderò tutto il materiale per la riproduzione. Starò nei limiti di 160 riproduzioni circa.

Suo
A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «L'Arte. Rivista di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna. Amministrazione Via Fabio Massimo, 60, Roma (33)».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[05]

Adolfo Venturi a Alberto Coen⁵⁵, Baiso (Reggio Emilia) 26 agosto 1923

Baiso (prov. di Reggio Emilia)
30 Agosto '923

Preg.mo Sig.r Coen,

ho ricevuta la cartolina de 17 corr., nella quale ella mi avvisa che il Sign.r Direttore Generale è assente. Questo sapevo già, ma, quando io vidi il Sig. Franchi, si trattò anche di mettere mano alla stampa del manuale di Storia dell'Arte. Perciò io ho inviato tutto il capitolo V, del quale gradirò la ricevuta, e fra pochi giorni, prima della fine del mese, cioè prima di partire di qui, manderò tutto il resto, ed Ella abbia la compiacenza, appena arrivato, d'inviarmene ricevuta a *Milano, Palace Hôtel*.

Con il resto della parte mancante, manderò le fotografie tutte ordinate e disposte nel modo in cui dovranno essere disposte nel libro; ma una parte delle fotografie, 45 o 46, furono tenute dal Comm. Franchi per essere tradotte in zinco dalla Ditta Alfieri e Lourvin. Vorrei ordinare e disporre codeste, così come ho ordinato e disposto le susseguenti. Perciò io La prego, arrivate le prove zincografiche, di inviarmele, ché le rinvierò a volta di corriere.

Ho atteso anche le bozze di stampa promesse, e nulla ho ricevuto!?

Per invio di bozze e, per ogni comunicazione, mando a Lei le indicazioni dei luoghi ove sarà facile, anzi sicuro, di trovarmi.

sino al 31 agosto: Baiso, prov. di Reggio Emilia;

sino a tutto il 4 settembre: Milano, Palace Hôtel;

sino a tutto il 10 settembre: Parigi, Grand Hôtel;

⁵⁵ Alberto Coen era all'epoca uno degli impiegati nella tipografia della Casa editrice Zanichelli di Bologna.

sino a tutto il 17 settembre: London, Hôtel Savoy.

Aggradisca, pregiatissimo Signore, i miei saluti

Suo dev.
A. Venturi

Lettera di quattro facciate.

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[06]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 29 agosto 1923

Eg. Prof.

Torno ora dalle mie vacanze e trovo le Sue. Benissimo quanto ella ha provveduto. Ho dato ordine alla tipografia di iniziare il lavoro, ed ho mandato al Alfieri le prime fotografie. Attendo tutto il resto come Ella dice.

Quanto alle bozze fino a Londra le manderò: in Spagna no. Attenderò il Suo ritorno.

Faremo un bel volume.

Mi creda sempre Suo

Dev. Franchi

Al Prof. Adolfo Venturi

Baiso.

P.S. Non spedisco le fotografie perché desidero un suo parere. Avevo pensato a porre le illustrazioni a tavole, ma ora ripensandoci credo che forse è meglio porle nel testo come nei volumi dell'[illeg.]. Che ne dice?⁵⁶

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna. Il Direttore Generale»

Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 05

⁵⁶ Nel testo definitivo le riproduzioni sarebbero state tutte su tavole separate dal testo.

[07]

Adolfo Venturi a Alberto Coen, Baiso (Reggio Emilia) 30 agosto 1923

30 Agosto '923
Baiso (prov. di Reggio Emilia)

Preg.mo Sig.re,
scrivo a Lei che mi ha usata la gentilezza di scrivermi e di tranquillizzarmi circa l'arrivo del capitolo V, pregandola a volere compiacersi d'avvertirmi anche a proposito dell'arrivo a codesta tipografia editrice del capitolo VI e VII e delle fotografie disposte, e ordinate per la illustrazione dei capitoli V-VII. Quando tornerà il Comm. Franchi, voglia dirgli che raccomando la sollecitudine nella stampa, perché il libro possa esser pronto all'apertura delle scuole. Gli dica che a Parigi o a Londra ricevendo le bozze, io non tarderò a rinviarle rivedute e corrette.

Gradisca i miei saluti

Dev.mo
A. Venturi

P.S. Permetta di ricordare che dal 1° al 4 settembre sarò a Milano, Palace Hôtel

Lettera di due facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[08]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Baiso (Reggio Emilia) 31 agosto 1923

Baiso
31 Agosto '923

Caro Franchi,
sono lieto di sapere Lei tornato al suo ufficio e disposto di condurre con prestanza il lavoro. Circa alle riproduzioni, Lei vedrà dalle fotografie ordinate e disposte nel modo stesso con cui si vedranno nel libro, come io abbia pensato, seguendo la mia idea, a preparar le tavole. E se Ella darà un'occhiata alla mia preparazione, vedrà come le tavole così disposte parlino di per sé. Le riproduzioni intercalate nel testo, vogliono questo a commento diretto, mentre non è possibile, in un manuale, trattenersi particolarmente su tutto. Lei vedrà, se dà un'occhiata al testo, che mi sono studiato in più casi, di legarlo alle illu-

strazioni; ma non era possibile di farlo sempre, senza fare dimenticare la linea sintetica del lavoro.

Le tavole bene ordinate formano un diletto a chi le osserva, e mostrano rapporti che sfuggono ai molti, quando le tavole stesse fossero sparse qua e là tra un periodo e l'altro. E certo è che a ordinarle, come ho fatto, pure per istare nelle limitazioni da Lei volute, ho durato gran fatica, perché ora le fotografie sono per il largo ed ora per il lungo, e, ad appaiarle, torna difficile. Ho dovuto scrivere a molti fotografi per trovare la possibilità di associare una cosa con l'altra, a cui dovevasi necessariamente associare. E se vedesse qual pacco di fotografie ho dovuto scartare, Lei riconoscerebbe la gran fatica che ho fatto e la spesa non indifferente sostenuta.

Ad ogni modo, voglia farmi sapere a Milano (Palace Hôtel) se Ella ritiene ancora necessario di ridurre le illustrazioni al testo, ché io dovrò pensare a trasformare, ossia a mutare le illustrazioni in parecchi casi.

Con ogni riguardo,

Suo
A. Venturi

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[09]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 7 ottobre 1923

Roma, 7 Ott.e '923

Caro Franchi,

sono tanto assediato dai miei scolari, ora professori di Storia dell'Arte nei Licei d'Italia, per il manuale loro necessario⁵⁷, da esser mosso a pregarla di dar

⁵⁷ A conferma delle pressioni ricevute da Adolfo Venturi, vale la pena di citare, tra le altre, la lettera a lui inviata il 4 novembre 1923 da Mary Pittaluga, insegnante di Storia dell'Arte nei Licei di Firenze. In essa, l'allieva e collaboratrice dello storico dell'arte modenese, chiedeva per l'ennesima volta notizie riguardo al manuale più volte annunciato ma ancora non pubblicato dalla casa editrice Zanichelli: «Ed ora, Professore, [...] mi dica una cosa: il Suo manuale è pubblicato dallo Zanichelli? Qui si dice di sì, ma il rappresentante della casa non ne sa nulla. Se fosse uscito, o stesse per uscire, occorrerebbe saperlo, per darlo quale testo nelle scuole. Le sarei grata se Ella volesse dirmi qualche cosa, prima ch'io ne scelga un altro» (Mary Pittaluga a Adolfo Venturi, Firenze 4 novembre 1923, in Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-IX,606 – Pittaluga, Mary (15 giugno 1917-4 luglio 1940), VT P2 b034,28).

notizia dell'imminente pubblicazione in giornali che vadano sotto gli occhi degl'insegnanti liceali, od anche, se Le è possibile, di far stampare un foglietto d'annuncio e di inviarlo ai presidi dei Licei d'Italia. Mi sarebbe caro se Ella diramasse al più presto il foglietto, a fine d'evitare che, per mancanza del nostro manuale, si faccia ricorso a libri dove non c'è né la storia, né l'arte.

A Lei mi raccomando, mentre sto in attesa delle bozze ulteriori per il resto del volume e delle nuove bozze per la parte riveduta. Mi mandi anche le tavole da ordinare: pensi che ogni giorno che passa la fortuna del nostro manuale diminuisce!

Affettuosamente Suo
A. Venturi

P.S. Le proposte per i libri di testo devono essere presentate dagli insegnanti a mezzo novembre. L'annuncio quindi dovrebbe volare!

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[10]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 3 novembre 1923

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
3 Nov.e '923

Caro Franchi, ebbi un altro esemplare delle bozze, proprio quando le spedivo il primo esemplare, uscito fuori dal pelago delle carte, riveduto e corretto, senza che le correzioni abbondino. Mi raccomando per l'invio delle bozze restanti. Creda che c'è grande richiesta di un manuale che non sia, come sono purtroppo i tanti in commercio, fatto coi piedi, anzi con le zampe.

A Lei mi raccomando

Suo Aff.to
A. Venturi

P.S. Per le monografie, ho pensato, prima di presentarle al Beltrami⁵⁸, di rin-

⁵⁸ Giovanni Beltrami (Milano, 1860 – ivi, 1926), formatosi all'Accademia delle Belle Arti di Brera, dove divenne allievo di R. Casnedi, B. Giuliano e G. Bertini, fu pittore rinomato e apprezzato critico d'arte dalle colonne de «Il Corriere della Sera». Succeduto nel 1914 a Camillo

novarle. Dopo tre anni che dormono nei cassetti, hanno bisogno di qualche ritocco, di qualche rinfrescatura. Ho aggiunto alla monografia del Botticelli cinque quadri: uno trovato in Inghilterra nella collezione di Lady Wantage⁵⁹; un secondo trovato in Inghilterra nella collezione Holford (a Kemble)⁶⁰; un terzo (il ritratto di Dante) nella raccolta R. Langton Douglas⁶¹; un quarto nel Museo di Hannover⁶²; un quinto in America nella collezione Hamilton⁶³.

Lettera di due facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[11]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 4 dicembre 1923

Roma, 4 Dic.e '923

Caro Franchi,
ma come va? Non è arrivato a me che ben poco, i primi fogli impaginati per mettere a posto alcune figure; fogli che rimandai immediatamente; e, avant'ie-

Boito alla presidenza dell'Accademia delle Belle Arti di Brera, dopo la morte di Emilio Treves, nel 1916, in qualità di consigliere delegato assunse le redini della Casa editrice Treves di Milano, che tenne fino al 1926, anno della sua morte. Su di lui: E. Fezzi, *Beltrami, Giovanni*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, 73 voll., Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1960-2009, 1966, Vol. 8, pp. 70-71. Di fronte alle perplessità mostrate dal Franchi a pubblicare per i tipi della Zanichelli una serie di sue monografie su Botticelli, Giovanni Pisano e Pisanello predisposte qualche tempo prima e mai date alle stampe, Adolfo Venturi si era rivolto al Beltrami per verificare la possibilità di un'eventuale pubblicazione con la casa editrice Treves di Milano. In realtà, tali testi avrebbero visto la luce, negli anni seguenti, presso altri editori: A. Venturi, *Botticelli*, Roma, Valori Plastici, 1925 (trad. francese: Paris, Crès, 1926); Id., *Giovanni Pisano, sein Leben und sein Werk*, cit.; e Id., *Pisanello*, Roma, Palombi, 1939. Per i tipi della Zanichelli, lo storico dell'arte modenese avrebbe dato alle stampe la raccolta di profili: A. Venturi, *Grandi artisti italiani. Celebrazioni e tributi*, Bologna, Zanichelli, 1925.

⁵⁹ Allude a Harriet Sarah Loyd-Lindsay, baronessa di Wantage (1837-1920), proprietaria di una grande collezione d'arte presso la Lockinge House, la quale comprendeva numerose opere di artisti moderni e di antichi maestri. La collazione fu in gran parte dispersa e venduta dopo la sua morte.

⁶⁰ La collezione d'arte privata dell'ufficiale dell'esercito britannico sir George Lindsay Holford (1860-1926) conservata a Westonbirt House, Kemble, Gloucestershire (U.K.).

⁶¹ La raccolta di opere d'arte dello storico e critico d'arte inglese, vissuto a lungo in Italia e grande esperto dell'arte senese, Robert Langton Douglas (1864-1951).

⁶² Il Museum August Kestner di Hannover (Germania).

⁶³ Collezione di Carl W. Hamilton (1886-1967) a New York. Sul reperimento e l'attribuzione al Botticelli delle cinque opere citate nella lettera si veda A. Venturi, *Per Sandro Botticelli*, «L'Arte», vol. XXVII, fasc. II, 1924, pp. 156-166.

ri, le prime bozze del penultimo capitolo, le quali oggi rimando. In attesa di tutto il resto, delle seconde bozze impaginate, delle figure, e delle prime bozze del poco che manca, La saluto

Suo dev.
A. Venturi

Lettera di due facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[12]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 16 dicembre 1923

16 Dic.e '923
Roma [33], via Fabio Massimo, 60

Caro Franchi,

Le ho mandato oggi le bozze rivedute e corrette, cioè *le bozze impaginate ieri ricevute*; e Le manderò domattina *le ultime bozze*, oggi ricevute, che Ella potrà fare impaginare, senza più rimandarle a me. Perciò ho disposto le figure fra una cartella e l'altra, e spero che non vi sia difficoltà di sorta nell'impaginazione. Ho trattenuto le figure, che non riuscivo a metter bene a posto: le terrò per una futura nuova edizione, quando converrà studiare una più completa rispondenza tra il testo e la illustrazione.

Martedì mattina parto per Milano; se le occorre qualcosa da me, ricordi che alle 17.30 arriverò costì col diretto da Roma, e continuerò per Milano, ove scenderò come sempre al Palace Hôtel, presso la stazione. Starò a Milano sino a tutto il 22, e chi sa che il 23 non mi fermi a Bologna per vedere il libro calzato e vestito!

Affettuosamente Suo
A. Venturi

P.S. Raccomandi, a mio nome, al gentile Prof. Errante⁶⁴, di rivedere se le correzioni sono state eseguite a puntino.

⁶⁴ Vincenzo Errante (Roma, 1890 – Riva del Garda, Trento, 1951), filologo, germanista e critico letterario, dopo essere stato per un breve periodo, nel 1921, segretario generale della casa editrice Zanichelli di Bologna, nel novembre del 1922 fu chiamato a ricoprire la cattedra di Letteratura tedesca all'Università di Pavia, che abbandonò nel 1932 per trasferirsi su quella di

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1923.

[13]

Maria Perotti⁶⁵ a Oliviero Franchi, Roma 5 gennaio 1924

Roma, 5 – 1 – '24

Chiar.mo Signore,
sono felice di poterLe annunziare che il Professor Venturi va sempre migliorando. È ancora

costretto al letto per qualche lineetta di temperatura più del giusto, ma è ormai quasi in convalescenza. E La ringrazia del suo telegramma gentilissimo, e attende da Lei, con sempre più vivo desiderio, il manuale. Mi ha raccomandato di scrivergliene. Veda dunque di far presto questo dono al Maestro convalescente!

Gradisca con gli auguri del Professore, i miei, fervidissimi, per l'anno appena cominciato.

Maria Perotti

Lettera di due facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

Lingua e letteratura tedesca dell'Università di Milano, lasciata libera da G.A. Borgese per ragioni politiche. Su di lui: R. Ascarelli, *Errante, Vincenzo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 1993, Vol. 43, pp. 242-246.

⁶⁵ Maria Perotti (Voghera, Pavia, 1884 – Baiso, Reggio Emilia, 1973), allieva di Adolfo Venturi presso il Corso di Perfezionamento in Storia dell'Arte medioevale e moderna dell'Università di Roma, ne divenne in seguito assistente e poi segretaria personale. Il Venturi la sposò in seconde nozze. Su di lei si vedano i riferimenti contenuti in A. Venturi, *Memorie autobiografiche*, Milano, Hoepli, 1927, pp. 104-105 (l'opera è dedicata dall'autore alla stessa Perotti); e in M. Cavenago, *Venturi, Adolfo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 2020, Vol. 98, <https://www.treccani.it/enciclopedia/adolfo-venturi_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 10.09.2024).

[14]

Maria Perotti a Oliviero Franchi, Roma 7 gennaio 1924

Roma, 7 – 1 – '24

Chiar.mo Signore,
 eccomi ancora a scriverLe, per pregarLa, a nome del Professore, di voler mandar subito il libro, anche senza copertina, o almeno le bozze del libro, alla Sign.na Dott. Eva Tea⁶⁶, Prof. di Storia dell'Arte nell'Accademia di Brera. La Sig.na Tea è stata incaricata dall'Istituto Nazionale delle proiezioni luminose, che ha sede in Milano⁶⁷, di ordinare un repertorio di diapositive a uso delle Scuole Superiori e dei Licei per l'insegnamento della storia dell'arte⁶⁸. E la Sign.na Tea desidera coordinare il repertorio col Manuale del Professore⁶⁹. Ella vede dunque quale importanza abbia accontentare al più presto la brava Signorina, mandandole il libro o le bozze del libro, da lei richieste.
 E quando il Professore, che sta benino, ma purtroppo ha ancora giornalmente qualche lineetta in più di temperatura, avrà il piacere di ricevere l'atteso, desiderato, volumetto?

Ossequi
 Maria Perotti

⁶⁶ Evangelina (detta Eva) Tea (Biella, 1886 – Tregnago, Verona, 1971), laureatasi in Lettere all'Università di Padova con una tesi in Storia dell'Arte e perfezionatasi poi con Adolfo Venturi presso il Corso di Perfezionamento in Storia dell'Arte medioevale e moderna dell'Università di Roma, nel 1922 vinse il concorso per insegnare la Storia dell'Arte presso l'Accademia di Belle Arti di Brera, della quale, nel biennio 1944-1945 ricoprì l'incarico di vice-direttrice. Tra il 1927 e il 1956, su invito di padre Agostino Gemelli, tenne l'insegnamento di Storia dell'Arte anche nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Su di lei: L. Lorizzo, *Un'allieva di «buon metodo e finezza d'osservazione»*. *Eva Tea in Veneto, Lombardia ed Emilia Romagna* (1913), in L. Lorizzo, A. Amendola (edd.), *Vedere e rivedere e potendo godere. Allievi di Adolfo Venturi in viaggio tra l'Italia e l'Europa* (1900-1925), Roma, Campi-sano, 2014, pp. 97-104; M. Pilutti Namer, *Le lettere di Eva Tea ad Adolfo Venturi*, «Il Capitale Culturale», vol. XIII, 2022, pp. 73-88.

⁶⁷ Alle origini di tale *Istituto* si colloca il *Consorzio Nazionale per le Proiezioni Luminose*, fondato a Torino, nel novembre del 1909, dallo studioso di scienze economiche e sociali Alberto Geisser (1859-1929) con l'obiettivo di coordinare la vendita e il noleggio di apparecchi di proiezione corredati da diapositive a scopo didattico. Nel 1921 il Consorzio torinese si era fuso con l'*Istituto Minerva*, organismo governativo di proiezioni e cinematografie che era sorto a Roma nel dicembre del 1912. Sulla base di tale unione era stato costituito l'*Istituto Nazionale per le Proiezioni Luminose*, con sede a Milano. Cfr. A. Geisser, *Le proiezioni luminose e il Consorzio Nazionale di Torino*, «La cultura popolare», vol. IV, n. 20-21 (15-30 novembre), 1914, pp. 19-24; Id., *L'Istituto Italiano Proiezioni Luminose. Che cos'è, che cos'ha fatto e che farà*, «La rivista cinematografica», vol. IV, n. 23-24 (25 dicembre), 1923, pp. 12-18.

⁶⁸ In realtà, tale repertorio non fu mai realizzato. Cfr. L. Cremaschi, *Le proiezioni luminose nella scuola*, Firenze, Bemporad, 1925, p. 37.

⁶⁹ Allude, naturalmente, al già più volte ricordato manuale di Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico*, cit.

Lettera di due facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[15]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 21 gennaio 1924

21 Genn. '924

Roma [33], via Fabio Massimo, 60

Caro Franchi,

ho veduto il libro, che molto mi piace per la stampa del testo, non molto per quella delle figure che hanno perduto determinazione. Ma a una seconda edizione, che auguro prossima, tutto potrà prendere effetto e giustizia in ogni parte.

Sta bene che il Manuale è la proiezione del trattato⁷⁰, e solo può essere composto da chi ha infornato volumi di trattato; ma è anche vero che la proiezione è ardua, perché solo i rilievi maggiori, gli oggetti più forti, le preminenze più grandi, devono essere segnati con pochi punti, con poche linee. E ci vuol tempo per equilibrare tutte le parti, perché non una sia di proporzioni maggiori o minori di altre, e i gradi d'importanza delle differenti opere d'arte sieno tra loro corrispondenti, tutti misurati, potrebbe darsi, con uno stesso strumento. Questo sproloquo significa solo che presto comincerò la revisione del volumetto, per renderlo col tempo sempre più esatto, uguale, buono.

Ora vengo a farle una proposta: i giovani dei Licei non sapranno che leggere. E non sarebbe male, anzi credo che sarebbe un gran bene, pubblicare, a complemento del manuale, una serie di lezioni e conferenze, che rappresentassero uno svolgimento di qualche nota del manuale: un contorno del disegno si avvivi per il chiaroscuro e prenda speciale evidenza!

Con la stessa copertina, con la stessa veste, si potrebbero pubblicare volumetti, fascicoli di non più di 100 pagine, contenenti scritti concepiti nella maniera stessa del manuale, cioè

LEZIONI DI STORIA ARTISTICA

A. Venturi: Antonello da Messina.

A. Venturi: Il Perugino e il Signorelli.

⁷⁰ Il trattato al quale si fa cenno è la monumentale opera A. Venturi, *Storia dell'arte italiana*, 25 voll., Milano, Hoepli, 1901-1940.

Lionello Venturi: Lorenzo Ghiberti.

Vesco: Leon Battista Alberti.

Pittaluga: Tintoretto.

Tea: Paolo Veronese.

Longhi: Caravaggio.

Ortolani: Savoldo.

Moschini: Pietro Berrettini da Cortona.

Andreani: Melozzo da Forlì.

ecc. ecc.

Quando a Lei piacesse l'idea, tutto in breve tempo sarebbe pronto.

Affettuosamente Suo
A. Venturi

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi di Roma. Facoltà di Filosofia e Lettere. Segreteria».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[16]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 23 [gennaio] 1924

23/ 924

Ill. Prof.

Mi duole che il libro che è ammirato da tutti non Le piaccia interamente. È certo che in una seconda edizione abbiamo da curare meglio l'equilibrio delle illustrazioni fatte troppo in fretta e stampate con cura sì ma troppo celermente. Sto studiando una legatura in pelle che *spero* Le piacerà.

Quanto alla serie a complemento mi pare un programma eccessivo, comprenderei la cosa per gli artisti maggiori. Potremmo forse collocare con le monografie speciali con figure a pagina intera. Voglia ristudiare la cosa e riscrivermene.

Auguri e ossequi da
Franchi

Al Prof. Adolfo Venturi
Roma

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna. Il Direttore Generale»

Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 06

[17]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 26 gennaio 1924

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
26 Genn. '924

Caro Franchi,
grazie della Sua lettera. Mi è grato di vedere il manuale, *prezioso per la bottega della stampa*, con una bella legatura; ma questa spero, non farà tardare la causa del libriccino ai Licei, che lo attendono *toto corde*.

Così mi è stato scritto da molti luoghi, da Piacenza, da Catanzaro (il Prof. Sinopoli⁷¹ mi chiedeva di prenotare la sua scuola per 50 copie), da Firenze ecc. Qui a Roma i professori si sono opposti alle insistenze dei Presidi, che volevano scelto il manuale alla fine di novembre.

Circa ai complementi, o alle lezioni di storia e critica d'arte da far seguito al manuale, non sono riuscito ad esprimere bene la mia idea, che è questa: purtroppo corrono molti libri d'arte fatti con metodi disformi, anche senza metodo; e i giovani si trovano, nella scelta, in mezzo a una selva ove l'orientamento torna loro difficile. In questi ultimi anni la letteratura artistica italiana è stata addirittura pestifera: grandi libri di raccolte fotografiche senza testo o senza dichiarazioni sufficienti, grandi corpi senza testa; piccoli libri (esempio: serie Alinari edita dal Poggi), in gran parte di scrittori improvvisati, di raffazzonatori di frasi d'altri, di poveri untorelli viventi tra gli stracci sporchi. Lascio stare l'enumerazione, il catalogo delle brutte cose che si sono purtroppo stampate, e vengo alla mia idea. Ispirati al principio che lo studio dell'arte deve aprire gli occhi alla gioventù italiana, che la storia dell'arte è elemento essenziale della cultura italiana, noi dovremo preparare un convito ai giovani. Ogni cibo deve essere preparato condito nel modo migliore. Accanto al disegno storico, noi potremmo pubblicare una serie complementare, supplementare, composta con gli stessi intenti, con lo stesso rigore d'osservazioni, con lo stesso metodo. Ora, ad esempio, Lionello⁷² ha fatto a Milano e a Torino quattro conferenze sui *Primitivi*: da quel che ne so, esse sono veramente un modello di critica d'arte⁷³. Pubblichiamole, con la stessa veste del disegno storico, a seguito, a supplemento. Potremo anche pubblicare le monografie che avevo già preparate per la casa Zanichelli (se questa è la sua intenzione, mi avverta, perché non le presenti più al Beltrami, al quale già le avrei presentate se non fossi caduto malato)⁷⁴.

⁷¹ Si riferisce al prof. Cesare Sinopoli, incaricato di Storia dell'Arte nel Liceo-Ginnasio e Convitto Nazionale «Pasquale Galluppi» di Catanzaro.

⁷² Lionello Venturi.

⁷³ Tali conferenze, com'è noto, sarebbero poi confluite nel fondamentale lavoro: L. Venturi, *Il gusto dei primitivi*, Bologna, Zanichelli, 1926. Si veda, *supra*, la nota n. 23.

⁷⁴ Allude alle già ricordate monografie su Botticelli, Pisano e Pisanello. Si veda, *supra*, la lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi del 3 novembre 1923.

Insomma pubblicare una serie supplementare al disegno storico – una Collezione di Storia e Critica d'Arte – tenuta alta, sdegnosamente alta, perché non si confonda con le mercantili raffazzonature.

Mi perdoni se mi sono dilungato un po' troppo in questa mia, e mi voglia bene.

Suo aff.
A. Venturi

P.S. Vi son molti giornalisti che vorrebbero cantare sul nostro libretto: se lei me ne fa avere alcune copie, io le distribuirò loro.

Lettera di sette facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[18]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 30 [gennaio] 1924

30 / 924

Ill. Prof.

il libro va bene⁷⁵: è ammirato e gradito da tutti.

Ma occorre che Ella mi dia un elenco di persone a cui mandarlo per avere recensioni. Mi dica anche quante copie Ella desidera per uso personale. Al Ministro Gentile lo spedii io.

La prego altresì di volermi mandare presto il materiale illustrativo atto a rendere l'opera più equilibrata dal punto di vista estetico. Mi indichi anche i clichés che debbono essere rifatti e come (siano pochi) e ne mandi gli originali fotografici.

La prego altresì di prepararmi il testo colle varianti che reputerà necessarie. Tutto ciò le dico per non dovere fare eventualmente una seconda edizione con troppa fretta.

Mi scriva presto e mi dica il suo parere circa l'ultima copia.

Il Suo silenzio mi fa pensare che Ella abbia qualche ragione di non essere contento di me!

Suo Franchi

⁷⁵ Si riferisce sempre, naturalmente, al manuale di Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico*, cit.

P.S. Lavoriamo alla legatura

Ill. Prof. A. Venturi
Roma

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna»
Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi,
Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 07

[19]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 2 febbraio 1924

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
2 Febb. '924

Caro Franchi,
sono molto lieto della notizia del buon incontro fatto dal nostro libro. Ieri, per la via, vidi il Comm. Trabalza⁷⁶, che si disse ansioso di riceverlo, per mandarlo alle Scuole italiane all'estero; e ieri pure ebbi un grato messaggio di ragazzi, felici di correr Roma col nostro libro alla mano. Quante copie ne ha tirato? Ne ha conservata la composizione?

Le unisco qui un elenco di recensori fidati, cioè non di mangiatori di libri a ufo.

Raccolgo il materiale di illustrazioni, che Le manderò al più presto (intendo delle poche illustrazioni da aggiungersi, e delle poche da modificare).

A me, quando non le sembrino troppe, mandi una ventina di copie, che distribuirò in modo che torni ad utilità comune.

Mi farà grato di avere una prova iniziale della copertina in pelle.

Nella prossima mia, Le invierò un piano organico per la piccola biblioteca artistica da comporsi a complemento del nostro disegno storico. Le stringo le mani

Suo aff.
A. Venturi

Dott. Enrico Mauceri Sovrintendente Monumenti *Messina*.

⁷⁶ Allude al linguista e critico d'arte Ciro Trabalza (Bevagna, Perugia, 1871 – Roma, 1936), il quale, dopo avere ricoperto, dal 1921 al 1928, l'incarico di direttore generale delle scuole italiane all'estero, tra il 1928 e il 1931 fu nominato direttore generale per l'Istruzione media del ministero dell'Educazione Nazionale. Su di lui: E. Picchiorri, *Trabalza, Ciro*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 2019, Vol. 96, <https://www.treccani.it/enciclopedia/ciro-trabalza_%28Dizionario-Biografico%29/> (ultimo accesso: 10.09.2024).

Dott. Sergio Ortolani Via Conte Rosso n. 10 Roma [37] per la *Nuova Antologia*.

Dott. Lavagnino Via Tacito, 90 Roma per la *Rassegna Italiana*.

Comm. Roberto Papini redazione del *Mondo Roma*.

Dott. Formiggini per l'*Italia che scrive* Vico Doria Roma.

Dott. Lucio Mariani per la rivista *Roma* Via Pier Luigi da Palestrina, 55 Roma.

Dott. Somarè per la rivista l'«*Esame*» Via Borgonovo, 8 Milano.

Dott. Giulio Lorenzetti Museo Correr *Venezia*.

Dott. Pavolini per il *Corriere Italiano*, presso l'*Italia che scrive* (Vico Doria, Roma).

Prof. Alessandro Barchiani, redattore del *Giornale d'Italia* (via Ottaviano, Roma).

Comm. Pier Giulio Breschi Direzione *Messaggero*, via del Tritone Roma.

Ing. Mario sabò Assessore al Municipio di Genova per il *Marzocco*.

Dott. Vittorio Moschini Via Boezio, 33 Roma per la *Cultura*.

Sig.na Margherita Sarfatti Direttrice di «*Gerarchia*» Milano.

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[20]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 7 febbraio 1924

7. 2. 924

Eg. Prof.

l'avverto avanti tutto che da varie parti sono pregato di far togliere le illustrazioni a pagina 237⁷⁷. Pensi che il libro va nelle scuole e voglia mutarle.

⁷⁷ La pagina 237 della prima edizione de *L'Arte italiana. Disegno storico* di Adolfo Venturi riproduceva due celebri quadri con dei nudi femminili: la *Venere dormiente* (1507-1510) del Giorgione e *Amor Sacro e Profano* (1515 circa) di Tiziano. Non è chiaro chi fossero le «varie parti», come scrive Oliviero Franchi, a sollecitare la rimozione delle due immagini di nudo femminile. Sappiamo, tuttavia, che una durissima critica nei riguardi della scelta di riprodurre il nudo della *Venere dormiente* del Giorgione sarebbe venuta da «La Civiltà Cattolica», nell'ambito di una recensione destinata a costituire una vera e propria stroncatura. L'anonimo recensore della rivista romana della Compagnia di Gesù, infatti, così si esprimeva in ordine al valore del manuale: «Quest'elegante volumetto [...] vorrebbe ripromettersi dalla scienza d'un maestro autorevole come il Venturi di diventare un testo permanente per giovanetti [...]. Si può dire che ci sia riuscito? Ne dubitiamo assai [...] A dir breve, il lavoro sarebbe da riformare radicalmente».

Ho tirato circa 5000 copie colla carta che avevo: ora che ho la mole potrò giudicare meglio.

La composizione non fu tenuta perché temevo che Ella avesse varianti da fare. Queste, se ci sono, Le faccia *la prego caldamente* nell'originale che mi darà, ma eviti ogni correzione sulle bozze che vorrei comporre a macchina (*moder-nissima e perfetta*) per far presto e risparmiare denaro. Questa prima tiratura non rende che poco. Le faccio spedire le prove dei clichés non adoperati.

Mando a Lei 20 copie e spedisco agli indirizzi dati.

A suo tempo Le farò vedere prove della coperta in pelle.

Attendo il piano della serie complementare.

Suo aff. Franchi

Ad Adolfo Venturi

Roma.

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna. Il Direttore Generale»

Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 08

[21]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 12 febbraio 1924

12 Febb. '924

Caro Franchi,

oggi ho ricevuto gli esemplari del nostro disegno storico, e la ringrazio. Non credevo (rispondo alla cartolina circa la riproduzione della Venere di Giorgione) che fosse da proscrivere l'immagine di bellezza, ma, poiché la mentalità pubblica ne vuole la proscrizione, anche noi faremo i puritani, o obbediremo ai puritani.

L'elenco dei nomi di artisti si rende necessario. Quando scrissi, o meglio rimpannucciai il manuale, non era ancora stato pubblicato il programma per la Storia dell'Arte nei licei, che contiene filze di nomi⁷⁸, anche di taluno da me non ricordato. Lo aggiungerò nella seconda edizione.

Confrontando il mio volume col programma, si può vedere come sia necessa-

Per quel che riguarda, l'illustrazione, infine, il giudizio era senza appello: «Sulla scelta dell'illustrazione c'è pure che ridire. Se Giorgione non ha altro da proporre alla vista di giovanetti onesti, che la Venere di Dresda, si lasci perdere lui e le cose sue. Ricordi chi si fa maestro ed educatore, che *maxima debetur puer reverentia*» («La Civiltà Cattolica», vol. LXXV, n. II, 1924, p. 540).

⁷⁸ Il programma d'insegnamento della Storia dell'Arte per i Licei, infatti, era stato promul-

rio sviluppare la parte dei Bassi Tempi e tutto il Medio Evo, come poi la parte del Sei, del Sette e dell'Ottocento.

Mi ci metterò a malincuore, perché mi pare che tutto ciò toglierà naturalmente originalità al libro, il suo getto. Ma sarà necessario di farlo corrispondere ai programmi, a meno che questi poi non corrispondano al libro!

Ho pensato molto al disegno delle pubblicazioni suppletive o complementari. Per fare un programma organico, ho veduta la necessità di restringersi alla monografia e ho pensato che le monografie, quelle ampie, complete, di lunga lena, sono i libri che ora occorre incoraggiare. Mi sono quindi allontanato dall'idea della pubblicazione di lezioni, conferenze et similia. E si può cominciare, s'ella crede, col Botticelli e col Pisanello, per continuare con il Tintoretto di Mary Pittaluga (monografia di quattro anni di lavoro); i grandi pittori bresciani del Cinquecento, opera del dott. Sergio Ortolani; Pietro da Cortona lavoro meditato di V. Moschini, Tiziano di Lionello Venturi ecc. ecc.

Se Ella approva questo disegno, me ne scriva, che io lavorerò per la sua esecuzione.

Affettuosamente Suo
A. Venturi

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[22]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 14 febbraio 1924

14. 2. 924

Caro Prof.

Sia puritano e tutto andrà bene. Quanto al volume non deve essere di molto aumentato e non deve perdere il suo carattere originale.

Faccia solo le poche varianti che occorrono pei programmi ma in modo... largo.

Il libro deve imporsi per sé.

Quanto ai volumi complementari dovranno non superare la mole di questo primo: le illustrazioni le faremo a pagina intera salvo i dettagli.

gato con il R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345 – *Approvazione degli orari e dei programmi per le Regie scuole medie*.

Ma siccome è necessario fare un programma minimo della collezione, in essa dovranno materialmente trovar luogo i maggiori Botticelli, Tiziano, Tintoretto, Michelangelo, Raffaello ecc. e non abbondare in monografie speciali di minori che invece dovrebbero trovare il loro posto in monografie collettive.

Riassumendo io vorrei avere una *completa* Storia dell'arte in 20 volumi non oltre. Mi prepari uno schema.

Mi rimandi anche subito il Suo Botticelli che desidero rivederlo e misurarlo: dopo di che le darò il mio parere editoriale.

Della collezione si intende che farà parte il volume *I primitivi* di suo figlio.

Per la parte illustrativa trattandosi di volumi da diffondere nelle scuole e nel gran pubblico è necessaria molta... sobrietà!

Mi creda suo aff. Franchi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna. Il Direttore Generale»

Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 09

[23]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 17 febbraio 1924

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
17 Febb. '924

Caro Franchi,

spero, alla fine della settimana che domani s'inizia, di mandarle il volumetto con le poche aggiunte e con le illustrazioni raccolte per dare complemento a quelle già pubblicate, e assetto generale al loro raggruppamento.

Spero anche di mandarle il Botticelli, dopo che avrò aggiunto tutti i quadri di lui, da me scoperti per l'Europa.

Quanto ai volumi complementari, che ci diano le figure dei nostri artisti nella forma critica più compiuta, ecco l'elenco:

Arnolfo di Cambio, (Adolfo Venturi)

Giovanni Pisano, (Adolfo Venturi)

Giotto,

Pisanello, (Adolfo Venturi)

Masaccio,

Piero della Francesca,

Botticelli, (Adolfo Venturi)

Antonello da Messina, (Adolfo Venturi)

Signorelli,

Giambellino,
 Leonardo,
 Michelangelo,
 Raffaello,
 Giorgione,
 Tiziano, (Lionello Venturi)
 Paolo Veronese,
 Correggio,
 Michelangelo da Caravaggio,
 Canova.

Ora perché io possa sin d'ora preparare, animare al lavoro, e raccogliere materiali lontani, e i miei collaboratori farli correre a vedere, a ricercare, a comparare, avrei bisogno di sapere quale sarebbe il compenso assegnato a ciascuno (s'intende che io garantirei la perfetta composizione del libro), per il volumetto delle proporzioni del nostro primo. Tenga presente che oggi tutto costa almeno quattro volte ciò che costava una volta. Ma Lei è giusto e buono.

Suo Aff.
 A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
 Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[24]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 22 febbraio 1924

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
 22 Febb. '924

Caro Franchi,
 ieri Le mandai il Botticelli riveduto e corretto; ed eccomi a darLe gli schiarimenti richiesti.

Io, per le tre monografie fui soddisfatto, e ricevetti, com'Ella ricorda L. 7.000 per ognuna. Avevo in animo di chiederLe l'aumento a 10.000, per il molto lavoro aggiunto; ma quando a Lei non piaccia di fare l'aggiunta, io mi chiamo segnatamente soddisfatto. Solo io ho ripensato il formato dei nostri volumi monografici, e mi sono chiesto se illustrandoli con riproduzioni minime, si farà bene l'interesse della pubblicazione. Monografie serie, ordinate, che ci diano l'ultima parola della scienza storica – quali noi vogliamo fare – meritano un trattamento migliore e

maggiori. Dapprima io avevo pensato difatti a mettere accanto al disegno storico conferenze, lezioni, sviluppi di qualche particolare; ed ero nel giusto. Poi, non so come, desideroso del più, pronto ad assecondarla nell'idea dei venti volumi fiancheggiatori del disegno storico, Le feci il progetto dei venti volumi; ma ora, ripeto, ripensandoci su, conchiudo che essi, i venti volumi, devono presentarsi, sottili o grossi, in una forma superiore come edizione, non nella forma scolastica. Del Botticelli intanto Ella potrà preparare un libro che serva, a fin d'anno, di stremma: Le ho mandato tutte le fotografie, *meno due*, che aspetto dall'America. Insomma faccia delle cose divenute sue, come il Botticelli, quel che vuole, ma se ne farà l'inizio delle monografie complete, rigorose, coscienti, ne avrei gran piacere. Se il concetto ampio delle monografie Le piace, parmi che il compenso dato a me sia da passare anche agli altri monografi. Costa tanto il lavoro che vuole arrivare alle radici delle cose! E a fornirlo di tutto quanto è necessario, per essere intesi, oggi costa tanto! Andare, tornare, ritornare davanti le opere d'arte ovunque esse sieno, per vedute nelle multiple facce di prisma, oggi costa un patrimonio. Eppure costì anche la vita, non si può lavorare sul serio senza mettersi le gambe in spalle.

A fiancheggiare il volumetto nostro, credo che convien tornare all'idea delle lezioni, conferenze *et similia*. Ella pubblicò e può ripubblicare la mia conferenza su Raffaello⁷⁹ con le illustrazioni che potrei fornirLe. E posso mandare, col materiale illustrativo, le conferenze su Leonardo, Michelangelo, Antonello da Messina, Perugino e Raffaello, Francesco Laurana ecc. Perché Ella possa farsi un'idea del come verrebbero i volumetti supplementi o complementi, io Le mando il discorso su Antonello da Messina col materiale illustrativo⁸⁰; e Lei vedrà se la mia idea è buona o no. Al discorso o ai discorsi si potrà aggiungere qualche nota bibliografica e un catalogo delle opere note dell'artista e dei luoghi ove esse si conservano. Per questi lavori, per corredarli di fotografie e di note, ella mi darà L. 500, quando, s'intende, le conferenze, le lezioni sieno state edite; L. 1.000, se nuove e inedite.

Starò in attesa delle sue decisioni, e quando Ella pensi di abbandonare le grandi monografie, tornerò all'idea di presentare le mie tre a Giovanni Beltrami, al quale già avevo parlato così in generale del mio Botticelli⁸¹.

Spero di aver risposto bene ad ogni Sua richiesta. Mi creda

Suo Aff.
A. Venturi

⁷⁹ Si riferisce a Venturi, *Raffaello VI aprile MDXX – VI aprile MCMXX*, cit.

⁸⁰ Se ne veda il testo in A. Venturi, *Antonello da Messina: conferenza di Adolfo Venturi al circolo artistico Antonello in Messina, 11 febbraio 1923*, Messina, Officina Grafica La Sicilia, 1923.

⁸¹ Al riguardo, si veda, *supra*, la lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi del 3 novembre 1923.

Lettera di sette facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[25]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 19 marzo 1924

Roma [33], via Fabio Massimo, 60

19 Marzo '924

Caro Franchi,

sia fatta la Sua volontà! Ella sa che i suoi desideri di senso pratico divengono i miei. Sta bene dunque che Ella cominci con la pubblicazione del Botticelli, ma cominci, se può, subito. Una delle due sole fotografie mancanti l'ho già ricevuta dall'America, e gliela manderò con la seconda e ultima che attendo. Sta bene anche quanto mi scrive per gli altri volumi miei o di altri (s'intende che per *tre* io sono stato soddisfatto appieno).

Suo Aff.

A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[26]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, [Roma] 1° maggio 1924

1° Maggio '924

Caro Franchi,

vedo che Ella si propone di venire a Roma, e invece non si muove da Bologna. Io lavoro per Lei, per le aggiunte, affinché il *Disegno storico* corrisponda un poco più ai programmi. E spero, nel luglio, di portarle tutto compiuto. È troppo tardi per Lei, per la seconda edizione? Vuole avere il tutto alla fine di giugno? Se sarà necessario, io sarò pronto ad ogni suo cenno.

Da Londra mi scrivono per la traduzione e per la pubblicazione in lingua inglese⁸². Ella mi ha scritto di volere essere interpellato ogni volta si tratti di

⁸² La traduzione in lingua inglese del manuale *L'Arte italiana. Disegno storico*, curata da

traduzione in lingua straniera; ed eccomi a interpellarla, sempre disposto a riguardi verso la di Lei persona.

La Dott. Mary Pittaluga ha compiuto in modo degno il suo volume sul Tintoretto⁸³; e presto lo mando a Lei, con le illustrazioni che io ho raccomandato sieno in numero più breve possibile (cinquanta circa). Probabilmente il 20 maggio sarò costì con la turba dei miei scolari del Corso di Perfezionamento, e verrò da Lei, in quella occasione, con la Dott. Prof. Mary Pittaluga, che fu allieva prediletta da mio figlio prima e da me poi⁸⁴. Ella si accompagna con me a Firenze, e verrà meco a Bologna per fare il contratto con Lei.

Suo dev.
A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[27]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, [Roma] 14 giugno 1924

14 Giugno '924

Caro Franchi,
lunedì o martedì invierò a Mangiarotti dell'Unione Zincografi a Milano⁸⁵ tutte le tavole ossia le fotografie da riprodursi per la traduzione del Disegno

Edward Hutton, avrebbe visto la luce due anni più tardi. Cfr. A. Venturi, *A Short history of Italian Art*, London, Macmillan Publishers, 1926.

⁸³ Si tratta del testo che sarebbe stato dato alle stampe, l'anno successivo, dallo stesso editore bolognese: M. Pittaluga, *Il Tintoretto*, Bologna, Zanichelli, 1925.

⁸⁴ Laureatasi brillantemente in Lettere all'Università di Torino nel 1916 sotto la guida di Lionello Venturi, su consiglio di quest'ultimo, l'anno successivo, Mary Pittaluga si era stabilita a Roma e si era iscritta al Corso di Perfezionamento in Storia dell'Arte medioevale e moderna dell'Università di Roma fondato e diretto da Adolfo Venturi. Dopo aver seguito le lezioni del primo anno, per ragioni familiari la giovane studiosa aveva interrotto la frequenza del Corso e fatto rientro a Torino, pur seguendo a distanza gli studi specialistici e mantenendo stretti rapporti di collaborazione con Venturi e con gli altri specializzandi. La studiosa fiorentina sostenne in modo brillante la prova finale per il conseguimento del diploma del Corso di Perfezionamento il 6 luglio 1924. Cfr. M. Mignini, *Diventare storiche dell'arte. Una storia di formazione e professionalizzazione in Italia e in Francia (1900-40)*, Roma, Carocci, 2009, pp. 107-108; E. Carrara, *Mary Pittaluga. Verso una biografia intellettuale*, «Il Capitale Culturale», vol. XIII, 2022, pp. 103-134.

⁸⁵ Si riferisce all'Unione Zincografi Mangiarotti & C. – Primario Stabilimento di Fotoincisioni d'Arte di Milano, la nota azienda specializzata nella produzione di clichés per la stampa.

storico in inglese⁸⁶. Molte delle fotografie completano la serie di quelle da Lei pubblicate, o la migliorano. Come Ella può bene comprendere, per le riproduzioni, ho fatto un lavoro continuo di selezione, di miglioramento, pensando a cento cose: all'effetto della fotografia, al commento fatto da essa al testo, al grado di valore di una riproduzione rispetto a tutte le altre rappresentative di un dato momento storico o dell'attività d'un artista.

Insomma, ho perfezionato quanto per me era possibile in commento figurato e l'esemplificazione del disegno storico. Ora veda Lei se non sia del caso di fare eseguire una riproduzione di più delle fotografie, una replica al Mangiarotti (Via Spontini, 5). Affettuosamente

Suo
A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[28]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 22 luglio 1924

22 luglio '924
Roma [33], via Fabio Massimo, 60

Caro Franchi,
ligio alla mia promessa. Le mando le correzioni e aggiunte al nostro libro. Ne ho fatte il meno possibile. In agosto, il 9 ad esempio, si troverà così? Avrei caro di vederla!

Mi raccomando di preparare presto la *seconda edizione*⁸⁷, perché il nuovo anno non ci trovi sprovvisti. Ho tolto alcune illustrazioni, come Lei suggeriva, e le ho sostituite con altre senza nudità femminili. L'ho fatto a malincuore, maledicendo la stupida pudicizia, che s'adombra anche davanti alla bellezza. Basta: ho contentato Lei e il pubblico tiranno e i seminaristi! Ora Lei mi con-

⁸⁶ La già ricordata versione in lingua inglese: A. Venturi, *A Short History of Italian Art*, London, Macmillan Publishers, 1926.

⁸⁷ La seconda edizione del manuale, notevolmente ampliata, arricchita da ben 300 illustrazioni e pienamente conforme ai programmi del 1923, avrebbe visto la luce in quello stesso anno. Cfr. A. Venturi, *L'arte italiana. Disegno storico. Seconda edizione*, Bologna, Zanichelli, 1924 (un'ulteriore ristampa del manuale, sempre per i tipi della casa editrice Zanichelli di Bologna, sarebbe stata realizzata nel 1928).

tenti col far presto e bene la 2^a ed., col pubblicare il Botticelli e il Tintoretto (vide la Sig.na Pittaluga a Firenze?⁸⁸). Ma avrò risposta dal Sig. Franchi?

Suo aff.
A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «R. Università degli Studi. Scuola di Storia dell'Arte Italiana e Corso di Perfezionamento negli Studi di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[29]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Parigi 15 agosto 1924

15 agosto 1924

Caro Franchi, per arrivare in Francia presto, senza le sorprese invernali, sono qui, dopo aver dato una corsa alle gallerie di Losanna e di Ginevra. Qui resterò tre giorni, perché la mia lunga [*illeg.*]; la mattina del 18 sarò a Londra, poi a Edimburgo, Glasgow, Liverpool, Dublino ecc. A Londra vedrò l'editore della traduzione del nostro Disegno storico, il Macmillan, e gli mostrerò alcune prove dei *clichés*, fatti dall'Unione Zincografi, veramente bellissimi. Per il Macmillan ne ho ordinato due serie (una per lui, l'altra per la sua succursale di New York⁸⁹), e, alla fine del mese, avrò dal Mangiarotti, nell'ordine stesso da me stabilito, le prove di tutti i *clichés*. Vorrebbe Ella chiedere al Mangiarotti stesso una copia ordinata delle prove, per fare poi una completa o parziale ordinazione di *clichés* da servire per la seconda edizione? Una terza edizione, fin che durano le pellicole, può costare un po' meno [*illeg.*]. Ella pensi che, al riaprirsi delle scuole, molte che, nell'anno scolastico trascorso, non poterono fruire del nostro libretto tardi stampato, ne fruiranno nel nuovo anno. E ne

⁸⁸ In realtà, il previsto incontro a Firenze di Oliviero Franchi con Mary Pittaluga non aveva avuto luogo. In una lettera inviata al direttore generale della Zanichelli in data 8 luglio 1924 e conservata nel fascicolo della corrispondenza di Venturi presso la casa editrice bolognese, la studiosa fiorentina sollecitava indicazioni precise riguardo all'invio del manoscritto del suo lavoro: «Restammo intesi che il 1° agosto avrei mandato il manoscritto e le fotografie, cui, poi, sarebbero venuti dietro i cataloghi. Ma ella mi disse che, prima di quella data, mi avrebbe scritto, o sarebbe venuta Ella stessa a Firenze, per un più specificato controllo. Poiché poi non ho saputo niente, Commendatore, mi permetto venire a Lei con questa mia: il manoscritto è pronto, e vorrei di esso liberarmi prima di lasciar la città – ciò che sarà verso il 20 del corrente mese» (Mary Pittaluga a Oliviero Franchi, Firenze 8 luglio 1924, in Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924).

⁸⁹ La Macmillan Publishers, infatti, stampò e distribuì il manuale di Adolfo Venturi, *A Short History of Italian Art*, anche negli Stati Uniti.

fruiranno, tolte purtroppo alcune riproduzioni di beltà muliebre, anche i Seminari. Lo so anche da insegnanti di Università cattoliche, da quella di Catanzaro ad esempio. Dico questo perché vorrei che ci tenessimo pronti nel nuovo anno. Ella non ascolti i *cretinoscki* [sic!] che trovano nel libretto il tono troppo alto. Dicono ciò per far propaganda per il Serra⁹⁰, che, discorrendo di Raffaello, nota che il grande ritmico pittore, nella Scuola d'Atene, ha composto la scena «con figure in piedi e con figure sedute»⁹¹. Io sono felice d'avere bandito i libercoli vergognosi che fanno detestare la Storia dell'Arte! E ho goduto della festa che mi hanno fatto i ragazzi dei Licei, ovunque mi hanno incontrato. È stata la più bella ricompensa per me.

Suo aff.
A. Venturi

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «Grand Hôtel – 12, Boulevard des Capucines – Paris».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[30]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, [Firenze] 8 ottobre 1924

8 Ott. 1924

Caro Franchi, Ella saprà già che il Mangiarotti dell'Unione Zincografi tiene le pellicole dei *clichés*, cioè che, senza bisogno più di fotografie, egli può fornirle i *clichés* prontamente. Ella potrebbe averne una serie completa per meno di quanto ha speso il Macmillan, che ha dovuto pagare il ritocco delle fotografie, e non ha trovato pronte le pellicole per la trasposizione sullo zinco. I *clichés* Mangiarotti sono assai migliori degli altri che a Lei furon fatti dal Lourvin: non potrebbe ordinargli una intera serie, che Lei avrebbe per 3000 lire all'incirca?

Le raccomando di mettere in composizione il volumetto, e di mandarmi al più presto le bozze di stampa. Se vogliamo fornire tutte le scuole (il Severi⁹², di-

⁹⁰ Allude alla riedizione del noto manuale di L. Serra, *Storia dell'arte italiana*, 3 voll., Milano, Vallardi, 1924-1927, la cui prima edizione aveva visto la luce nel 1907.

⁹¹ Cfr. L. Serra, *Raffaello*, Roma, Alfieri & Lacroix, 1922.

⁹² Leonardo Severi (Fano, Pesaro e Urbino, 1882 – ivi, 1958), dopo essere stato capo di gabinetto del ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile dal 1922 al 1924, nel luglio di quello stesso anno era stato nominato direttore dell'Istruzione media dal nuovo titolare della Minerva, Alessandro Casati, incarico che conservò fino all'ottobre del 1928. Su di lui, si vedano i vari riferimenti contenuti in J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime*

rettore generale delle Scuole Medie, entusiasta del libretto, ci aiuterà; il Card. [illeg.]⁹³ aiuterà potentemente per i Seminari cattolici), conviene non indugiare più oltre la pubblicazione, bisogna arrivare a lanciare il libro al 15 novembre al più tardi. Ella sa fare miracoli. Si metta all'opera per farne.

Con affetto
Suo
A. Venturi

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Grand Hôtel Baglioni – Florence (7)». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1924.

[31]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 25 gennaio 1925

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
25 Genn. '925

Caro Franchi, ho ricevuto due esemplari del mio *disegno storico*, e la ringrazio dell'*antipasto*. Spero ch'ella vorrà darmene parecchi, come mi dette l'anno scorso; e l'assicuro che io non li darò se non a chi potrà favorire la diffusione del nostro libro. Questa volta, lo dicevo al Senatore Dallolio⁹⁴, la stampa è riuscita a perfezione. Ne sono veramente contento. Vi sono delle stampe foto-zincografiche che sembrano vere e proprie fototipie. Benissimo, e grazie, mio caro Franchi.

Suo Aff.
A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «Senato del Regno». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

(1922-1943), Scandicci, La Nuova Italia, 1996; e M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

⁹³ Il porporato a cui allude Adolfo Venturi, il cui nome è redatto in modo incomprensibile, potrebbe essere il card. Gaetano Bisleti (Veroli, Frosinone, 1856 – Grottaferrata, Roma, 1937), prefetto della S. Congregazione per i Seminari e le Università degli Studi dal 1º dicembre 1915 al 30 agosto 1937, anno della sua morte. Su di lui: *Annuario pontificio per l'anno 1939*, Città del Vaticano, Tipografia Poliglotta Vaticana, 1938, p. 84.

⁹⁴ Alberto Dallolio (Bologna, 1852 – ivi, 1935, senatore del Regno dal giugno 1908, fu presidente del Consiglio di amministrazione della Casa editrice Zanichelli dal 1906 al 1930).

[32]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 23 febbraio 1925

Roma, 23 Febb. '925

Caro Franchi,

scrivo subito alla Sig.na Pittaluga, perché faccia il sacrificio da Lei richiesto⁹⁵; e lo farà, non ne dubito io, e non ne dubiti Lei⁹⁶.

Spero che, insieme col Tintoretto, Ella pubblicherà il Botticelli. Se lo pubblica, Le darò presto riformato (dopo tanti anni che sta nel cassetto, è necessaria una riforma), il Pisanello «principe della medaglia». È un grandissimo maestro, che solo in Italia non ha ancora ricevuto alcuna monografia, mentre abbondano gli studi inglesi, francesi e tedeschi intorno a lui.

Affettuosamente
A. Venturi

E i *Grandi artisti italiani* aspettano rimandi [illeg.]⁹⁷

⁹⁵ Nella lettera inviata a Mary Pittaluga il 27 febbraio 1925, Adolfo Venturi riassumeva le richieste di tagli formulate da Oliviero Franchi relativamente al manoscritto della monografia sul Tintoretto predisposto dalla studiosa fiorentina: «La Zanichelli – scriveva Venturi – mi ha mandato la seconda parte del Suo lavoro, invitandomi a ridurla a poche pagine. Io gli ho scritto di averLe mandato il mss. pregandoLa di fare le riduzioni richieste. Li contenti, tenendo conto che la Zanichelli intende dare il volume a seguito del mio manuale, insieme con la mia monografia sul Botticelli: questa ha il catalogo e il prospetto biografico in una forma semplicissima, schematica. Purtroppo, il pubblico non vuole la fitta erudizione, e noi dobbiamo intascarcela» (Adolfo Venturi a Mary Pittaluga, Roma 27 febbraio 1925, in Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, MP_Cart-XXXXVIII – Venturi Adolfo (8 maggio 1917-10 giugno 1941), 051).

⁹⁶ In realtà, Mary Pittaluga si sarebbe opposta con fermezza ai tagli proposti dall'editore bolognese. Nella lettera di risposta al Venturi inviata nello stesso 27 febbraio 1925, la studiosa fiorentina precisava le ragioni del suo diniego: «Maestro, come può dirmi, Lei, di ridurre i cataloghi del libro a poche pagine? Ma non è possibile! Essi sono così; poiché il testo è com'è. Con un catalogo schematico avrei dovuto necessariamente disporre della materia in tutt'altro modo! Ho potuto sorvolare, nella prima parte, su ogni circostanza storica, cronologica, ed abbandonarmi ad una ricostruzione meramente critica, soltanto perché dai cataloghi, ragionati e circostanziati, il lavoro trae il suo necessario completamento. Anche senza tener conto della fatica che mi sono costati, io non posso mutilare il libro, e renderlo amorfo, perché troppo la prima parte ha la ragion d'essere nella seconda. Lei, Maestro, ‘che tutto capisce’, non può non capire questo! Non può pensare che il risultato di sei anni di fatica venga, non solo immiserito, ma distrutto, da esigenze editoriali. [...] Vede, Maestro: sul formato del testo non ho discusso; ho ridotto a sessanta le illustrazioni; sessanta illustrazioni per chi ha dipinto seicento opere! Di più, creda Maestro, non posso fare!» (Mary Pittaluga a Adolfo Venturi, Firenze 27 febbraio 1925, in Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-IX,606 – Pittaluga, Mary (15 giugno 1917-4 luglio 1940), VT P2 b034,42).

⁹⁷ Adolfo Venturi lamentava il ritardo con cui procedeva la stampa del volume da lui curato

Lettera di una facciata, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[33]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 24 febbraio 1925

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
24 Febb. '925

Caro Franchi,

ragionando con S.M. il Re, dissi della necessità di non rimpinzare d'erudizione le teste degli studenti, ma di aprir loro, invece, bene gli occhi, perché gustino delle cose belle che in Italia ci splendono attorno.

E aggiunsi come, con questi criterii, mi fossi provato a scrivere per le scuole il mio «Disegno storico dell'arte italiana». E S.M. il Re mostro desiderio di vederlo, di leggerlo; e io sarei lieto di offrirgli, anche a nome della casa Zanichelli, una copia con la speciale legatura che Lei prepara al volumetto. Se può mandarmi una copia legata, Le sarò gratissimo

Con affetto
Suo A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[34]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 25 febbraio 1925

25/ 2/ 925

Ill. Sig. Senatore

Grazie per la Pittaluga. Il mio non è un capriccio ma una necessità assoluta. Il libro va alleggerito di quanto regola e voglio sperare che la Signorina comprenderà la cosa⁹⁸.

per i tipi dell'editore bolognese: *Grandi artisti italiani. Celebrazioni e tributi*, Bologna, Zanichelli, 1925.

⁹⁸ Su tale questione si veda, *supra*, la lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi del 23 febbraio 1925. Il libro a cui si fa riferimento è, naturalmente, il già citato: M. Pittaluga, *Il Tintoretto*, Bologna, Zanichelli, 1925.

I Grandi artisti si stampano con cura e presto si faranno: abbia pazienza. Io non faccio cose in fretta⁹⁹.

Appena liberato dal Tintoretto, si farà il Botticelli.

Conti di darmi Pisanello entro l'anno sul finire. Ma non sia troppo ampio di mole.

Suo aff. Franchi

P.S. Le pelli per la legatura del Sommario devono arrivare a giorni: comunque guarderò se posso disporre subito altrimenti le copie pel Re.

Al Senatore A. Venturi
Roma

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna. Il Direttore Generale»

Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 12

[35]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, [Roma] 28 febbraio 1925

28 Febb. '925

Caro Franchi,

a tutta prima, parve anche a me che il prospetto cronologico e il catalogo potessero ridursi; ma poi ho pensato che, nella prima parte, Mary Pittaluga ha potuto sorvolare su ogni circostanza storica, cronologica e abbandonarsi ad una ricostruzione meramente critica, soltanto perché dai cataloghi razionali e circostanziati, il lavoro trae il suo necessario complemento.

Insomma troppo la prima parte ha la ragion d'essere nella seconda, perché questa sia eliminata¹⁰⁰.

Dunque, caro Franchi, faccia comporre in minutissimi caratteri prospetto e cataloghi; ma voglia non esigere ciò che potrebbe snaturare il primo libro che in Italia si stampa sul Tintoretto. Non è amor di erudizione che mi muove a dirLe questo, perché, com'Ella sa, io non sono amico all'erudizione pesante e vuota, all'erudizione pappagallesca e puramente mnemonica, ma lo sono a quella che è costruttiva, applicata come forza al lavoro storico.

⁹⁹ Il testo, infatti, avrebbe visto la luce pochi mesi più tardi, nell'aprile del 1925.

¹⁰⁰ Come si vede, nella risposta inviata al Franchi, Adolfo Venturi faceva sue le osservazioni formulate da Mary Pittaluga nei riguardi dei pesanti tagli richiesti dall'editore relativamente alla seconda parte della monografia sul Tintoretto. Si veda, *supra*, la lettera citata alla nota n. 96.

Col Botticelli tanto studiato, io potevo risparmiare dilucidazioni erudite; col Tintoretto, non mai studiato in Italia, le dilucidazioni sono necessarie.
 Creda, caro Franchi, che Le scrivo non perché impensierito dell'effetto che la richiesta di riduzione ha prodotto sulla buona e brava figliuola di Mary Pittaluga, ma perché, pensandoci su, sento sinceramente di avere per Lei fatta una brutta richiesta. Il desiderio di accontentarla mi ha fatto passar sopra al giusto. Con ogni riguardo

Suo aff.
 A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
 Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[36]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 28 marzo 1925

Roma, 28 Febb. '925

Caro Franchi,
 ho ricevuto e subito presentato a S.M. il Re, il volumetto elegante, fine, mirabilmente vestito. Grazie, grazie!
 Iersera ho ricevuto il foglio del titolo del volume GRANDI ecc. Vi ho aggiunto le parole tra parentesi (CELEBRAZIONI E TRIBUTI)¹⁰¹. E ciò per spiegare il volume, che uscirà spero presto, perché possa essere diffuso con le ova di Pasqua.
 Buone feste! Verrò a vederLa e a stringerLe le mani

Suo aff.
 A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
 Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

¹⁰¹ Il testo di Adolfo Venturi, infatti, avrebbe avuto come titolo definitivo: *Grandi artisti italiani. Celebrazioni e tributi*, Bologna, Zanichelli, 1925.

[37]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 26 aprile 1925

Roma [33], via Fabio Massimo, 60
26 Aprile '925

Caro Franchi,

«Grandi Artisti Italiani» è un bel libro, e fu ammiratissimo a Modena. Ella me ne darà alcune copie? La assicuro che non me le darà invano, perché cadranno in buone mani.

È venuto oggi Broglio¹⁰², editore, che si è incaponito per il Botticelli. E col Botticelli prenderà anche Giovanni Pisano, riscattando l'uno e l'altro mss., per 7000 lire ciascuno, da codesta Casa. Ella voglia mandarmi il mss. e il materiale illustrativo, che riguarda il Botticelli: naturalmente io non lo consegnerò se non quando ella mi dirà d'aver ritirato le prime 7000 lire dal Broglio, così come non consegnerò poi Giovanni Pisano se non avrò il suo: visto e si passi. Ho veduto Lionello qui, e gli ho detto con'Ella andrà a Torino per i «Primitivi»¹⁰³. Sarà molto contento di vederLa.

Io Le preparerò bene il *Pisanello*; ma quando ella ne inizierà proprio la stampa. Prenda bene questa volta le misure, perché io non mi metta a elaborare *ex novo*, invano, il lavoro invecchiato.

Affettuosamente,
suo
A. Venturi

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

¹⁰² Mario Broglio (Piacenza, 1891 – San Michele di Moriano, Lucca, 1948), artista e editore di testi d'arte, fondò e diresse la rivista «Valori Plastici» (1918-1923), espressione dell'omonimo movimento artistico che ebbe tra i suoi collaboratori artisti quali C. Carrà, A. Savinio, G. De Chirico e E. Cecchi; e tra i corrispondenti stranieri, P. Picasso, G. Braque, J. Reynal e T. Däubler. A partire dai primi anni Venti diede vita ad una casa editrice con lo stesso nome della rivista, la quale accolse prevalentemente scritti d'arte e opere storico-artistiche, annoverando tra i suoi autori critici e storici dell'arte del calibro di Adolfo Venturi, Ugo Ojetti, Bernard Berenson e Roberto Longhi. Su di lui: C. Gabanizza, *Broglio, Mario*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, cit., 1972, Vol. 14, pp. 439-440.

¹⁰³ Per accordarsi con l'autore circa i tempi di acquisizione del manoscritto di quella che sarebbe poi divenuta la monografia di Venturi, *Il gusto dei primitivi*, cit.

[38]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 28 aprile 1925

28/ 4/ 925

Ill. Sig. Senatore

domani Le spedirò copie dei Grandi Artisti italiani.

Se non le dispiace mi dica a chi va. *Se si tratta di critici o personalità.* Non vorrei fare duplicati.

Quanto al Sig. Broglio, sta bene, lo capisco.

Le mando testo e figure del Botticelli a mezzo corriere. Mi tenga informato per ogni evenienza.

Non ho capito se il Broglio manderà a me il denaro o se debbo chiedere.

Quanto al Pisanello me lo dia definitivo a settembre o ottobre e lo stamperò d'urgenza.

Grazie di tutto Suo aff. Franchi

Ad Adolfo Venturi

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna. Il Direttore Generale»

Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 13

[39]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 2 maggio 1925

Roma, 2 Maggio '925

Caro Franchi,

appena riceverò le copie del libro «Grandi Artisti Italiani», Le manderò l'elenco delle personalità alle quali intendo offrirlo. Per i critici, mi sarebbe caro di combinare la nota con Lei. Se vuole, gliela manderò, appena Ella mi avrà indicato i nomi dei critici, che a Lei piacerà offrire il volume. Io le indicherò i nomi di alcuni bravi giovani che faranno senza dubbio la recensione.

Con affetto
Suo
A. Venturi

Per il Sig. Broglio, sono rimasto così d'accordo: egli si metterà in rapporto con Lei, pagherà le 7000 lire per il Botticelli, il cui mss. io consegnerò solo quando

Ella mi scrive di poterlo consegnare. Per l'altra monografia (sopra Giovanni Pisano) non combini nulla, perché penso di riscattarla io stesso. Per la terza monografia, quella sul Pisanello, resta inteso che io la rimetterò, in ordine completo e rinnovato, aumentata e riveduta, a Lei «a settembre o ottobre», a che Ella la «farà stampare d'urgenza»¹⁰⁴.

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[40]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Milano 17 giugno 1925

Milano, 17 Giugno '925

Caro Franchi,

prima di tutto, grazie per la risposta amichevole da Lei datami circa la cessione del Botticelli al Broglio e il riscatto del Pisano per parte mia.

Circa al Pisanello, poi che Ella ci tiene, io non dirò più una parola: è suo, e resta suo. E sì, in ottobre, appena tornato a Roma, darò alla monografia, rimasta tanti anni nel sonno, qualche ritocco, qualche rimodernatura, e gliela manderò. E non pensi che io intenda allontanarmi dalla Casa libraria da Lei diretta, con tanto gusto e tanta nobiltà d'arte. Anche Lionello mi ha sempre ripetuto d'esser lieto di starmi vicino nella serie iniziata col *Disegno storico*, continuata dalla nostra brava Mary Pittaluga, e quindi da noi due: da lui con i *Primitivi*, da me con una delle tre monografie, che la casa Zanichelli già si era proposta di pubblicare. Ella si prepari quindi ai primi di novembre a far gemere i torchi per il grande pittore veronese, Antonio Pisano, detto il Pisanello. Anche prima di partire nel luglio, a mezzo luglio, Le farò tenere le fotografie e i gessi per la riproduzione; e vedrà meraviglie!

Affettuosamente
Suo
A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

¹⁰⁴ In realtà, come si è già ricordato, tutti e tre i testi citati nella lettera avrebbero visto la luce, negli anni seguenti, presso altri editori. Cfr. A. Venturi, *Botticelli*, Roma, Valori Plastici, 1925 (trad. francese: Paris, Crès, 1926); Id., *Giovanni Pisano, sein Leben und sein Werk*, cit.; e Id., *Pisanello*, Roma, Palombi, 1939.

[41]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Fiuggi 10 luglio 1925

Fiuggi, 10 luglio '925

Caro Franchi,
 il Sig. Mario Broglio sta, almeno ha un appartamento, a *Roma*, via Ciro Menotti, 10.

Mi scrive mio figlio: «credi che Franchi accetterà di pubblicare *subito* i miei *Primitivi* quando gli porterò il mss. in ottobre? Altrimenti potrei pubblicarlo qui a Torino, alle medesime condizioni da Bocca o da Lattes, che pure me lo ha chiesto. Dimmi che cosa ne pensi. Anzi potrei qui iniziare con i miei collaboratori la biblioteca di critica della critica cui penso da tempo».

Naturalmente io gli scriverò che il libro è stato promesso per la nostra serie, e che lo voglio. Ma, dal canto suo, lo assicuri che sarà stampato *subito*. Tanto sono desideroso di veder stampato quel libro, che credo fondamentale per i nostri studî, da permettermi di non farLe pressioni di sorta per la stampa del mio Pisanello a ottobre.

Con affetto
 Suo
 A. Venturi

Cartolina Postale.

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
 Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[42]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 29 settembre 1925

Roma, 29 settembre 1925

Caro Franchi,
 costretto a ritardare di due giorni la mia venuta annunciataLe per domani 30 settembre, sarò invece da Lei la mattina del 20 ottobre, alle 9; e se io potrò, veduto Lei, prendere il treno per Roma, alle 10, sarò molto contento. Sono quindi a pregarLa di trovarsi a quell'ora mattutina al Suo ufficio. Mi scusi, e non mi mandi a quel paese.

Affettuosamente
 Suo
 A. Venturi

P.S. Sono passato per Torino, e ho veduto Lionello e il suo mss. sui *Primitivi* quasi compiuto. Glielo porterà presto. Sarà (non mi fa velo certo l'affetto paterno) il libro fondamentale della critica d'arte. L'ho letto in piccola parte, sentendone la grandezza.

Lettera di una facciata, su carta intestata: «L'Arte. Rivista di Storia dell'Arte Medioevale e Moderna. Amministrazione Via Fabio Massimo, 60, Roma (33)».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[43]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 17 ottobre 1925

Roma, 17 ottobre 1925

Caro Franchi, non venni, sì come mi ero proposto con la mia scuola, perché non ottenni dal Ministero più di 10.000 lire, troppo poche per far le spese a tanti scolari; non venni poi da solo, perché all'inizio del mio viaggio, il 6 corr. Fui da febbre costretto al letto a Falconara. Sfebrato, son tornato a Roma il 14.

E qui ho trovato la Sua lettera, relativa alle traduzioni. Ne ho dato subito comunicazione al Sig. Broglio, che si gode l'autunno a Palombara Sabina. Non ho avuto risposta. Oh, Franchi, Franchi che mi facesti metter sossopra tutta la casa, perdere due giorni di ricerche per trovare queste benedette traduzioni. Lionello mi scrive che sta per finire il suo libro sui *Primitivi*, e che verrà presto costà.

Circa al *Palladio*¹⁰⁵, Le dico subito che, nella collezione da me iniziata col *Disegno storico*, intendo che non possa essere incluso lavoro alcuno che non abbia ricevuto tutti i sacramenti.

Quello da Lei proposto non [sembra] averne ricevuto [che] uno solo, quello dell'estrema unzione.

È inutile: si stampa troppo, e gli editori vanno a simpatia, si muovono a se-

¹⁰⁵ In una lettera, non pubblicata nella presente raccolta, inviata a Adolfo Venturi il 3 settembre 1925, Oliviero Franchi scriveva: «Ora è venuto da me certo dott. Giorgio Lukonoski a proporci un'opera di lusso sui pittori scultori ecc. italiani in Russia e mi ha detto che Ella farebbe una prefazione. Mi dica chiaramente che debbo fare, tanto più che la persona mi ha lasciato perplesso e mi pare una impresa esagerata per il Soggetto. E poi dice che Ella accetta un suo volume sul Palladio da porre nella nostra collezione: ma che vale? Ha un materiale illustrativo pessimo. Poi Le dico francamente che vorrei solo italiani a lavorare alla collezione» (Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 3 settembre 1925, in Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi, Cart-XXXV,2814 – Zanichelli, Nicola (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 14).

conda dei frequentatori della bottega, si determinano a seconda del peso delle ricompense. E fanno male, rovinano sé e gli studî.

Oggi che in Inghilterra non sono più conoscitori, perché non si hanno più collezionisti; che in Francia non si studia più, e non si sentono più le arti figurative; che in Germania si ruminano e si masticano i documenti messi insieme cinquant'anni fa; che in Austria si è perduto, a furia di erudizione, ogni criterio, ogni equilibrio, ogni facoltà visiva, tocca a noi, a noi di mostrare al mondo che conosciamo bene le cose nostre, e ne sentiamo il valore e il calore.

Dico questo, proprio per amicizia al Franchi, per renderlo duro ad accettare libri d'arte, durissimo prima di pubblicarli.

Dopo la tirata, chiedo venia della lunga lettera; e prego il Franchi a volere comunicarmi quel prospetto della nostra *posizione*, che voleva mostrarmi la mattina del 2, quando scappai alla stazione.

E ad un tempo, per mia norma, a volere dirmi in qual tempo, in qual giorno, Le sarà più facile di addivenire a una liquidazione del conto.

Suo aff.
A. Venturi

Lettera di otto facciate, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[44]

Oliviero Franchi a Adolfo Venturi, Bologna 19 ottobre 1925

19/ 10/ 925

Senatore gentilissimo

avanti tutto Le faccio i più vivi auguri per la Sua salute.

Ho preso in pieno la lavata di capo, non meritata, perché ho scritto a Lei domandando consiglio. So appunto della mia ignoranza in materia e mi sono rivolto all'amico illustre!¹⁰⁶

Che altro dovevo fare?

Attendo con ansia i Primitivi e farò a Lionello un bel libro.

Mi duole per le traduzioni ma fu un cumulo di cause che mi fece commettere la gaffe¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Allude, naturalmente, alla messa in guardia da parte del Venturi riguardo alla pubblicazione di opere storico-artistiche di scarso valore contenuta nella lettera precedente.

¹⁰⁷ Non è chiaro a quali traduzioni si riferisca. Si veda, *supra*, la lettera di Adolfo Venturi a Oliviero Franchi del 17 ottobre 1925.

Le faccio spedire la Sua situazione dalla contabilità e fissare i pagamenti di comune accordo.

Suo aff. Franchi

Al Senatore A. Venturi

Lettera di due facciate, su carta intestata: «Casa Editrice Nicola Zanichelli Bologna»
Centro Archivistico della Scuola Normale Superiore di Pisa, Archivio Adolfo Venturi,
Cart-XXXV,2814 – *Zanichelli, Nicola* (17 giugno 1880-8 gennaio 1937), VT Z b16, 15

[45]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Roma 2 novembre 1925

Roma, 2 Nov. 1925

Caro Franchi,
sono contento che Ella si sia inteso pienamente col mio Lionello, e Le raccomando, proprio nell'interesse di codesta casa editrice, di pubblicarlo a gran velocità.

Sono così persuaso che il libro (a Lei posso dirlo, perché gli amici sanno distinguere ciò che è amor paterno da ciò che è amor di scienza) sarà fondamentale ai nostri studî, che io invoco da Lei per esso ogni cura e la maggiore rapidità.
Non ho avuto il prospetto... da codesta amministrazione.

Affettuosamente
Suo
A. Venturi

Lettera di una facciata, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna),
Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1925.

[46]

Adolfo Venturi a Oliviero Franchi, Milano 14 giugno 1927

Palace Hôtel
Milano, 14 giugno '927

Caro Franchi,
ieri consegnai a Roma tutto lo scritto, relativo a Sandro Botticelli, al sign.
Broglio, insieme col materiale illustrativo. Così consegnerò a un altro editore,

il sign. Kurt Wolff¹⁰⁸, la monografia su Giovanni Pisano¹⁰⁹, della quale, come Le scrisse, farò io stesso a ottobre il riscatto, inviandole le 7000 lire ch'ella mi sborsò tre anni fa. E mi dica pure chiaramente se Ella sia disposta a ottobre di pubblicare il Pisanello, senza indugio di sorta, o se Ella preferisce che io cerchi, anche per esso, un terzo editore. Io non me ne inquieterò affatto, tanto più che la monografia sul Pisanello non potrebbe farsi nella stessa veste del *Disegno storico*. Poiché l'Italia non ha ancora avuto una monografia su quel maestro medagliista, conviene che l'edizione sia non di formula breve, ma tale da accogliere le riproduzioni delle medaglie del Pisano nella loro propria grandezza. Mi perdoni se io espongo la cosa così chiaramente, ma io penso che noi possiamo sempre intenderci bene, parlandoci apertamente.

Quando mi scrive, voglia dirmi quante copie Ella abbia stampate dei «Grandi Artisti Italiani». È un libro ammiratissimo, non solo dal suo autore, ma da quanti l'hanno veduto.

Fra i recensori non ricordo se ho messo nel novero *Margherita Sarfatti*, Diratrice di *Gerarchia*, collaboratrice assidua del *Popolo d'Italia*¹¹⁰. Forse sarà bene animarla a scrivere, e, se Lei le manda il volume, io cercherò d'animarla. Mi creda

Suo dev.
A. Venturi

Lettera di quattro facciate, su carta intestata: «Senato del Regno». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1927.

¹⁰⁸ Si riferisce al grande editore tedesco Kurt Wolff (Bonn, 1887 – Ludwigsburg, 1963), la cui casa editrice, sorta a Lipsia nel 1913, fu animatrice su vari fronti della cultura espressionista e mitteleuropea. Tra l'altro, nel 1924 Wolff aveva promosso le Edizioni Pantheon S.A. di Firenze come casa editrice artistica internazionale, la quale, tra il 1926 e il 1930, diede vita ad una serie di collane d'arte e di pubblicazioni storico-artistiche di pregio. Cfr. K. Wolff, *Memorie di un editore*, Macerata, Giometti & Antonello, 2016.

¹⁰⁹ Tale monografia, infatti, avrebbe visto la luce, due anni più tardi, per i tipi dell'editore tedesco: Venturi, *Giovanni Pisano, sein Leben und sein Werk*, cit.

¹¹⁰ Margherita Sarfatti (Venezia, 1880 – Cavallasca, Como, 1961), giornalista, scrittrice e critica d'arte, fu redattrice de «Il Popolo d'Italia», il quotidiano fondato e diretto da Benito Mussolini, dal 1918 al 1932. A partire dai primi anni Venti divenne direttrice editoriale della rivista politica di punta del fascismo «Gerarchia». Su di lei: R. Ferrario, *Margherita Sarfatti. La regina dell'arte nell'Italia fascista*, Milano, Mondadori, 2015.

[47]

Adolfo Venturi a Aginulfo Ricci¹¹¹, Roma 17 gennaio 1929

Roma, 17 Genn. '929

Preg.mo Sig.r Ricci,

la tiratura del mio *Disegno storico* non è riuscita bene¹¹², e, per poche lire di meno, codesta Casa mette in commercio un libro che sembra composto con le bozze di stampa dei fogli stampati nella prima e nella seconda edizione. Me ne duole, perché, al riscontro dell'edizione inglese, dell'americana e della spagnuola¹¹³, era l'edizione italiana, che prima poteva gareggiare con quelle, vi sta molto al disotto.

La pregherei intanto, a norma del contratto, di farmi tenere il 15% sul prezzo di copertina, per la nuova tiratura; e di aggiungere il convenuto sulla vendita del libro *Grandi Artisti italiani*, nell'anno trascorso.

Grazie!

Suo dev.
A. Venturi

P.S. I miei rispetti al Senatore Dallolio.

Lettera di una facciata, su carta intestata: «Senato del Regno».

Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1929.

¹¹¹ Aginulfo Ricci era all'epoca il responsabile delle edizioni scolastiche della Casa editrice Zanichelli di Bologna.

¹¹² Allude alla ristampa effettuata nel 1928 da Zanichelli del manuale A. Venturi, *L'Arte italiana. Disegno storico*, edito per la prima volta dalla casa editrice bolognese nel 1924.

¹¹³ L'edizione spagnola del manuale a cui si fa cenno è la seguente: A. Venturi, *Arte italiano, traducción de la segunda edición italiana por José F. Rafols*, Barcelona, Editorial Labor, 1930 (2^a ediz.: 1943).

[48]

Adolfo Venturi a Ezio Della Monica¹¹⁴, Milano 4 settembre 1931

4 Sett. '931

Preg.mo Sig. Direttore
 della Casa editrice
 Nicola Zanichelli
Bologna.

Porgo innanzi tutto a Lei, Sig. direttore, i miei ossequi, e a dimostrarLe quanto io abbia cara codesta Casa editrice che ho veduta nascere, quando Nicola Zanichelli portò da Modena le sue tende a Bologna, vorrei riprendere con essa qualche pubblicazione. Ella sa che quando Mary Pittaluga pubblicò il buon libro sul Tintoretto¹¹⁵, avevo in animo di dargli qualche buon compagno, per opera dei miei migliori scolari. È passato il centenario di Masaccio senza che l'Italia abbia dedicato al grande nessuna monografia. Ora la Dott. Mary Pittaluga ha composta la voluta monografia con fervore italiano e con audacia critica: potrebbe la Casa Zanichelli assumerne la pubblicazione?¹¹⁶

Un'altra mia scolara, la Dott. Giulia Sinibaldi ha composto una monografia, che è per me, come per il mio figliuolo Lionello, un vero capolavoro, sui fratelli Lorenzetti, i due grandi pittori senesi¹¹⁷. Anche essa potrebbe aggiungersi al Masaccio e al Tintoretto, per disegnare un principio di collana storico-artistica condotta con profondità critica e con senso italiano. E alla collana poi unire una mia monografia su Raffaello, a seconda delle più recenti ricerche¹¹⁸. Ella mi dirà sorridendo: troppe troppe cose a questi lumi di luna!

Ma oggi si fanno pagare per libri di storia artistica prezzi proibitivi, e la Casa che possa dare, come Casa Zanichelli ha dato il Tintoretto, un bel libro con-

¹¹⁴ Il dott. Ezio Della Monica era subentrato nel 1930 a Oliviero Franchi come Direttore generale della Casa editrice Zanichelli di Bologna e avrebbe conservato tale incarico fino al 1962. Su di lui: F. Enriques, *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia*, Bologna, il Mulino, 2008.

¹¹⁵ M. Pittaluga, *Il Tintoretto*, Bologna, Zanichelli, 1925.

¹¹⁶ La richiesta di Venturi non avrebbe incontrato la disponibilità dell'editore bolognese. Il testo della Pittaluga, infatti, sarebbe stato pubblicato da un'altra casa editrice. Cfr. M. Pittaluga, *Masaccio*, Firenze, Le Monnier, 1935.

¹¹⁷ Allude ad Ambrogio e Pietro Lorenzetti, i due pittori senesi sui quali Giulia Sinibaldi aveva discusso la tesi di perfezionamento sotto la guida di Adolfo Venturi e predisposto una monografia. Anche in questo caso la proposta formulata da Adolfo Venturi di pubblicare tale monografia per i tipi della casa editrice bolognese non sarebbe stata accolta dalla Zanichelli, e il testo avrebbe visto la luce altrove. Cfr. G. Sinibaldi, *I Lorenzetti*, Siena, Istituto Comunale d'Arte e di Storia, 1933.

¹¹⁸ In realtà, anche la monografia su Raffaello secondo i più recenti studi, proposta alla Zanichelli dallo storico dell'arte modenese, avrebbe visto la luce, alcuni anni più tardi, presso un altro editore. Cfr. A. Venturi, *Raffaello*, Milano, Mondadori, 1935.

dotto con intelletto d'arte e con rigore scientifico, a buon prezzo, e mitissime condizioni, avrà il sopravvento sul mercato. Comunque Ella accolga la mia proposta, mi è caro di comunicarglieLa; e, se Ella lo desidera, al mio passaggio per Bologna verso la fine del mese, verrò a discorrerne con Lei. Voglia intanto gradire i miei ossequi

Suo dev.
A. Venturi

Lettera di tre facciate, su carta intestata: «Hotel Principe & Savoia. Milano». Archivio della Casa Editrice Nicola Zanichelli Società Anonima per Azioni (Bologna), Posizione *Venturi Prof. Adolfo*, Anno 1929.

*Critical
Reviews*

Rassegne critiche,
Discussioni, Recensioni

Critical Reviews / Rassegne critiche

Segnalazioni storiche pedagogico educative 2023-2024

Giorgio Chiosso
Emeritus Professor
University of Turin (Italy)
giorgio.chiosso@unito.it

Historical Pedagogical Educational Reports 2023-2024

ABSTRACT: This paper intends to provide an interesting bibliographic review of the most recent works of History of pedagogy and History of education published last year in Italy. The author, analyzing the individual works, presents the topics covered in each volume and puts the focus on some fundamental aspects of the Italian historical and educational research field.

EET/TEE KEYWORDS: Historical Pedagogical and Educational reports; History of Education research; Recent publications; Italy; 2023-2024.

1. La riscoperta di due opere dal passato illustre

La riedizione di due corposi saggi della pedagogia della metà del secolo scorso riproposta recentemente da Studium e curati con grande competenza storica e pari intelligenza pedagogica da Evelina Scaglia – *Verso la scuola integrale. Il sistema italiano dei reggenti* di Marco Agosti (2023)¹ e la *Guida per le educatrici dell'infanzia* di Rosa Agazzi (2024)² – ripropone all'attenzione della comunità pedagogica e scolastica due opere dal passato illustre, ma ormai quasi dimenticate.

Dopo una larga fortuna documentata dal rincorrersi delle ristampe (dal 1950 al 1970 nel caso del volume di Agosti, dal 1932 al 1974 per quanto riguarda la *Guida agazziana*) su cui si sono formate generazioni di maestre,

¹ M. Agosti, *Verso la scuola integrale. Il sistema italiano dei reggenti*, ed. a cura di E. Scaglia, Roma, Studium, 2023.

² R. Agazzi, *Guida per le educatrici dell'infanzia*, ed. a cura di E. Scaglia, Roma, Studium, 2024.

maestri ed educatrici dell'infanzia, entrambe le opere sono infatti entrate in repentino declino quasi nello stesso periodo. A partire dagli anni '70 i nomi di Marco Agosti e di Rosa e Carolina Agazzi sono stati ridimensionati a poco più di un frettoloso cenno nei manuali di storia della pedagogia, pur conservando i loro scritti più ragioni di interesse e anche di stringente attualità come dimostra la curatrice nelle due introduzioni.

L'eclissi della pedagogia della scuola di Agosti e dell'educazione infantile di Rosa Agazzi è dovuta in gran parte dalla preponderante influenza esercitata dagli anni '60 in poi dalle psicopedagogie anglosassoni centrate sul primato assegnato alle metodologie e al potenziamento cognitivo più che valorizzare le dimensioni pedagogiche alla base dell'educazione integrale della persona come la qualità del rapporto umano, l'originalità e creatività dell'infanzia, la capacità magistrale di fare opera maieutica, caratteristiche tipiche della nostra tradizione pedagogica. La riedizione delle due opere non è perciò soltanto un'operazione erudita, ma ambisce a rilanciare nel dibattito educativo contemporaneo una visione della scuola e dell'infanzia meno infagottata nei confini delle scelte politico scolastiche del nostro tempo molto debitrici al funzionalismo psicopedagogico.

Per cogliere l'attualità della lezione di Marco Agosti e di Rosa Agazzi è necessario oltrepassare le inevitabili incrostazioni legate al tempo in cui i testi furono scritti e saperne leggere la trama pedagogica sostanziale che li sostiene. Contro la visione dell'umano fissata dai canoni razionalistici e neo-positivistici – secondo cui la chiarificazione psico sociale dei processi darebbe certezza di esiti virtuosi – si staglia in primo piano l'esigenza di una prospettiva più 'personalista' che, senza sfuggire alle necessità anche pratiche del nostro tempo, riconosce tuttavia primariamente nell'essere umano una miniera di risorse potenziali in grado di dare ordine alla realtà.

Agosti e Agazzi ci ricordano che non si nasce persone, si diventa persone attraverso un processo complesso, lungo e pieno di rischi a fianco degli altri. Un'educazione centrata sulla persona non può circoscrivere la sua azione nei confini di un servizio asetticamente formativo, ma sollecita ciascuno a vivere, studiare e agire evitando divisioni e contrapposizioni e proponendo incontri e confronti per realizzare progetti di crescita e sviluppo validi, basati sulla ricchezza, originalità e promozione dei talenti individuali.

2. «*Pro Infantia*» e la scuola infantile nel primo '900

Il nome di Rosa Agazzi ricorre frequentemente – e come protagonista di primo piano – anche nel volume di Renata Bressanelli che ricostruisce il primo tratto della lunga storia della rivista per le maestre d'asilo «*Pro Infantia*», pubblicazione entrata nel catalogo della bresciana casa editrice La Scuola nel

1913³. Sostenuto da una imponente documentazione, il corposo saggio ricostruisce, d'un lato, le vicende del periodico e, dall'altro, fornisce attraverso lo spoglio dei suoi fascicoli uno scenario illuminante sui dibattiti che attraversarono il mondo dell'educazione infantile nei primi decenni del secolo scorso.

L'indagine si svolge all'intersezione delle scelte politico scolastiche che interessarono questo segmento educativo (prima con la riforma credariana del 1914 e poi con quella di Gentile-Lombardo Radice del 1923) e delle vicende professionali e associative che riguardarono il mondo delle maestre dell'infanzia. L'autrice inquadra con intelligenza storica le une e le altre nel contesto pedagogico del tempo tra persistenze fröbeliane, circolazione delle proposte montessoriane e il crescente credito goduto dalle esperienze delle sorelle animatrici della scuola di Mompiano.

La narrazione di Bressanelli prende avvio con l'approfondimento delle origini della pubblicazione documentate dalla puntigliosa e inedita ricostruzione del progetto iniziale del periodico fortemente voluto dal principale animatore dell'editrice bresciana, mons. Angelo Zammarchi, ma anche prudentemente accompagnato dalla cognizione e rassicurazione sulle intenzioni degli ambienti magistrali dell'infanzia, specie quelli cattolici, di sostenerne la diffusione.

A questa prima fase di natura organizzativa, con l'uscita del periodico seguirono le direzioni che nel primo ventennio di vita ne scandirono la graduale affermazione nello scenario della pedagogia infantile fino ad allora egemonizzato, sulla scia del longevo «L'educazione dei bambini» di Eugenio Paolo Paolini, dal foglio a tinte laiche e filo massoniche «La Voce delle maestre d'asilo» organo della Unione Nazionale Educatrici d'Infanzia. Dopo il primo biennio guidato da Giuseppina Giordani Mussino (1913-1915), la rivista fu diretta da Maria Bottini (1915-1921), Modesta Bodini (1921-1927) e Andrea Franzoni (1927-1933) a cui si deve la definitiva scelta, d'intesa con mons. Zammarchi e fratello Alessandrini animatore dell'Associazione Educatrice Italiana, in favore del metodo elaborato da Rosa e Carolina Agazzi.

Come scrive l'autrice nella presentazione del volume «l'indagine si chiude agli inizi degli anni '30 quando 'Pro Infantia', dopo avere via via abbandonato il modello fröbeliano ed espresso una dura critica circa l'indirizzo montessoriano, in precedenza apprezzato, sposò quello agazziano, reinterpretato secondo i canoni della tradizione cattolica».

Anche in questo caso – come quelli che interessarono la «scuola serena» di Giuseppe Lombardo Radice e quella ticinese di Maria Boschetti Alberti – si può cogliere un processo di assimilazione che portò all'interno dell'universo bresciano un'esperienza nata e sviluppatisi all'esterno. Questa scelta conferma che la bussola della «pedagogia del Vangelo», che guidava il cenacolo raccolto intorno

³ R. Bressanelli, *L'«intrapresa ardita». La rivista per gli asili «Pro Infantia» nel suo primo ventennio di vita (1913-1933)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.

a mons. Zammarchi e Mario Casotti era nei fatti pragmaticamente flessibile e pronta a valorizzare quanto di meglio offriva lo scenario pedagogico del tempo.

3. Tra herbartiani e neoidealisti

I primi due decenni del secolo scorso furono dominati in ambito pedagogico e scolastico dall'insanabile contrasto che, come è noto, divise e contrappose i sostenitori del metodismo psicologico herbartiano coltivato sullo sfondo etico neokantiano e i promotori di una visione più ideale della vita scolastica connesso allo spiritualismo della filosofia neoidealista. Luigi Credaro e Giovanni Gentile furono i capiscuola indiscussi di due visioni alternative nel modo di concepire l'educazione, i compiti della scuola e il rapporto con la vita politica e sociale intorno. Intorno a questi due capi scuola si raccolsero studiosi impegnati in una battaglia culturale senza esclusione di colpi. Da una parte con Credaro e la sua «Rivista Pedagogica» si schierarono Vidari, Calò, Marchesini, Tarozzi in sintonia con i governi giolittiani; dall'altra con Gentile e Lombardo Radice militarono la crociana «Critica», «La Voce» di Prezzolini, Codignola, i maestri della rivista magistrale «La nostra scuola», espressioni del più radicale anti-giolittismo.

Entro questo perimetro culturale Andrea Marrone indaga le tesi pedagogiche e scolastiche degli studiosi cattolici, per il momento piccola ma battagliera minoranza, attraverso gli scritti raccolti apparsi su quattro importanti riviste culturali attive nel primo scorci del secolo: l'ormai consolidata «Rassegna Nazionale» la cui presenza risaliva agli anni '70, affiancata da nuove voci come «Studium», la «Rivista rosminiana» (entrambe avviate nel 1906) e «La Rivista di Filosofia neo-Scolastica» (1909) di padre Agostino Gemelli⁴.

Mentre «La Civiltà Cattolica» attenuava il suo intransigentismo con il passaggio del testimone scolastico da padre Gaetano Zocchi (morto nel 1912 dopo una lunga e coerente battaglia contro il monopolio statalistico e la scuola laica) a padre Mario Barbera più aperto alle novità del suo tempo (basta citare l'attenzione rivolta a Maria Montessori), l'interesse delle altre pubblicazioni si orientò in varie direzioni che l'autore disegna con cura alla luce di una ampia e accurata documentazione.

Il dato più importante è lo sforzo che accomuna i contributi delle quattro riviste di delineare – talora con motivazioni e riflessioni ancorate in territori teorici in parte diversi – una linea d'azione dotata di una autonomia specificamente pedagogica centrata sulla dignità della persona umana vista nella sua integralità. La perdurante polemica contro la scuola laica, massonica, non di

⁴ A. Marrone, *Tra herbartiani e neoidealisti. La pedagogia sulle riviste cattoliche del primo Novecento*, Venezia, Marcianum, 2023.

rado anche anticlericale e la storica rivendicazione della libertà di insegnamento – meno ricorrente appare invece la sollecitazione a ripristinare l'insegnamento religioso nella scuola, l'altra grande aspettativa ottocentesca – sono accompagnate dal proposito di ritagliare uno spazio teorico e pratico alternativo sia al metodismo herbartiano sia all'immanentismo idealistico.

Al primo – di cui si apprezzava l'approccio meno naturalistico all'educazione dell'uomo rispetto al positivismo, anche a quello cosiddetto 'critico' d'inizio secolo – si rimproverava di avere come bussola pedagogica i valori etici mutuati dalla lezione kantiana senza connessione (in nome della laicità) con l'insegnamento cristiano e una metodologia talora così rigida da limitare la genuinità dell'allievo. Del secondo si denunciava che sotto il grande ombrello dello Spirito assoluto si finiva per non distinguere le differenti esperienze del maestro e dello scolaro. L'immanentismo gentiliano, più in generale, costituiva una linea di confine impossibile da condividere nonostante gli sguardi ammirati di non pochi studiosi cattolici duramente rimbrottati da padre Gemelli.

Da qui il titolo scelto da Marrone che coglie quella che è l'essenza della sua indagine e che costituisce anche l'antefatto dello sviluppo che tra gli anni '30 e '40 segnerà un importante tratto di pedagogia cattolica (Casotti, Agosti, Baroni, Modugno).

4. Medicina e pedagogia. I medici educatori

Un non marginale capitolo della pedagogia del XX secolo annovera tra i principali protagonisti figure di medici approdati all'indagine e riflessione pedagogica, transitando dal 'curare' la salute del corpo all'"aver cura" e al 'prendersi cura' della persona nella sua complessità e integralità.

Si tratta della piena maturazione di un incrocio culturale iniziato molto tempo prima, almeno a partire dal XVII-XVIII secolo quando alcuni medici educatori si cimentarono nell'esplorazione di nuovi itinerari nella crescita e cura dell'infanzia: Jean Heroard cui fu affidata la formazione del futuro re di Francia Luigi XIII, esperienza su cui lasciò un dettagliato diario; i medici che nella stagione illuminista (Tissot, Balleixerd, van Swieten) approfondirono le differenze tra adulto e bambino, rivendicando insieme a Rousseau il diritto dell'infanzia ad essere considerata come un'età dalle prerogative proprie; per giungere infine a Jean-Marc Gaspard Itard, il medico del «selvaggio dell'Aveyron» e a Édouard Séguin, allievo dell'Itard, il cui nome è associato ai primi tentativi compiuti a metà dell'Ottocento nel campo dell'educazione dei soggetti con disabilità intellettuativa.

I rapporti tra medicina e pedagogia si sono moltiplicati e in certo senso anche perfezionati nel secolo scorso, superando schematismi e riduzionismi di origine positivista. Sull'indagine di questo più recente snodo è incentrato il

volume di Andrea Bobbio, *Medici educatori da Montessori ai giorni nostri*, articolato in due sezioni, una di natura più fondativa, la seconda di carattere storico biografico⁵.

La prima è dedicata a esplorare i rapporti tra medicina e pedagogia. Pur rappresentando saperi molto diversi esse presentano importanti punti di contatto e si avvicinano reciprocamente, come scrive l'autore, «nella loro finalità ultima, quella del *bene**ssere*, condizione che, se per la prima non è semplicemente assenza di patologia, per la seconda rappresenta il fondamento di uno dei suoi dinamismi principi... la *formazione* intesa come il perseguitamento di ciascuno della propria ‘migliore forma’». Medicina e pedagogia sono inoltre «accommunate dal fatto di essere discipline proiettate verso il futuro: prospettato entrambe da una *diagnosi*, un piano di trattamento, ovvero un percorso migliorativo, di *facilitazione* nell’evoluzione verso livelli più avanzati di consapevolezza e salute individuale e di *normalizzazione* nel caso nei casi in cui si verifichi un arresto o addirittura della linea normale dello sviluppo».

La consapevolezza delle tangenze tra medicina e pedagogia nelle sue varie espressioni (igiene, pediatria, neuropsichiatria) non induce tuttavia Bobbio a una acritica sovrapposizione delle finalità e degli strumenti necessari per raggiungerle. L'incrocio dell'una con l'altra è fecondo nella misura in cui sono chiare non solo le reciprocità ma anche il modo con cui valorizzarne gli appорti nella loro distinzione.

Queste affermazioni, qui appena accennate, sono esplorate e approfondite nelle loro varie declinazioni possibili e accompagnate dai profili biografici di dieci medici-educatori di primo piano nella storia dell'educazione infantile contemporanea: Maria Montessori, Ovide Décroly, Henryk Goldschmit-Korczak, Donald Winnicott, Emmi Pikler, Benjamin Spock, Françoise Dolto, Giovanni Bollea, Marcello Bernardi, Maria Teresa Romanini. Con motivazioni diverse – spinti dalle situazioni nelle quali si trovarono a operare, mediatori tra psicoanalisi e processi educativi, segnati da profonda empatia filantropica – essi hanno costituito un punto di svolta nell'ambito dello studio dell'infanzia e della sua educabilità, concorrendo a proporre una visione più adeguata e moderna dell'immagine del bambino e dei diritti dell'infanzia. Completa il volume un saggio inedito di Cesare Scurati su *Natura-Naturalismo pedagogico*.

5. *La poesia di Pascoli nella scuola italiana*

Posto all'intersezione tra storia letteraria, storia dell'editoria e storia della scuola, il saggio di Alice Cencetti presenta una succosa indagine sulla fortuna

⁵ A. Bobbio, *Medici educatori da Montessori ai giorni nostri*, Brescia, Scholé, 2023.

della poesia pascoliana nella scuola italiana per circa mezzo secolo, tra la morte di Pascoli e l'avvento della scolarizzazione di massa⁶.

Molteplici sono i motivi di interesse del volume. Il primo riguarda un Pascoli poco conosciuto, l'autore di testi per la scuola. Il poeta di *Myrcae* condivise con molti altri intellettuali dell'Italia post-unitaria l'impegno a fornire validi testi per lo studio nella diffusa convinzione che attraverso la buona preparazione scolastica del futuro ceto dirigente transitasse il futuro dell'Italia. A titolo d'esempio si possono ricordare, a fianco e con gli intenti di Pascoli, l'antologia letteraria di Carducci-Brilli, i manuali di matematica di Luigi Cremona, i libri di economia e geografia di Gerolamo Boccardo, i testi di storia di Francesco Bertolini, il corso di filosofia di Carlo Cantoni.

Nella produzione pascoliana spiccano due antologie italiane per i corsi secondari pubblicati con la casa editrice Sandron di Palermo all'inizio del secolo scorso (*Sul limitare*, 1900 e *Fior da fiore*, 1901) e due raccolte latine per le scuole classiche apparse qualche anno prima (*Lyra*, 1895 e *Epos*, 1897) con l'editore Giusti di Livorno. Veri e propri *long sellers* con plurime edizioni che entrarono nelle aule per molti decenni (*Sul limitare*, 5° ediz. 1928; *Lyra*, 10° ediz. 1934; *Epos*, 6° ediz. 1942). Il più duraturo e forse più noto testo scolastico pascoliano fu *Fior da fiore* la cui ultima edizione, curata e rivista, porta la data del 1948.

Ma Pascoli fu anche autore continuamente antologizzato a tutti i livelli scolastici, del quale tra infanzia e adolescenza era pressoché obbligatorio mandare a memoria qualche poesia. Un punto fermo nel canone non solo letterario, ma anche etico-civile all'insegna di un «vatismo, annota Cencetti, non meno ambizioso di quello carducciano» e dall'immagine «non meno studiata di quella dannunziana».

Sull'antologia *Fior da fiore* l'autrice si sofferma a lungo, ricostruendone le vicende editoriali sulla base di una documentazione di prima mano: gli sforzi, talora spregiudicati, della sorella del poeta Maria per tenerne viva la fruibilità tra il devoto ricordo del fratello e anche – è facile ipotizzarlo – comprensibili interessi economici; la compromissione con il fascismo con una linea di comunicazione privilegiata tra Maria e lo stesso Mussolini; la valorizzazione della produzione poetica in una chiave semplicistica e immediatamente spendibile sul mercato scolastico, specialmente quello destinato alle classi inferiori.

Tutti fattori che hanno avuto il potere di decretare la popolarità di Pascoli, non senza, tuttavia, serie conseguenze. Il rischio ricorrente è stato quello della banalizzazione e della ripetitività, con storture nella corretta comprensione della sua opera e delle sue implicazioni. Per lungo tempo e fino a quando la critica del secondo dopoguerra ha rimesso le cose a posto, è stata infatti

⁶ A. Concetti, *Il Pascoli degli italiani. Storia di una poesia nella scuola nazionale* (1912-1962), Pisa, Edizioni della Normale, 2023.

sottovalutata l'originalità dell'autentica poesia del «fanciullino» nella realtà letteraria tra Otto e primo Novecento.

6. *Il maestro di Mogliano*

Un fornitosissimo ambito della storiografia pedagogica ed educativa riguarda le ricerche microstoriche dedicate alla ricostruzione di eventi specifici e, soprattutto, di biografie di insegnanti, educatori, autori di testi scolastici e di amena lettura, filantropi e molto altri attori della scena della formazione pubblica e privata. Attraverso questi «umili lavoratori della vigna educativa» è possibile monitorare microscopicamente l'evoluzione della vita scolastica e degli ideali pedagogici e la loro migrazione e attuazione nella prosaica quotidianità. Il *Dizionario Biografico degli Educatori* rappresenta l'ambizioso tentativo di inquadrare entro un contesto unitario tale genere di ricerche così da delineare una storia educativa a largo spettro i cui protagonisti non furono soltanto ministri, pedagogisti, uomini politici, amministratori e scrittori per l'infanzia, ma anche figure che senza raggiungere la notorietà seppero portare il loro contributo nella operosità di tutti i giorni.

Contrariamente a quanto si potrebbe superficialmente ritenere la ricerca microstorica rappresenta uno dei settori più impegnativi e di complessa gestione tra le tipologie della ricerca storico pedagogico educativa. Essa è infatti insidiata da due possibili derive negative. La prima riguarda la tentazione di sopravvalutare il peso esercitato dal personaggio o dall'istituzione posti al centro dell'indagine: non è inconsueto che lo studioso stabilisca con l'oggetto dell'indagine un sentimento di ammirazione che rischia di inquinare la ricostruzione storica. In secondo luogo, la biografia o lo studio di un caso storico richiede un buon inquadramento culturale e geografico così da rappresentare un affidabile carotaggio all'interno di un quadro di riferimento generale. La presenza o meno di questi due requisiti consente di stabilire quali sono le microstorie che concorrono a meglio conoscere la realtà del passato, da tenere ben distinte da altre modalità di ricostruzione biografia, come l'omaggio funebre, il medaglione commemorativo, il ricordo familiare, la memoria di circostanza.

La biografia privata, intellettuale e professionale di Giovanni Lucaroni (1891-1980), maestro nella scuola elementare di Mogliano, piccolo centro marchigiano in provincia di Macerata, per circa mezzo secolo (dal 1910 al 1956) sfugge a questi due limiti e si propone come un caso di microstoria di ottima fattura⁷. L'autrice ripercorre le vicende di un maestro di provincia che

⁷ L. Paciaroni, *Il maestro di Mogliano. Vita e opera di Giovanni Lucaroni*, Venezia, Marcanum, 2023.

attraversa tutto il primo scorci di Novecento avendo a propria bussola la connessione tra una soda formazione pedagogica e la vita scolastica dislocata in contesti locali nei quali s'intrecciano le consuetudini della tradizione e i cambiamenti politici e sociali nel mezzo secolo percorso da due guerre, dal fascismo, dall'avvento dell'Italia repubblicana.

Le carte dell'insegnante marchigiano conservate presso il Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata offrono a Paciaroni molta documentazione per ricostruirne la complessa figura non solo di maestro elementare ma anche di studioso in relazione con alcuni tra i principali protagonisti della vita scolastica primo novecentesca (Giuseppe Lombardo Radice, Alfredo Saraz e Riccardo Dal Piaz), autore di articoli apparsi su numerosi periodici e di scritti professionali, animatore della vita scolastica locale e, proprio come suggeriva Lombardo Radice, presenza attiva costante nella comunità moglianese.

Il saggio getta ulteriore luce sul ruolo svolto dai maestri che ispirarono il loro agire scolastico ai principi fissati da Lombardo Radice nei programmi per la scuola elementare del 1923: il maestro come uomo colto ed esperto che non ripete e non fa ripetere ‘trite nozioni’, ma – come risulta dalle sue cronache scolastiche – impegnato a organizzare la classe in modo attivo, puntando sulla originalità e creatività degli alunni, promotore dello sviluppo delle capacità infantili, regolatore dell'autogoverno degli alunni. Un maestro che resterà fedele alla pedagogia lombardiana per tutta la sua lunga presenza nella scuola, piegato dalle circostanze ad aderire formalmente al fascismo, ma anche capace di restare lontano dalla pedagogia totalitaria del regime precocemente adultistica e militaresca.

7. *I maestri e le maestre della ricostruzione*

Una vasta bibliografia è oggi disponibile sulla storia della scuola italiana negli anni compresi tra la ricostruzione post-bellica e la stagione del grande sviluppo economico degli anni del cosiddetto benessere. Le ricerche si sono ramificate lungo molteplici vie d'indagine. Numerosi studiosi, ad esempio, si sono cimentati nell'analisi delle posizioni dei diversi partiti e dei dibattiti politico scolastici che ne derivarono. Altri hanno concentrato la loro attenzione sulla notevole vitalità dei gruppi professionali laici, marxisti e cattolici e sulla loro capacità di influenzare le scelte dei partiti. Altri ancora hanno orientato apprezzate indagini sui rapporti tra pedagogia e politica, indagando le biografie di personalità disposte tra ricerca scientifica e militanza politica che, in non pochi casi, hanno inciso sulle decisioni che hanno trasformato l'istruzione italiana da ‘selettiva’ a fenomeno ‘di massa’.

Un gruppo di giovani studiosi, coordinati da Simone Di Biasio e Luca Sil-

vestri ha percorso un'altra, non meno produttiva via, con il volume *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola dell'Italia tra dopoguerra e boom economico*⁸. I saggi, dovuti a più autori oltre ai curatori, focalizzano l'attenzione su un gruppo di insegnanti elementari che, intrecciando le loro idee con la prassi quotidiana dell'insegnamento, hanno dato vita 'dal basso' a un rinnovamento scolastico della scuola italiana, fornendo così un importante contributo alla modernizzazione della didattica scaturita sulla base di quelle esperienze.

Nella presentazione del volume Lorenzo Cantatore individua nell'«etica pedagogica di fondo che li accomuna, che li fa essere concordi nell'investire la scuola di grandi responsabilità civili e, in definitiva, politiche» la spinta a trasformarla da sistema formativo trasmisivo e selettivo in una realtà capace di mobilitare le risorse personali verso una coscienza attiva e partecipativa, un volano decisivo per la costruzione della società democratica.

Scorrono nelle pagine del libro di storie di maestre e maestri con visioni ideali diverse e talora antagoniste: cattolici come Marco Agosti, Alfredo Giunti e Alberto Manzi, uomini di sinistra e simpatizzanti di Celèstin Freinet come Albino Bernardini, Bruno Ciari, Mario Lodi, Loris Malaguzzi, Giuseppe Tamagnini, maestre dalla viva coscienza democratica come Pierina Boranga e Maria Maltoni, tutti protagonisti in vario modo di esperienze che, nel riprendere e approfondire spesso le intuizioni pedagogiche di Giuseppe Lombardo Radice e integrandole con l'insegnamento di Decroly e Piaget, hanno concorso a dar vita alla scuola del bambino della società dell'Italia post fascista.

8. A 70 anni dalla scomparsa di Paola Lombroso Carrara

Con due volumi splendidamente illustrati la Fondazione Tancredi Barolo di Torino arricchisce la già folta bibliografia (nella quale spiccano i lavori di Delfina Dolza, Sabrina Fava e Giulio C. Cuccolini) sulla scrittrice per l'infanzia Paola Lombroso Carrara, *nom de plume* zia Mariù, scomparsa 70 anni fa, il 23 gennaio 1954. Presso la Fondazione è conservato un prezioso fondo che documenta la variegata personalità della figlia primogenita di Cesare Lombroso⁹.

Il primo volume restituisce gli interventi presentati durante i lavori del convegno (affiancato da una mostra) svoltosi a Torino il 7 dicembre 2021 sull'impegno in favore della lettura infantile dal titolo *La più bella storia del mondo*.

⁸ S. Di Biasio, L. Silvestri (edd.), *Maestre e maestri della ricostruzione. Una nuova scuola dell'Italia tra dopoguerra e boom economico*, Milano, Mondadori Università, 2024.

⁹ Il fondo è stato ordinato nel 2021 e in parte digitalizzato, si veda <<https://www.butterfly.eu/islandora/object/ftbarolo:carrara>> (ultimo accesso: 28.08.2024).

Le Bibliotechine di zia Mariù. Omaggio a Paola Lombroso Carrara, forse la più nota tra le molteplici iniziative intraprese dalla filantropa torinese, finalizzata a porre a disposizione delle scuole, specie quelle più periferiche, dotazioni di libri per favorire la lettura¹⁰.

Interessante la ricostruzione delle bibliotechine le cui vicende sono presentate sotto varie prospettive. La prima riguarda il valore pedagogico assegnato alla promozione della lettura tra gli alunni delle classi elementari (la stragrande maggioranza dei bambini a inizio '900 frequentava soltanto la scuola fino al quarto/quinto anno). La seconda è una indagine più specifica sulla proposta letteraria per l'infanzia coltivata da Paola Lombroso Carrara accompagnata da un raffinato gusto estetico nella convinzione che la bellezza sia una componente irrinunciabile nell'educazione. La terza è la dimensione solidaristica che è presiede alla distribuzione dei libri legata non solo alle risorse acquisite attraverso le donazioni di benefattori, ma anche alle raccolte di denaro degli alunni più fortunati e coinvolti nell'impresa attraverso originali modalità di collaborazione.

L'impegno filantropico costituisce un *fil rouge* che accompagna tutta l'esistenza della Lombroso Carrara e fa da sfondo al secondo volume di cui sono autori Pompeo Vagliani e Luciana Pasino, *Paola Lombroso Carrara. Una vita dalla parte dei bambini*¹¹. Il testo è articolato in due parti. Nella prima viene presentata un'ampia e dettagliata biografia inquadrata nella vita culturale e sociale torinese tra fine Ottocento e primo Novecento nella quale operò la scrittrice e intorno a cui si creò una rete di amicizie, di collaborazioni e di impegni filantropici a sostegno dei ceti più disagiati e, in specie, dei bambini poveri o malati.

La seconda parte è costituita da un bel saggio attraverso il quale viene indagato il duplice interesse della scrittrice torinese verso la psicologia dell'infanzia e la scrittura di fiabe, racconti, romanzi per i bambini. I due interessi sono accomunati dal medesimo intento divulgativo e da uno stretto rapporto di ibridazione così che, scrivono gli autori, «i bambini osservati dal punto di vista scientifico diventeranno oggetto di racconto e costituiranno nel tempo una inscindibile galleria di personaggi infantili in carne e ossa, diversi l'uno dall'altro che contribuiranno a segnare il definitivo superamento dei tipi infantili, simboli di vizi e di virtù, protagonisti di tanta letteratura ottocentesca per l'infanzia».

¹⁰ *La più bella storia del mondo. Le Bibliotechine di zia Mariù. Omaggio a Paola Lombroso Carrara*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024.

¹¹ P. Vagliani, L. Pasino, *Paola Lombroso Carrara. Una vita dalla parte dei bambini*, Torino, Fondazione Tancredi di Barolo, 2024.

9. La Corrispondenza nel «Giornalino» di Vamba

I bambini e i ragazzi sono i protagonisti principali di un altro volume che si aggira nei dintorni degli interessi e della scrittura di Paola Lombroso Carrara. Mi riferisco all'originale lavoro di Rossella Andreassi, “Caro Vamba...”. *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-1911). Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia*, dedicato all'approfondimento della principale rubrica del «Giornalino della Domenica», e cioè la *Corrispondenza* tra il direttore, alcuni redattori (in specie Ceralacca, alias Aldo Valori) e i giovani lettori del giornale¹². L'autrice ha puntigliosamente censito le circa 10 mila lettere (missive e responsive, là dove esistenti) indirizzate alla redazione del «Giornalino» negli anni della sua maggiore fortuna, le ha ordinate, le ha interrogate e le ha fatte ‘parlare’.

Sulla base della certosina documentazione il volume – che arricchisce l'ormai ricca bibliografia su Luigi Bertelli (*Vamba*) e sulle sue attività editoriali – getta luce non solo sull'impostazione e finalità del periodico e, soprattutto, sull'ambizione a farne un luogo di formazione etico civile, ma il materiale raccolto fornisce un quadro a vasto raggio sui lettori del foglio bertelliano e, più in generale, sui sentimenti, le aspettative, gli interessi, le ansie, le curiosità di una fascia di giovani lettori (raccolti in prevalenza tra gli 8-9 e i 14-15 anni) che si stava affacciando alla vita adulta. Uno spicchio di vita vissuta – pur con i limiti che presto diremo – che consente di meglio comprendere e contestualizzare a livello generale l'emergere di quella stagione della vita (tra fanciullezza e preadolescenza) fino a quel momento poco considerata e invece ben presto destinata a raccogliere sempre maggiori attenzioni.

Andreassi ha cura di circoscrivere l'ambito del segmento giovanile che si esprime attraverso le pagine del «Giornalino»: le lettrici (in netta maggioranza) e i lettori che animano le pagine della *Corrispondenza* e delle varie iniziative sorte intorno al periodico (in primo luogo la *Confederazione Giornalinesca*) sono espressione soprattutto dei ceti urbani borghesi e ne esprimono modalità e stili di vita. In alcuni casi si tratta di lettori (quelli di maggiore età) già in possesso di un buon livello culturale che amano cimentarsi con la scrittura e anelano a diventare scrittrici e scrittori (noto il caso di Milly Dandolo che compare come scrittrice in erba proprio sulle pagine del «Giornalino»).

Le infanzie e le fanciullesche popolari restano sullo sfondo «come ombre – annota l'autrice – o come possibile campo d'azione per esercitare la bontà, la carità, lo spirito civico come nel caso delle diverse raccolte fondi avviate negli anni». Tenendo costantemente presente il contesto sociale ‘alto’ degli interlocutori della rivista, Andreassi esplora attraverso il serrato dialogo bambini

¹² R. Andreassi, “Caro Vamba...” *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-1911). Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia*, Lecce, Pensa Multimedia, 2023.

e ragazzi lettori/redattori adulti il proposito di Bertelli «di creare una nuova generazione di italiani» all'insegna dei valori primari dell'etica borghese quali l'onestà, la famiglia, il rispetto della tradizione e l'amor di patria, la partecipazione a dolorosi eventi (come le eruzioni del Vesuvio del 1906 e del 1910, il terremoto calabro-siculo del 1908, l'epidemia in Puglia del 1910) che sembrano, senza eccessi nazionalistici, ma con forti sentimenti patriottici, «anticipare il senso di quella mobilitazione civile e sociale che si registrerà in maniera più diffusa in occasione del primo conflitto mondiale».

10. *Completato l'Epistolario di don Bosco*

Con l'uscita del decimo e ultimo volume (G. Bosco, *Epistolario*, Vol. X) si completa la pubblicazione delle lettere di don Giovanni Bosco, il fondatore della Società Salesiana, impresa editoriale avviata nel 1991 con il primo tomo¹³. Sono così a disposizione degli studiosi tutte le 4682 missive finora ripetute (circa 1800 lettere in più della precedente edizione curata da Eugenio Ceria negli anni 1955-1959) che documentano l'intensa e quasi febbrale attività del sacerdote piemontese lungo circa mezzo secolo. Ogni lettera è accompagnata da un apparato critico utile a contestualizzarne il testo ed a identificare con precisione eventi e i personaggi di volta in volta citati, non sempre saliti alla ribalta della grande storia. Il volume è completato dall'indicizzazione di nomi di persone, di luoghi, di corrispondenti e di soggetti, onde facilitare ricerche all'interno di dieci volumi.

Don Bosco intrattiene rapporti epistolari con una grande varietà di persone e istituzioni e le tematiche trattate nelle lettere spaziano su una molteplicità di questioni, da quelle riguardanti in primo luogo l'origine e lo sviluppo della comunità salesiana e le relazioni con gli ambienti ecclesiastici a quelle, d'intonazione più laica, di carattere sociale, educativo, editoriale, filantropico. Non manca nell'epistolario una cospicua sezione che documenta l'accorata richiesta di aiuti finanziari per sostenere le spese delle opere già avviate o in fase progettuale.

Pur nell'eterogeneità delle tematiche presenti nelle missive non è difficile per lo studioso di storia dell'educazione trovare nell'epistolario numerosi riferimenti specifici meritevoli di attenzione sia di carattere generale, per esempio sulla concezione educativa boschiana e, in specie, la validità del sistema preventivo e sull'importanza attribuita alla formazione al lavoro sia su questioni più specifiche come i rapporti con intellettuali amici di Valdocco e studiosi di pedagogia del tempo, soprattutto piemontesi, sia con le autorità scolastiche in difesa dell'attività svolta nei collegi della congregazione.

¹³ G. Bosco, *Epistolario*, Vol. X, introduzione, testi critici e note a cura di F. Motto, Roma, Las, 2024.

La parola ai bambini. A proposito di un recente studio sul «Giornalino della Domenica» di *Vamba*

Roberto Sani

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

Lorenzo Cantatore

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

Michela D'Alessio

Department of Human Sciences
University of Basilicata (Italy)
michelina.dalessio@unibas.it

Alberto Barausse

Department of Humanities, Social Sciences and Education
University of Molise (Italy)
barausse@unimol.it

Children's word. About a recent study on the «Giornalino della Domenica» by Vamba

ABSTRACT: This paper, which is based on the contributions of Roberto Sani, Lorenzo Cantatore, Michela D'Alessio and Alberto Barausse, has the objective of presenting and discussing the recent book by Rossella Andreassi, entitled «Caro Vamba». *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-1911). Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia* (Lecce, Pensa Multimedia, 2023). The work is notable for its methodology and the distinctive nature of the sources employed; it concentrates on

the noteworthy publishing endeavor initiated by Bertelli in 1906 and his seminal project of promoting democratic and civil education. Of particular significance is the journal's correspondence section, which afforded children a legitimate space in the democratic process, enabling their active participation, integration and, most crucially, their voices to be heard.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; Periodic press; Luigi Bertelli (*Vamba*); Il Giornalino della Domenica; Italy; XX Century.

Roberto Sani

Mi sia consentito, come primo relatore di questa presentazione, di rievocare le origini remote e le radici culturali e storiografiche di questo ricco e documentato lavoro di Rossella Andreassi dal titolo «*Caro Vamba*». *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-1911). Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia*¹.

E questo non per mera nostalgia del passato, ma per il desiderio di collocare nel giusto contesto la monografia della Andreassi e di lumeggiarne l'importanza non solo ai fini di una più approfondita e meditata interpretazione della figura e dell'opera di Luigi Bertelli/*Vamba*, ma anche dal punto di vista metodologico, per la capacità dell'Autrice di dominare una 'fonte' di grandi potenzialità – ossia la corrispondenza dei giovani lettori con le riviste per l'infanzia e la gioventù nell'Italia dei secoli XIX e XX –, ancora poco o nulla utilizzata dagli storici dell'educazione e della letteratura giovanile, e di trattare con grande rigore ed equilibrio questioni storiografiche complesse come quella relativa alla «formazione etico-civile e politica» e alla vera e propria «mobilizzazione della gioventù» in epoca giolittiana e poi negli anni della prima guerra mondiale e del primo dopoguerra.

Per far questo debbo prendere le mosse da un fatto preciso: il vero e proprio rilancio degli studi su Luigi Bertelli/*Vamba* e la 'rilettura critica' della biografia e dell'opera letteraria ed educativa dello scrittore toscano avviata a partire dal 2004 dal gruppo di studiosi raccolti attorno al neonato *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università degli studi di Macerata.

In quello stesso anno, infatti, all'interno del *Centro di documentazione e ricerca* maceratese, per volontà dell'allora direttore Roberto Sani e di Anna Ascenzi, veniva costituito il «Fondo documentario e librario Luigi Bertelli/

¹ È qui riproposto, con talune integrazioni e con un essenziale apparato critico, il testo dell'intervento svolto dall'A. nell'ambito della presentazione del volume di R. Andreassi, «*Caro Vamba...*». *La Corrispondenza de Il Giornalino della Domenica (1906-1911). Il progetto di Luigi Bertelli per l'educazione civile dell'infanzia* (Lecce, Pensa Multimedia, 2023), promossa dall'Università degli Studi del Molise, Campobasso, 10 maggio 2024.

Vamba», destinato via via ad accogliere materiali di primaria importanza per lo studio del giornalista e scrittore fiorentino e della sua epoca.

Basterebbe qui far cenno all'acquisizione in microfilm del vasto *carteggio*, ancora in larga misura inesplorato, conservato presso il Museo Centrale del Risorgimento di Roma e di altre carte d'archivio relative alla figura e all'opera di Luigi Bertelli/*Vamba*, tra le quali quelle conservate nel fondo «Manoscritti e Rari» della Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze e in altri archivi pubblici e privati.

A questa documentazione, negli anni seguenti, si sarebbe aggiunta quella, assai preziosa, del cosiddetto Fondo *Confederazione giornalinesca di Vamba*, frutto della donazione di Luigi e Serena Calvitti, che raccoglie un'ampia e variegata documentazione (carteggi, appunti, memorie, testi inediti, fotografie, illustrazioni, pubblicazioni periodiche per l'infanzia e la gioventù ecc.) riferita alle iniziative promosse dal giornalista e scrittore fiorentino e dai suoi collaboratori tra gli abbonati e i lettori de «*Il Giornalino della Domenica*» (1906-1920), come anche alle attività realizzate, nei decenni successivi, dai sostenitori del periodico.

Infine, l'acquisizione sul mercato antiquario dell'intera edizione de «*Il Giornalino della Domenica*» (1906-1920) e di tutte le opere date alle stampe da Luigi Bertelli/*Vamba*².

Il lavoro del gruppo di ricercatori maceratesi sulle fonti archivistiche e a stampa e, in particolare, sul vasto carteggio ancora inedito di Luigi Bertelli/*Vamba* era destinato a sfociare, com'è noto, in una serie di saggi e contributi di notevole importanza, primo fra tutti l'edizione critica dello stesso carteggio – «*Santa Giovinezza!*». Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920) – edita a cura di Anna Ascenzi, Maila Di Felice e Raffaele Tumino nel 2008³.

Ma un ruolo di primo piano nella 'rilettura' e nel rilancio del pensiero e dell'opera di Luigi Bertelli/*Vamba* esercitarono, indubbiamente, anche un piccolo gruppo di tesi di dottorato svolte nell'ambito del dottorato di ricerca dal titolo *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*⁴, avviato

² Cfr. M. Brunelli, *The «Centre for Documentation and Research in History of Textbook & Children's Literature» in University of Macerata (Italy)*, «History of Education & Children's Literature», vol. IV, n. 2, 2009, pp. 441-452.

³ A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino (edd.), «*Santa Giovinezza!*. *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*», Macerata, Alfabetica Edizioni, 2008. Ma si veda anche il denso e articolato lavoro di A. Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 317-365.

⁴ Originariamente denominato *Scienze dell'educazione e analisi del territorio* (a.a. 1999-2000), il dottorato di ricerca dell'ateneo maceratese assunse nell'a.a. 2003-2004 la denominazione *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* e, in seguito, quella di *Theory and History of Education* (a.a. 2007-2008), mutata recentemente in *Human Sciences – curriculum Education* (a.a. 2014-2015).

nell'ambito della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Macerata e coordinato, a partire dal 2004, da Roberto Sani.

Nell'ambito di tale dottorato di ricerca, infatti, furono assegnate una serie di tesi dedicate alla figura e all'opera del giornalista e scrittore per l'infanzia fiorentino, destinate poi a sfociare in pubblicazioni scientifiche di alto profilo, capaci di apportare un originale e innovativo contributo alla riflessione su *Vamba* e sulla letteratura per l'infanzia nell'Italia del primo Novecento. È il caso, innanzi tutto, della tesi condotta dalla già ricordata Maila Di Felice sul tema *Il carteggio tra Luigi Bertelli (Vamba) e i suoi collaboratori de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911)*, discussa nel 2005⁵, i cui risultati furono largamente recepiti nell'edizione critica del carteggio sopra ricordata.

È anche il caso della tesi di dottorato di Silvia Assirelli sul tema *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Otto e Novecento*, discussa nel 2010⁶ e sfociata poi in una fondamentale monografia e in una serie di articoli destinati a rinnovare profondamente la riflessione sull'uso dell'illustrazione nella pubblicità periodica per l'infanzia di Luigi Bertelli/*Vamba* e di altri autori del primo Novecento⁷.

È il caso, inoltre, di Sofia Montecchiani, la cui tesi di dottorato dal titolo *Luigi Bertelli e la mobilitazione giovanile. La produzione letteraria per l'infanzia e la gioventù di Luigi Bertelli/Vamba come strumento per la costruzione dell'identità nazionale delle nuove generazioni tra Otto e Novecento*, discussa nel 2021⁸, è culminata poi in un'originale e innovativa monografia⁹.

Infine, ma non per ultimo, è il caso di Rossella Andreassi e della sua tesi di dottorato dedicata al tema *Infanzia ed educazione civile nella Corrispondenza del Giornalino della Domenica 1906-1911*, discussa nel 2010¹⁰, la quale, dopo una lunga e impegnativa rielaborazione, ha trovato il suo maturo e brillante esito nella monografia che oggi qui presentiamo.

⁵ Ammessa al Ciclo XVIII del Dottorato di ricerca in *Scienze dell'educazione e analisi del territorio*, la dott.ssa Maila Di Felice ebbe come tutor il prof. Roberto Sani.

⁶ Ammessa al Ciclo XXIII del Dottorato di ricerca in *Theory and History of Education*, la dott.ssa Silvia Assirelli ebbe come tutor la prof.ssa Anna Ascenzi.

⁷ Cfr. S. Assirelli, *Paradigma Bemporad. Percorsi e linee evolutive dell'illustrazione nel libro per l'infanzia in Italia tra Ottocento e Novecento*, Firenze, Nerbini, 2012; e Ead., *La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de «Il Giornalino della Domenica» (1906-1911). Un itinerario iconografico*, «History of Education & Children's Literature», vol. VI, n. 1, 2011, pp. 145-178.

⁸ Ammessa al Ciclo XXXIV del Dottorato di ricerca in *Human Sciences – curriculum Education*, la dott.ssa Sofia Montecchiani ebbe come tutor il prof. Roberto Sani.

⁹ Cfr. S. Montecchiani, *Tra mobilitazione giovanile e costruzione dell'identità nazionale. Luigi Bertelli/Vamba scrittore per l'infanzia dall'età giolittiana al primo dopoguerra*, Macerata, eum, 2022. Si veda inoltre Ead., *The Political Thought of Vamba in the Context of Early 20th-Century Italy: Civic-Ethical Commitment and the Project of Educating New Generations in Citizenship*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 395-414.

¹⁰ Ammessa al Ciclo XXII del Dottorato di ricerca in *Storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia*, la dott.ssa Rossella Andreassi ebbe come tutor il prof. Alberto Barausse.

Quali i pregi di tali ricerche sfociate poi, come ho già accennato, in monografie destinate ad influenzare fortemente gli studi su Luigi Bertelli/*Vamba* e sulla più generale produzione letteraria per l'infanzia nell'Italia del tardo Ottocento e del primo Novecento?

Innanzi tutto, un approccio rigorosamente storiografico e una ben precisa prospettiva interpretativa: la letteratura per l'infanzia non come ambito o filone letterario fine a sé stesso, ma come 'fonte' per la storia dei processi culturali e formativi dell'Italia unita: una 'fonte' imprescindibile per una più profonda ed efficace comprensione dei grandi processi di trasformazione culturale del nostro Paese tra Otto e Novecento.

Una prospettiva interpretativa, questa, molto apprezzata dagli storici della cultura e della società contemporanea, come nel caso, fra gli altri, di Antonio Gibelli, Mario Isnenghi e Maurizio Ridolfi¹¹.

In secondo luogo, una concezione della storia della letteratura per l'infanzia non ridotta ad una sorta di sapere pratico ad uso e consumo di maestre e maestri elementari chiamati a dispensare «consigli per gli acquisti» a genitori desiderosi di disporre di «buone letture» per educare i propri figli; e neppure un capitolo minore della cosiddetta «Pedagogia della lettura» o «Educazione alla lettura», ma un autorevole filone di ricerca nell'ambito della storia della letteratura e della cultura di massa, capace di fornire contributi autorevoli e innovativi alla storiografia contemporanea.

Infine, un approccio alla letteratura per l'infanzia delle diverse epoche nutrito di senso storico e capace di focalizzare l'attenzione sulle implicazioni culturali, sociali e politiche di questa letteratura, ovvero quale strumento per la formazione dell'immaginario individuale e collettivo delle giovani generazioni. Un approccio nel quale si riflettevano la grande lezione di Antonio Gramsci¹² e le fondamentali indagini di Alberto Asor Rosa sulla cultura nella storia dell'Italia unita¹³ e di Umberto Eco sulla cosiddetta «Letteratura popolare»¹⁴.

Ma per cogliere fino in fondo la novità di tale 'rilettura critica' basterebbe anche solo accennare agli approcci e alle valutazioni formulate sulla personalità e sull'opera di Luigi Bertelli/*Vamba* in tanta parte delle «storie della letteratura per l'infanzia» edite a partire dagli anni Trenta e riproposte poi anche in opere recenti¹⁵.

¹¹ Cfr. M. Ridolfi, *Le feste nazionali*, Bologna, il Mulino, 2003; e Id., *Risorgimento*, in M. Isnenghi (ed.), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 2010²; A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005; M. Isnenghi, *Storia d'Italia. I fatti e le percezioni dal Risorgimento alla società dello spettacolo*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

¹² Cfr. A. Gramsci, *Scritti di letteratura*, a cura di L. La Porta, Roma, Editori Riuniti, 2019.

¹³ Cfr. A. Asor Rosa, *La cultura*, in R. Romano, C. Vivanti (dir.), *Storia d'Italia. 4/2: Dall'Unità a oggi*, Torino, Einaudi, 1975, pp. 925-940.

¹⁴ Si veda in particolare U. Eco, *Il superuomo di massa. Retorica e ideologia nel romanzo popolare*, Milano, Bompiani, 1978.

¹⁵ Per una panoramica delle storie della letteratura per l'infanzia nell'Italia del Novecento

Si tratta, in taluni casi, di approcci e valutazioni talora semplicistiche e imbarazzanti, talaltra venate più e prima ancora che da un pedagogismo deterioro, da una serie di luoghi comuni che oscillano tra il moralismo un po' esangue e l'ideologismo di maniera.

Così, in un testo come *La letteratura per l'infanzia* di Giuseppe Fanciulli (che pure era stato uno stretto collaboratore di Vamba¹⁶) ed Enrichetta Monaci Guidotti, edito nel 1928, a poca distanza dalla morte dello scrittore, accanto a tante attestazioni di stima e di affetto, invero scarsamente utili a delineare la complessità del personaggio Bertelli/Vamba e del suo contributo, si ritrovano alcune affermazioni che danno un po' la cifra dell'approccio, prima ancora che del reale spessore dell'interpretazione:

Alcuni – scrivevano Fanciulli e Monaci Guidotti – opposero critiche diffuse al metodo educativo dello scrittore [di Vamba]. Si è detto, basandosi specialmente sul carattere del *Giornalino della Domenica*, e sul *Gianburrasca*, che quel metodo provocava l'indisciplina, diminuiva il rispetto verso i maggiori, favoriva la vanità, l'orgoglio nazionale, e cento altri guai. La risposta a queste critiche è implicita in quanto abbiamo già detto. Ogni metodo ha i propri difetti, e tra gli uomini è difficile promuovere il bene senza che vi sia qualche mistura di *meno bene* o addirittura di *male*.

E tuttavia, forse non era questo il problema più grave:

Piuttosto – notavano i due Autori –, un'altra critica che spesso è stata ripetuta, come a mettere in luce una manchevolezza in un'idea e in un'opera così nobili, ha il giusto peso. Alludiamo all'assenza di una chiara fede religiosa. [...] Ora Vamba non fu mai, certamente, un materialista; in più circostanze, anzi, usò la sua forte satira contro le orgogliose sciocchezze del materialismo. Non fu nemmeno un ateo, come sincero mazziniano. Molte parole sue, qua e là, attestano la sua fede in Dio. [...] Ma quella religiosità era vaga, imprecisa, e il *libero pensiero* [...] consentì a Vamba un po' di quell'anticlericalismo che oggi sembra così anacronistico e di maniera¹⁷.

Ma si potrebbe obiettare: cosa ci si poteva attendere da un'analisi compiuta nel 1928, ancorché destinata, in realtà, ad essere pedissequamente ripresa nei decenni seguenti, fino ad anni recenti?

In realtà, lo stesso ‘moralismo’ e la medesima assenza di senso storico e di contestualizzazione del personaggio e della sua opera erano destinati a riproporsi negli anni del secondo dopoguerra¹⁸.

si veda: A. Ascenzi, R. Sani, *Per una storia della storiografia sulla letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Otto e del Novecento*, in A. Antoniazz (ed.), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 40-61.

¹⁶ Cfr. D. Montino, *Le tre Italie di Giuseppe Fanciulli. Educazione e letteratura infantile nel primo Novecento*, Torino, SEI, 2009.

¹⁷ G. Fanciulli, E. Monaci Guidotti, *La letteratura per l'infanzia*, Torino, SEI, 1928, pp. 282-284.

¹⁸ Si veda al riguardo A. Michieli, *Breve storia della letteratura per l'infanzia e la fanciullezza*

Così, nel 1960, uno studioso per altri versi attento e sensibile come Mario Valeri, non mancava di rilevare come, la grande sfortuna di *Vamba* fosse stata quella di vivere in tempi politicamente e culturalmente bui e di averne, suo malgrado, incarnato i valori. Fatto sta che la pur appassionata e affascinante sua impresa de «*Il Giornalino della Domenica*» appariva allo studioso inesorabilmente viziata da «generica e incerta impostazione dei suoi criteri educativi»:

Certamente – concludeva Valeri – l'iniziativa avrebbe potuto avere maggior seguito e risonanza, tutto a vantaggio della qualità dei nostri libri per fanciulli, se vicende politiche nazionali e internazionali, non avessero poi svilato e inquinato gli originali intendimenti e quindi travolto tutto questo piano educativo¹⁹.

E si potrebbe continuare, con riferimenti e citazioni tratte dal gran mare di manuali, sommari e sintesi di storia della letteratura per l'infanzia che attraversa i primi due-tre decenni dell'Italia repubblicana, come testimoniano le opere di Mary Tibaldi Chiesa, Giovanni Bitelli, Michele Mastropaoletti, Vittorio Verusio, Antonio Lugli e altri ancora²⁰.

Fino ad Antonio Faeti e alla sua interpretazione curiosa e paradossale, ma del tutto infondata ad avviso di chi scrive, che attribuiva allo scolopio padre Ermenegildo Pistelli, tra i più stretti e autorevoli collaboratori del fondatore e direttore de «*Il Giornalino della Domenica*», la responsabilità e il merito delle principali innovazioni espresse dal periodico fiorentino²¹.

Il problema, tuttavia, non è il moralismo o l'ideologismo di taluni giudizi o, per converso, l'agiografica e dolciastre esaltazione di *Vamba* scrittore per l'infanzia rintracciabile in altri²² e resa immortale, poi, per un pubblico di massa, dalla pur simpatica e godevolissima miniserie televisiva *Il Giornalino di Giamburrasca* diretta da Lina Wertmüller e andata in onda nel 1964²³.

lezza, Padova, CEDAM, 1938, pp. 53-55, più volte riedito dopo la Seconda guerra mondiale e destinato ad incontrare un discreto successo tra gli insegnanti e nella scuola.

¹⁹ M. Valeri, *Letteratura giovanile e cultura popolare in Italia dal 1861 ai giorni nostri*, in Società Umanitaria, *Letteratura giovanile e cultura popolare in Italia. Atti del Convegno svolto a Torino dal 2 al 4 giugno 1961 sotto il patrocinio del Comitato Italia '61*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, pp. 55-59.

²⁰ Cfr. M. Tibaldi Chiesa, *Letteratura infantile*, Milano, Garzanti, 1945, pp. 105-115; 1947; G. Bitelli, *Piccola guida alla conoscenza della letteratura infantile*, Torino, Paravia, 1947, pp. 5 e 24-25; M. Mastropaoletti, *Panorama della letteratura infantile*, Firenze, Marzocco, 1947, pp. 16-17; V. Verusio, *Lineamenti di letteratura per l'infanzia*, Napoli, Istituto Editoriale del Mezzogiorno, 1955, pp. 65-71; e A. Lugli, *Storia della letteratura per l'infanzia*, Firenze, Sansoni, 1960, pp. 260-267.

²¹ Cfr. A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

²² Si vedano ad esempio: V. Battistelli, *La letteratura infantile moderna. Guida bibliografica*, Firenze, Vallecchi, 1923, pp. 165-166; O. Giacobbe, *La letteratura infantile*, Torino, Paravia, 1936, pp. 178-179; e V. Galante Garrone, *Incontri con autori ed opere di letteratura per l'infanzia*, Torino, Loescher, 1968, pp. 118-120 e 197-199.

²³ Sulla fortunata miniserie televisiva in otto puntate *Il Giornalino di Giamburrasca*, diretta da Lina Wertmüller e interpretata da Rita Pavone nel ruolo del protagonista Giannino Stoppani,

La questione vera attiene alla capacità o meno di collocare il contributo di Luigi Bertelli/*Vamba* e di altri autori di opere letterarie per l'infanzia e la gioventù nel quadro del più ampio scenario dei processi di sviluppo culturale e civile dell'Italia contemporanea. Ovvero di strappare lui e i suoi colleghi che l'hanno preceduto e seguito dal limbo di una storia doppiamente marginale: perché poco rilevante sotto il profilo dei canoni letterari e scarsamente significativa dal punto di vista della riflessione pedagogica.

Una storia, dunque, due volte minore per la sua autoreferenzialità e limitatezza di senso...

Da questo punto di vista, la recente rivisitazione storiografica di Luigi Bertelli/*Vamba* ha contribuito non solamente a restituirci una personalità di intellettuale ed educatore capace di incidere come pochi altri sulla vita culturale e civile italiana del primo ventennio del Novecento e a fornire un contributo profondamente innovativo alla determinazione di una nuova idea dei giovani e della loro educazione, *in primis* quella etico-civile e politica. Ma anche, indirettamente, a riproporre la vera e propria centralità, per gli storici dell'Italia contemporanea, di una fonte come la narrativa e i periodici per l'infanzia ai fini stessi di un'interpretazione a tutto tondo dei processi socio-culturali e politici di quel medesimo periodo.

Il volume che oggi presentiamo di Rossella Andreassi si colloca nel solco di questa interpretazione storiografica e, anzi, ne costituisce un fondamentale e originale sviluppo, innanzi tutto per la scelta di focalizzare la sua ricerca sul vasto e straordinario carteggio intercorso tra il direttore e i collaboratori de «*Il Giornalino della Domenica*» e i suoi giovani lettori.

Lo stesso metodo adottato dalla studiosa molisana nell'analisi della cospicua e variegata documentazione epistolare costituisce un vero e proprio modello dal punto di vista storiografico, nella misura in cui ci consente di cogliere le caratteristiche delle varie tipologie dei giovani lettori, rendendo possibile uno sguardo alla variegata e composita realtà dell'infanzia borghese dell'Italia giolittiana.

Il lavoro di Rossella Andreassi, infatti, consente di lumeggiare non solamente taluni significativi aspetti della realtà civile e politica dell'Italia del primo Novecento, ma anche – attraverso le lettere inviate al periodico di Luigi Bertelli/*Vamba* dai suoi appassionati lettori – taluni aspetti dell'immaginario giovanile e delle attese e speranze di una generazione di fanciulli e ragazzi sospesa tra un passato certamente glorioso ma ormai lontano e un futuro incerto, che per molti di loro si sarebbe prematuramente e drammaticamente concluso nelle trincee della prima guerra mondiale.

Un libro importante questo di Rossella Andreassi, come dicevo all'inizio,

che mi auguro incontri il più largo consenso degli studiosi, e non solo di quelli di storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia.

Lorenzo Cantatore

1. *La corrispondenza con i lettori come fonte storico-educativa*

Molti anni fa, presentando un volume della *Letteratura italiana* diretta da Alberto Asor Rosa per Giulio Einaudi, Ezio Raimondi affermava che le grandi forze della storia culturale, in quel caso della storia letteraria, passano sempre e soprattutto attraverso le figure che usualmente noi storici classifichiamo come ‘minori’ o ‘secondarie’, e concludeva che queste ultime, invece, sono straordinariamente rivelatrici di un clima dominante, di un’atmosfera diffusa, di un *mood* epocale. Molto più dei cosiddetti ‘maggiori’.

Questa prospettiva, che ha sempre orientato il lavoro nella nostra officina di storici della cultura e dell’educazione, ci pare si possa ben adattare anche alla tipologia di documenti ‘letterari’, in senso ampio, su cui Rossella Andreassi richiama oggi la nostra attenzione affrontando uno dei tanti campi di ricerca verso cui «Il Giornalino della Domenica», fondato da *Vamba*, al secolo Luigi Bertelli, nel 1906 (e durato, nella sua prima fase, che potremmo definire ‘eroica’, fino al 1911, per poi proseguire, a singhiozzo, fino al 1927) muove i nostri interessi²⁴. In questo caso i ‘minori’ sono tali sia perché si prendono in considerazione scritti che fiancheggiano gli articoli portanti del giornale, cioè le rubriche della corrispondenza con i lettori e le lettrici, una sorta di corredo aggiuntivo e opzionale rispetto al corpo principale del periodico, sia perché stiamo parlando di letteratura destinata ai più piccoli (che, come ben sappiamo, è stata a lungo e, in molti casi, ancora lo è, considerata ai margini della produzione letteraria ‘alta’, ‘maggiore’, ‘nobile’), sia infine perché i bambini, molte di quelle lettere pubblicate sul «Giornalino», le hanno scritte di proprio pugno, e quindi sono testi sì *per* l’infanzia ma anche pensieri e parole che vengono *dall’infanzia*.

Quest’ultima non è una prospettiva di poco conto e l’esperienza di *Vamba* segna una vera e propria pietra miliare nel campo delle scritture d’infanzia pubblicate nei periodici. Questo primato era già stato notato con acume da Giuseppe Lombardo Radice che, proprio a proposito della prima fase del periodico, ancora esente dalla successiva eccessiva indulgenza alle «puerili vanità», scriveva: «Per altro, il gusto della collaborazione fanciullesca ai periodici era stato in Italia destato dalle cinque annate (1905-1910) del primo «Giornalino della Domenica» di *Vamba*, che voleva preparare, come disse Scipio

²⁴ Andreassi, «Caro *Vamba...*», cit.

Slataper, «qualche migliaio di giovani non tirati su nell'ipocrisia delle solite massime educative...; preparati a comprendere la prima importanza della ragione morale; non vergognosi soprattutto del sentimento infantile di commozione, affetto, meraviglia, comprensione, perdurante nella nostra intima vita matura»²⁵.

In un bel volume d'una quarantina d'anni fa, Giuseppe Langella definiva il Novecento come «il secolo delle riviste», e individuava nella «forma periodica di intervento culturale [...] l'insinuarsi di una nuova mentalità, che mette radici proprio attorno alla penetrazione, tanto vistosa, di pubblicazioni periodiche nel campo della cultura»²⁶. Se ciò era da considerarsi come una novità nelle forme e nei modi della comunicazione fra gli scrittori e il pubblico, tradizionalmente abituati a 'uscire' esclusivamente con opere in volume, lo era meno per gli scrittori che si rivolgevano all'infanzia, il cui statuto era recentissimo. Recentemente a tal punto che, potremmo quasi sostenere, scrittori per l'infanzia, letteratura per l'infanzia e riviste per l'infanzia siano nati quasi contemporaneamente. In effetti, la forma breve, la regola del *magazine* di derivazione inglese, ben si adattava a una letteratura considerata popolare e di consumo, senza alcuna dignità artistica e sulla conservazione della quale si aveva scarsa sensibilità. Insomma, siamo di fronte alla logica del *feuilleton* e del romanzo d'appendice, la stessa logica che aveva favorito l'atteggiare di un genere letterario così nuovo e di successo come il romanzo. Per i nostri settori d'indagine si tratta, fra l'altro, di un fenomeno di comunicazione culturale che rientra nella più vasta esplosione dell'editoria scolastico-educativa a partire dal secondo Ottocento e che incrocia ampiamente la fitta rete di periodici destinati al mondo della scuola e dell'educazione, come le ricerche di Giorgio Chiosso e di Roberto Sani hanno ampiamente dimostrato²⁷.

Ma Rossella Andreassi è ben consapevole della rilevanza e della peculiarità documentaria del periodico di letteratura per l'infanzia *stricto sensu* come fonte per la storia dell'educazione. Lo è a tal punto che ha scelto di dedicare la sua attenzione critica, come dicevo, alla rubrica di corrispondenza, ovvero a quegli interventi che, in un periodico, rappresentano un ponte simbolico fra le case dei lettori (le loro abitudini di vita, la quotidianità, i modi in cui essi praticano le attività consuete o straordinarie, l'universo delle loro idee e dei loro problemi, la lingua che parlano, il bisogno di svago e di gioco) e la redazione

²⁵ G. Lombardo Radice, *Giornali "di" fanciulli e giornali "per" fanciulli in Italia*, in Id., *Dal mio archivio didattico*, III. *Una visita di Angelo Patri*, terzo supplemento de «L'Educazione Nazionale», Roma, Associazione per il Mezzogiorno, 1928, p. 56.

²⁶ G. Langella, *Il secolo delle riviste. Lo statuto letterario dal "Baretti" a "Primato"*, Milano, Vita & Pensiero, 1982, pp. 3-4.

²⁷ Mi limito qui a ricordare G. Chiosso (ed.), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Brescia, La Scuola, 1997 e R. Sani, *About a History of Periodical Press for Teachers and Schools in United Italy (1861-1945)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XV, n. 1, 2020, pp. 347-378.

del giornale: le lettere e le risposte, appunto. Andreassi parla di «proposito di interazione educativa tra il pubblico e la redazione»²⁸. In effetti, oramai, come sottolinea la nostra Autrice, «la ricerca storico-educativa ha riconosciuto nelle corrispondenze, pubblicate all'interno della stampa periodica per ragazzi, un genere nuovo e funzionale all'analisi storica»²⁹. Siamo dunque in presenza di un caso lampante di funzionalità di uno degli infiniti canali di diffusione di letteratura per l'infanzia (nel suo duplice contenitore, da una parte la rivista e dall'altra il genere 'lettera al giornale') ai fini del lavoro storiografico-educativo e non solo, se è vero che queste fonti «ci donano spaccati di vita sociale, scolastica e familiare»³⁰ soprattutto rispetto alle dinamiche esistenziali dei ceti borghesi urbani, colti nel definitivo assestarsi dei loro usi e costumi. Un vero e proprio concentrato di storia sociale, dunque. In tale indirizzo di ricerca, un precedente di grande interesse è stato prodotto anni fa da Sabrina Fava rispetto alla corrispondenza di Paola Lombroso Carrara, in arte Zia Mariù, con i lettori e le lettrici del celebre antagonista del «Giornalino della Domenica», ovvero il «Corriere dei Piccoli»³¹.

2. *Infanzia e avanguardia*

Occorre riconoscere che, anche considerando l'appendice del volume, si ha l'impressione di avere di fronte un'opera monumentale. Sono stati trascritti ben 9.098 documenti. Un'operazione necessaria e urgente, proprio nell'ottica dei progressi registrabili nel campo della ricerca storico-educativa degli ultimi anni. In questo senso, il pregio del lavoro consiste non solo nella lucidità critico-interpretativa espressa nei cinque capitoli di cui si compone il lungo saggio introduttivo (su cui ci soffermeremo più avanti) ma anche nel porsi come raccolta di fonti, edizione di testi di non facile reperibilità, che viene messa a disposizione di ricercatori e studiosi per affondi ulteriori e di vario tipo. Una vera e propria miniera di nomi, luoghi, situazioni, eventi, sentimenti, pratiche educative, modelli letterari, lingua e linguaggi ecc. ecc.

Luigi Bertelli era un uomo dell'Ottocento, e di quel secolo portava con sé, fra le altre, due forti caratteristiche: da una parte la profonda fede risorgimentale, mazziniana, patriottica e democratica, dall'altra lo spirito della comunicazione scritta con il pubblico, l'antica idea del 'foglio' nella sua versione più progredita. Era un uomo mediatico con un senso profondo del lavoro culturale

²⁸ Andreassi, «Caro Vamba...», cit., p. 61.

²⁹ *Ibid.*, p. 13.

³⁰ *Ibid.*, p. 95.

³¹ S. Fava, *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*, Torino, SEI, 2015.

e della sua organizzazione, così come della spendibilità sociale del giornalismo. Del resto, prima di riaffermare con forza il toscano-centrismo della cultura letteraria italiana, Bertelli si era formato in quel crogiuolo vivacissimo del giornalismo tardo ottocentesco che fu la Roma bizantina di Angelo Sommaruga, Edoardo Scarfoglio e Ferdinando Martini, con qualche passaggio di Enotrio Romano, al secolo Giosue Carducci, e, soprattutto, del giovane mondanissimo e immaginifico Gabriele d'Annunzio. Qui, fra cronache, polemiche e sciarade, nella vita quotidiana delle redazioni che, insieme ai caffè, erano i maggiori luoghi di aggregazione degli intellettuali, degli uomini e delle prime donne *de plume*, *Vamba* aveva scoperto il valore della satira, l'utile rapidità del linguaggio giornalistico, l'agile pratica della lingua italiana d'uso, l'importanza della fidelizzazione dei lettori, l'urgenza di incidere sui propri tempi dibattendone sulla carta stampata fatti, idee, opinioni. Su questi aspetti innovativi del ruolo svolto da *Vamba* nella storia della comunicazione culturale fra Otto e Novecento già eravamo stati edotti dalla pubblicazione del suo epistolario nella Biblioteca del *Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia* dell'Università degli studi di Macerata, diretta da Roberto Sani³². L'interesse per l'infanzia rientra in questa natura ottocentesca del *Vamba*, uomo di valori profondi e, per alcuni versi, tradizionali, sì, ma anche uomo di comunicazione necessariamente contemporaneo al suo tempo e, se possibile, al suo domani, desideroso cioè di avanguardia rispetto a modelli educativi che percepisce come superati. In questo senso egli esce dall'Ottocento ed entra a gamba tesa nel Novecento. Il suo Gian Burrasca, in tale prospettiva, è certamente un punto d'arrivo, tanto più se pensiamo che nasce insieme al «Giornalino» e del «Giornalino» fa il suo primo palcoscenico, a puntate, ovviamente.

Se, come ho ricordato, il Novecento è stato il «secolo delle riviste», possiamo senz'altro affermare che è stato anche il «secolo delle avanguardie» e, con parallelismi incontrovertibili e sconcertanti, il «secolo del fanciullo». Come ha affermato Elisabetta Mondello, «gli anni che chiudono il primo decennio del secolo» sono caratterizzati «dalla nascita di una cultura delle giovani generazioni dominata da una forte tensione critica che guarda al presente, mirando a trasformarne e a rovesciarne i caratteri»³³. Le grandi novità che si registrano, fra il primo e il secondo decennio del secolo (proprio il passaggio cronologico che Andreassi fa scorrere sotto la lente del suo microscopio), nel campo dei linguaggi artistici europei (si pensi alla rivoluzione picassiana, o ai segni nuovi di un Kandinskij, di un Klee, di un Feininger, ma anche di Depero, così come

³² Ascenzi, Di Felice, Tumino (edd.), «Santa giovinezza!». *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi corrispondenti (1883-1920)*, cit.

³³ E. Mondello, *Il secolo delle riviste*, in *In/forma di rivista*, catalogo della mostra, Roma, Acquario, 21 ottobre-20 novembre 1991, a cura di M.I. Gaeta, Roma, Edizioni Carte Segrete, 1991, p. 21.

delle poetiche messe in atto dal Dadaismo o dal Surrealismo) hanno uno degli assi portanti in una nuova visione dell'infanzia, della sua specificità e autorevolezza linguistico-segnica, del suo mitico primitivismo, del suo primigenio senso della scoperta, perfino del suo progressivo protagonismo sociale. Tutto ciò si traduce in un *dare la parola ai bambini* che è possibile riscontrare in molti campi del sapere e della creatività adulta. C'è un passaggio nel volume di Andreassi dove questo cambiamento della visione dei 'grandi' sul mondo dei 'piccoli' è chiarito molto bene ed è utile leggerlo:

Va inoltre considerato che tra il primo e il secondo decennio del Novecento, nella letteratura come nella sensibilità culturale, si sviluppa un nuovo modello di bambino. A differenza dell'Ottocento, quando il bambino era definito secondo delle caratteristiche tipologiche (buono-cattivo, obbediente-disobbediente...) e secondo delle rappresentazioni pedagogiche basate su topoi, l'inizio del Novecento vede profilarsi un bambino 'vero', rappresentato nella sua realtà psicologica, perdendosi il tono predicatorio e la rappresentazione dicotomica del bene e del male incarnati in personaggi infantili-tipo. Per la prima volta nella storia dell'educazione si inizia ad apprezzare la spontaneità del bambino e le manifestazioni proprie del suo essere bambino. Predomina un atteggiamento di maggiore indulgenza, quasi compiacenza, verso quelli che in passato erano considerati difetti da correggere. Anche i bambini 'maldestri', prima puniti severamente, acquistano nuovo valore come spie di un'intelligenza viva e desiderosa di conoscere il mondo. Non bisogna confondere tale nuovo atteggiamento con una forma di negligenza dell'educatore, doverdolo intendere invece come una nuova forma educativa che permette al bambino di fare esperienza anche a discapito di alcune esigenze degli adulti³⁴.

È evidente che tutto ciò, sul piano storiografico, ha e deve avere inevitabili conseguenze di portata sia teorica che metodologica. Si comincia, ovviamente, dall'individuazione delle fonti, ovvero dai documenti in cui si presume che la parola dei bambini sia genuina (non sempre è facile, così come accade per i quaderni scolastici, separare il genuino dall'indotto dall'adulto, genitore, fratello maggiore, insegnante o redattore che sia³⁵), e poi si costruisce una griglia interpretativa (basata, in questo caso, anche su utili rilevazioni di tipo quantitativo) che dovrebbe insistere sia sui contenuti (temi, argomenti, situazioni, figure, luoghi, azioni: una ricchezza tale da richiedere la creazione di sotto rubriche all'interno della *Corrispondenza*) sia sulla lingua, ovvero sulle scelte formali che, a loro volta, sono portatrici di incontrovertibili significati storici e, in molti casi, geografici.

In quegli stessi anni, raccogliendo materiale per le sue *Lezioni di didattica* del 1913, Giuseppe Lombardo Radice partiva proprio dai documenti materiali del linguaggio infantile così come dalla fisicità del bambino colto nei contesti formali e non formali, come diremmo oggi, di apprendimento, condannando senza appello i «pargoleggiamenti» ipocriti degli adulti e valorizzando gli

³⁴ Andreassi, «Caro Vamba...», cit., p. 30.

³⁵ *Ibid.*, p. 67.

alunni che «scoppiano in intelligenti bricconate»³⁶. Si pensi a quanto vada nella direzione lombardiana un'impresa come la rubrica *Il Passerotto*, concepita da Ermenegildo Pistelli proprio per «Il Giornalino»³⁷.

Anche nel caso della corrispondenza dei bambini con «Il Giornalino» siamo fuori dall'aula scolastica (ecco un primo grade segnale d'avanguardia, fermo restando che l'aula torna spesso e potentemente come argomento interno alle lettere, ma sarà anche «Il Giornalino» a entrare nelle aule scolastiche, secondo la testimonianza epistolare di diverse insegnanti desiderose di sperimentazione didattica), ma siamo anche fuori dall'ora di catechismo o dalla casa «grande e terribile» (come l'avrebbe definita Rodari molti anni dopo³⁸) dei genitori. Siamo, apparentemente, fuori dalle tre agenzie educative canoniche di quegli anni: Famiglia, Chiesa, Scuola. Ci troviamo in un nuovo ambiente di confronto-apprendimento, di informazione e di formazione, dove prevalgono vitalismo e spontaneità e dove la scrittura e la lettura hanno un ruolo fondamentale e sono alla base di quella società parallela che diventeranno la Confederazione Giornalinesca e la fitta rete di contatti e appuntamenti fra gli abbonati: un vero e proprio esercito i cui rapporti erano regolati da spirito democratico (di cui è segnale principale lo strumento del referendum) e da sentimento patriottico. Come dire che quel diffuso senso di incompiutezza del processo di unificazione del Paese (che di lì a poco troverà, per molti, nella Grande Guerra la possibilità di un nuovo riscatto) poteva essere superato anche grazie allo spirito infantile e alla sua capacità di fare rete. Fa bene, infine, Andreassi a parlare di «progetto educativo di Vamba»³⁹.

3. *La parola e l'immagine*

Questo progetto aveva l'obiettivo generale di «creare una nuova generazione di italiani che pur non avendo vissuto i sentimenti risorgimentali li sentissero come eredità e li incarnassero in un modello di gioventù militante, per la creazione di una nuova patria»⁴⁰. Fra i contenuti (o le strategie) fondamentali di questo progetto c'è, prima di tutto, l'educazione linguistica. Non sfuggirà quanto siano ricorrenti le riflessioni, le domande e le risposte sull'uso corretto della lingua italiana, così come gli scambi sulle letture di testi letterari (gli autori più trattati sono Pascoli, Verga, Capuana, la Deledda, Collodi e Salgari),

³⁶ G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, edizione critica a cura di L. Cantatore, Pisa, ETS, 2020, p. 85.

³⁷ Andreassi, «Caro Vamba...», cit., p. 65.

³⁸ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2009, p. 110.

³⁹ Andreassi, «Caro Vamba...», cit., p. 48.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 125.

e quanto sia ‘calda’ la questione del dialetto, tanto da meritare un’apposita rubrica (*Cartoline dialettali*) dove la scrittura bambina diventa il vessillo della cosiddetta ‘lingua materna’, la spia e il segnale di *come si parlava nelle case degli italiani*, negli stessi anni in cui su questi temi cominciano a soffermarsi Antonio Gramsci e Giuseppe Lombardo Radice.

L’altro grande tema di rilevante interesse e innovatività, importante diremo, è il discorso sull’educazione del gusto estetico, riconducibile soprattutto ad Aldo Valori (*Ceralacca*)⁴¹. I bambini vengono costantemente chiamati a commentare ciò che vedono: si tratta di una vera e propria alfabetizzazione visiva messa in atto soprattutto sulla base delle illustrazioni delle copertine. L’attenzione all’immagine e ai progressi delle arti grafiche e dell’illustrazione è veramente uno specchio dei tempi e dei mutamenti rapidissimi che la carta stampata attraversa in quegli anni. Ma è anche interessante l’asimmetria che si registra, e su cui l’Autrice richiama la nostra attenzione, fra il corredo iconografico del giornale (che echeggia molto le sperimentazioni artistiche di cui abbiamo parlato e che cavalca il superamento del realismo ottocentesco per assecondare una grammatica espressiva decisamente aderente all’idea dell’enigmaticità dell’infanzia: il culto del bambino alieno o primitivo, per dirla con George Boas⁴²) e il codice verbale (che, negli scenari, nei modi e nei modelli morali trasmessi appare senz’altro più conservatore del codice visivo). Il senso del nuovo, insomma, è affidato più all’immagine che alla parola. Antonio Rubino è il maestro di questa ‘degenerazione’ formale (mi riferisco soprattutto all’intervento interessantissimo di Giulio Mortara⁴³). A valle di questa svolta, resta il dato fondamentale che «Il Giornalino» comincia a prendere in considerazione l’importanza basilare, qui in funzione pedagogico-educativa, delle illustrazioni e del rapporto fra testo e immagine, altra prerogativa delle tecniche espressive delle avanguardie storiche: l’incontro/scontro fra immagini e parole, il mescolarsi, sovrapporsi, talvolta contraddirsi di questi due linguaggi.

4. «*Il Giornalino*» in cattedra

Accennavo alla componente più conservatrice rilevanti in certi atteggiamenti morali e culturali del «Giornalino» che, in questi tratti, è certamente erede di molto immaginario letterario ottocentesco. A quest’aura smaccatamente pedagogica va senz’altro ricondotta l’attenzione al tema della sofferenza e del lutto, del sacrificio, della cura, della carità, della solidarietà, dell’accettazione delle disgrazie. Insomma, la pedagogia dell’esempio basata per lo più

⁴¹ *Ibid.*, p. 113.

⁴² G. Boas, *Il culto della fanciullezza*, a cura di G. Ghirelli, Milano, Mimesis, 2024.

⁴³ Andreassi, «Caro Vamba...», cit., pp. 113-114.

sulla sofferenza. Ma la novità, qui, sta nel fatto che l'esempio, trattandosi di un giornale, non lo si ricava da storie d'invenzione affettatamente pedagogiche ma può essere trovato nei fatti di cronaca, nella vita quotidiana dei cittadini e delle cittadine. Sono i fatti di tutti i giorni che educano, basta saperli raccontare: il terremoto di Messina e Reggio Calabria del 1908, l'eruzione del Vesuvio, il suicidio Salgari, definito da *Vamba*, con sottile pedagogica cautela, un «transfuga della vita»⁴⁴. Insomma, c'è il senso della notizia e del commento. Per i giovanissimi lettori e lettrici, essere vitalmente impegnati nell'esistenza quotidiana, già da cittadine e cittadini a tutti gli effetti, vuole dire confrontarsi anche con il grande tema della morte, uno «spettacolo» allora, più di oggi, senz'altro a portata di bambino. Si tratta sempre di eventi che hanno, in qualche modo, un potere pedagogicamente generativo o ri-generativo, spesso in chiave patriottico-nazionalista (prova generale della Grande Guerra, del necessario «bagno di sangue», per usare la celebre definizione di Giovanni Pascoli). Il dolore è educante, la morte è educante, come recita un indimenticabile contributo di Marino Raicich sull'educazione dell'infanzia nell'Ottocento⁴⁵, opportunamente citato da Andreassi, assieme agli insuperati studi di Philippe Ariès⁴⁶.

Ciò che emerge, dal punto di vista pedagogico, è il desiderio di allenare lo sguardo dei bambini sul prossimo, su chi ha meno o su chi non ha più nulla. Ma ora, rispetto al vecchio codice morale Ottocentesco, si aggiunge una inconfondibile spinta democratico-civile-patriottica. Infatti, da questo punto di vista, «Il Giornalino» mostra un suo caratteristico taglio sociale che lo accomuna alle parallele discussioni sulla riforma della scuola e sulla necessità di costruire ponti fra la scuola, la vita e il mondo. Se la scuola e l'educazione devono urgentemente affinare le proprie armi per troncare a coltivare nei più giovani quello spirito nazionale che in molti ritenevano indebolito⁴⁷, un giornale come quello di *Vamba*, sfruttando tutti i suoi molteplici mezzi linguistici, ha la *mission* di integrare il lavoro in aula, come abbiamo già accennato, facendosi scuola accanto alla scuola o, in casi eccezionalmente progressisti come quello della maestra Amneris Santini⁴⁸ (una delle molte donne protagoniste di questa avventura), scuola nella scuola: per portare notizie, parole e immagini, per offrire ai più fragili mezzi di più facile accesso alla lettoscrittura, per sensibilizzare i più colti rispetto alle persistenti piaghe sociali, a cominciare dall'a-

⁴⁴ *Ibid.*, p. 170.

⁴⁵ M. Raicich, *La morte educante e l'infanzia dell'Ottocento*, in Id., *Storie di scuola da un'Italia lontana*, a cura e con una Prefazione di S. Soldani, Roma, Archivio Guido Izzi, 2005, pp. 81-116.

⁴⁶ Ph. Ariès, *Storia della morte in Occidente dal medioevo ai giorni nostri*, Milano, Rizzoli, 1978.

⁴⁷ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2019.

⁴⁸ Andreassi, «Caro *Vamba*...», cit., pp. 203-204.

nalfabetismo ancora molto diffuso nel nostro Paese e per il quale sovente, fra queste *Pagine rosa* di corrispondenza, si rivendicava l'urgenza di un riscatto. Il giornale e i fatti che in esso sono narrati conquistano per la prima volta la dignità di strumenti di educazione-istruzione anche dentro l'aula. Come spesso è accaduto (e ancora accade) nella storia della scuola e dell'educazione, fu lo sperimentalismo di singoli insegnanti coraggiosi, curiosi, illuminati e volenterosi ad aprire varchi negli steccati del formalismo scolastico, spesso impermeabile alla vita. Rispetto a ciò, possiamo senz'altro affermare che «Il Giornalino» e la sua corrispondenza, al netto della loro estrazione borghese, furono un'occasione inedita, circolante fra casa e scuola, di aprire gli occhi sul mondo e di far entrare il mondo nelle aule scolastiche, così come nelle case, spesso ‘terrificanti’, dei grandi.

Michela D'Alessio

1. La complessità e duttilità della letteratura per ragazzi

Assecondando la pluralità degli sguardi che possono rivolgersi all'apprezzabile lavoro licenziato da Rossella Andreassi partirei, in via preliminare, da alcune considerazioni in merito a quella che possiamo definire l'elasticità del fenomeno culturale letterario destinato all'infanzia⁴⁹. Se volessimo, infatti, provare a individuare un tratto distintivo univoco della letteratura per ragazzi, potremmo rintracciarlo nella sua complessità, a fronte di quella che è stata una lenta conquista storiografica dell'autonomia e dignità senza aggettivi di questo genere a lungo ritenuto di secondo grado rispetto alla letteratura alta, nel perdurante condizionamento del pregiudizio crociano⁵⁰. Questa letteratura bambina, perciò a lungo ritenuta minore, è tutt'altro che una letteratura semplice, è anzi una letteratura molto complessa che ha accompagnato in maniera costante i processi di massificazione culturale come anche di produzione economica legati alla scolarizzazione e all'alfabetizzazione di massa⁵¹: quindi uno dei tratti epistemologici identitari di questa letteratura attiene alla sua

⁴⁹ Su tale direzione investigativa cfr. S. Barzotti, L. Cantatore (edd.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.

⁵⁰ A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia in prospettiva storica tra vecchi e nuovi “pregiudizi”*, «Rivista di Storia dell'Educazione», a. 2, n. 2, 2015, pp. 13-23.

⁵¹ La nascita simultanea di un sistema d'istruzione nazionale e di una editoria scolastico-educativa di massa inaugura la produzione di una letteratura, di opere che possano arrivare a tutti gli italiani a partire dai banchi scolastici. Sulla natura anfibia della prima editoria scolastica e di letture giovanili, nella prospettiva storico-educativa più recentemente cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017, Vol. 1.

cangianti duttilità. Erroneamente si ritiene che la letteratura infantile possa essere una somma asettica di scrittori e testi per ragazzi. Ma, andando oltre le strettoie dei «cent'anni di moltitudine» di autori e opere⁵², nell'evoluzione delle principali produzioni narrative per l'infanzia dipanatesi nel tempo, dobbiamo considerare questa letteratura proprio nella sua mobilità, nel suo essere materia dinamica, in movimento, nel farsi specchio riflettente i mutamenti di un determinato periodo storico e nel farsi agente, allo stesso tempo, delle trasformazioni che investono più largamente la storia sociale e culturale di un'intera nazione e alimentano l'immaginario collettivo. Di qui la specificità di una produzione libraria per la scuola e la gioventù che consiste in un insieme di opere letterarie di natura scritta messe in circolazione grazie alla pubblicazione che hanno incontrato presso gli editori, per giungere al proprio destinatario, il lettore bambino⁵³.

Da queste premesse discendono le linee di sviluppo della letteratura per l'infanzia⁵⁴ nella sua parabola verso la definizione che poi nel Novecento la vede diventare editoria per ragazzi, in risposta ad altre logiche di natura non solo letteraria, ma pedagogica, economica e socioculturale. Vorrei quindi ribadire l'attenzione convergente dei punti di osservazione intorno alla *dimensione culturale del libro*, cioè al testo (libro), alla sua diffusione (lettura⁵⁵) e alla sua ricezione (lettori). In tal senso merita riprendere un'efficace definizione che Barbier nella sua storia del libro di alcuni anni fa ci consegnava mettendoci in guardia dall'evitare storie settoriali. Infatti, lo studioso sostiene che il libro «è una merce, un fermento, un simbolo, un oggetto materiale e funziona come punto di convergenza di logiche multiple e coordinate – economiche, socio-culturali, politiche, artistiche, ecc. – di cui nessuna può essere a priori trascurata dal ricercatore»⁵⁶; di qui l'incoraggiamento a percorrere diverse linee d'indagine, segnando la pluralità delle traiettorie di studio pertinenti anche la letteratura per l'infanzia. Essa è una merce quindi un prodotto, un manufatto editoriale⁵⁷, un oggetto materiale ma allo stesso tempo un fermento, un agente che va per l'appunto a fertilizzare un terreno, che è quello della società.

⁵² P. Boero, *Cent'anni di moltitudine: la storia impossibile fra testi e autori*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp. 24-40.

⁵³ A. Ascenzi (ed.), *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

⁵⁴ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

⁵⁵ L. Braida, M. Infelise (edd.), *Libri per tutti. Generi editoriali di larga circolazione tra antico regime ed età contemporanea*, Torino, UTET, 2010.

⁵⁶ F. Barbier, *Storia del libro. Dall'antichità al XX secolo*, Bari, Edizioni Dedalo, 2004, p. 547.

⁵⁷ Sull'«officina del manuale» si veda M. Raicich, *Di grammatica in retorica. Lingua, scuola, editoria nella Terza Italia*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1996.

2. *L'approccio degli storici dell'educazione alla natura sociale dei fenomeni letterari per l'infanzia*

In qualche modo il richiamo alla materialità, all'importanza della produzione materiale è fondamentale nell'ottica d'interrogazione della stessa opera di Rossella Andreassi, incentrata sull'inconfondibile cifra del «Giornalino della Domenica»: nella sua qualità grafica, editoriale, narrativa, compositiva, estetica. Sappiamo bene, infatti, come non sia la stessa cosa leggere un'opera in una edizione di pregio oppure in una edizione economica, in quanto la qualità del manufatto editoriale, la scelta della carta, il formato, la scelta del carattere tipografico, dell'impaginazione, la stessa distribuzione degli spazi bianchi nella pagina, quindi la composizione, la scelta delle illustrazioni, tutto questo concorre a determinare le modalità di fruizione della storia narrata, da parte del lettore. Questa cifra materiale si ricollega indissolubilmente alla dimensione editoriale della produzione per ragazzi⁵⁸, nel cui solco si è mosso l'approccio storiografico praticato all'interno della scuola di dottorato sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia maceratese, orientata ad intercettare nel libro la sua funzione principale, cioè quella di essere un *medium*.

Mi piace sottolineare l'importanza del *ruolo mediatore del libro*, mediatore di una cifra editoriale, di una produzione creativa, stilistica, narrativa, linguistica e quindi educativa, a livello di contenuti. Il libro è un *medium* verbale e figurativo⁵⁹, tra l'autore e il lettore, tra l'educatore e il piccolo lettore, così come è un mediatore nel rapporto tra l'editore e l'autore. Ed è per questo che, valutando il libro quale veicolo e mediatore di una storia narrata, ma anche di contenuti e valori educativi, occorre considerare gli anelli multipli di produzione, circolazione e ricezione dell'opera letteraria per l'infanzia, nelle sue diverse stratificazioni. Ma il libro è mediatore anche della lingua e come tale ha agito come ben sappiamo prima nella scuola, poi nei circuiti extrascolastici nel farsi anche qui veicolo soprattutto di una lingua comune che mancava al momento dell'unificazione, quella italicità linguistica che ancora nel contesto primonovecentesco attendeva di essere realizzata.

Sono partita da queste premesse per segnalare quindi lo specifico approccio storico-educativo interessato alla natura sociale dei fenomeni letterari per l'infanzia. Da tali precisazioni possiamo muoverci per interrogare la presenza di *Vamba* e della sua felice esperienza pubblicistica nel primo Novecento; sono già stati posti in luce quali siano state le esigenze sociali e culturali che si affacciarono nel nuovo secolo e quale sia stata la forte impronta innovatrice, la spinta di rinnovamento culturale e di svecchiamento stilistico non solo della

⁵⁸ G. Turi, *Editoria per ragazzi: un secolo di storia*, in Finocchi, Gigli Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, cit., pp. 11-23.

⁵⁹ A. Faeti, *Guardare le figure*, Torino, Einaudi, 1972; Id., *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

stampa per ragazzi, ma soprattutto della relazione diretta inaugurata con il pubblico dei lettori. Anche io trovo che uno snodo fondamentale sia proprio quello tra il 1905 e il 1906 per il lavoro in cui la studiosa svedese Ellen Kein ci consegna la definizione del XX secolo come quello del «secolo dei fanciulli»⁶⁰, ma anche per l'intervento coevo di Giuseppe Fanciulli sulla coscienza estetica dei bambini⁶¹. Inoltre, il 1905 è una data fondamentale in ordine ad alcune considerazioni di tipo linguistico che andrà a portare. L'importante svolta innovatrice riguarda proprio l'immissione della voce diretta dei bambini, il fatto che l'infanzia non sia solo rappresentata, narrata dal filtro adulto, secondo un perdurante atteggiamento protezionistico nei confronti dell'età minore, ma trovi libero spazio espressivo: possiamo parlare di un vero e proprio protagonismo dei piccoli lettori tra le colonne del giornalino di *Vamba* nelle idee, nella riflessione critica su se stessi, il proprio tempo e gli altri. Questa grande capacità di coesione educativa che possiamo individuare nel progetto di Bertelli nasce dalla capacità di mettere in relazione i lettori attraverso un legame vivo, cioè un legame empatico non esclusivo del direttore e dei redattori con i bambini lettori ma soprattutto tra gli stessi bambini, chiamati ad esprimere le proprie idee e le proprie opinioni: non solo legati dalla curiosità, dagli interessi letterari, dal piacere della lettura come pratica formativa, ma anche dall'attenzione alla realtà fatta di aspetti concreti, informativi, cronachistici, nell'intreccio «vario, utile, gaio» tra passione per la lettura e vicinanza alla vita di tutti i giorni.

Gli interrogativi che, pertanto, grazie a questo corposo contributo di Andreassi possono generarsi riguardano le modalità di lettura e scrittura personale degli abbonati al giornalino. Il volume ha il merito di restituire un campionario inedito di tracce delle voci d'infanzia nel determinato contesto primonovecentesco, attraverso un rigoroso e stratificato lavoro di raccolta, classificazione e disamina di tali fonti raramente fatte oggetto sistematico di attenzioni storiografiche. Per tali ragioni consente un avanzamento sensibile nell'indagine storiografica sul «Giornalino della domenica», grazie alla significativa mole del lavoro anche sul piano quantitativo: sono stati trascritti 9.098 documenti in sei anni di pubblicazione tra il 1906 e il 1911. Il rigore metodologico di studio è ben esemplificato dalla nota in cui l'A. anticipa quali sono i criteri con cui sono state trascritte tutte le lettere degli abbonati del giornalino, nella famiglia per l'appunto dei Grilli, con un'attenzione puntuale ad aspetti non trascurabili di natura filologica, così come al profilo anagrafico, all'incidenza del genere e alla provenienza geografica dei lettori. Attraverso un solido approccio investigativo e una cifra matura, Andreassi ha messo a punto un costante affinamento degli strumenti conoscitivi, a cominciare proprio dalla resa

⁶⁰ E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino, 1906. Cfr. M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (edd.), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Parma, edizioni junior, 2017.

⁶¹ G. Fanciulli, *La coscienza estetica*, Torino, Bocca, 1906.

grafica dei testi, unitamente al vaglio dei contenuti e alle incursioni tematiche tra le colonne.

3. Le produzioni linguistiche infantili nella Corrispondenza del giornalino

Il *corpus* di scritture infantili messo a disposizione dall’A. ci consegna inedite fonti di lettura proprio perché, partendo dai rilevanti segnali di cambiamento della pubblicistica del primo Novecento, riesce non solo a comprovare l’importante presenza di questa rivista nel circuito editoriale novecentesco interessato alla specificità di un nuovo pubblico di lettori, identificati come appetibili destinatari anche da scrittori e scrittrici sempre più specializzati in tale settore per ragazzi. Soprattutto ci restituisce in maniera originale una raccolta sistematica di rare produzioni scritte, difficili da individuare ed esaminare sia sul piano quantitativo che qualitativo. In effetti queste scritture bambine⁶² rientrano tra le scritture dette marginali, come quelle delle classi subalterne popolari, o anche delle donne estromesse dal discorso pubblico. Propongono, quindi, la specificità della cifra epistolare infantile sempre oscillante tra la sfera privata e quella pubblica, nel momento in cui diventano patrimonio della comunità dei Grilli all’interno delle pagine della rivista; i piccoli abbonati diventano attori, sottratti alla loro invisibilità dal legame dialogante con e tra lettori futuri cittadini.

I lettori, pertanto, non sono più nella loro condizione di subalternità nella scrittura e nella condizione di minorità nel rapporto con lo stesso direttore ma diventano interlocutori, parte attiva e creatrice quasi della rivista, arricchendo significativamente le sotto rubriche così animate dalle diverse infanzie alfabetizzate⁶³. Una considerazione non secondaria, a ben vedere, riguarda il piano divergente su cui si collocano tali scritture: sono infatti rappresentative di produzioni linguistiche di segno infantile e quindi rientranti tra quelle emarginate, in una condizione subalterna; appartengono, d’altro canto, però a lettori provenienti da un ceto borghese, quindi espresse in seno ad una classe medio-alta, elevata. Forniscono, per tali ragioni, una chiave d’accesso piuttosto interessante nella prospettiva adottata dagli storici della lingua in rapporto alle diverse tipologie letterarie per l’infanzia, in questo caso per l’appunto quella della stampa per ragazzi.

⁶² E. Becchi, Q. Antonelli (edd.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, Bari, Laterza, 1995.

⁶³ Infatti «è necessario parlare di infanzie piuttosto che di infanzia e individuare delle periodizzazioni che scandiscono l’evoluzione della concezione del bambino»: cfr. I. Mattioni, *Nuove visioni dell’infanzia a inizio secolo*, in C. Ghizzoni, I. Mattioni, *Storia dell’educazione*, Bologna, il Mulino, 2023, pp. 55-125 (cit. da p. 66).

Le lettere, è stato ampiamente ribadito nella stessa precisazione che ne ha dato l'A., sono fonti storico-educative e in questo caso fonti storico-linguistiche, quindi relative anche al modello educativo che transita attraverso l'uso della lingua e che ruota attorno alla considerazione della dignità del lettore bambino, nel suo farsi cioè scrittore; per tali ragioni i periodici rappresentano un osservatorio di spiccatissimo interesse per gli usi linguistici in essi rivenenibili. In questo caso possiamo riscontrare l'eccezionalità di una lingua scritta da parte di bambini non vincolata alla dimensione scolastica, all'italiano scolastico⁶⁴ finalizzato alla correttezza grammaticale, sintattica ed espositiva ma adatta alla cifra spontanea del vissuto e dell'emozione, sul piano individuale come della partecipazione al sentimento collettivo del dolore per i propri coetanei nei momenti delle tragedie e delle catastrofi nazionali. In questo uso della lingua possiamo rintracciare un pendolo continuo tra l'io e gli altri, tra l'identità soggettiva e l'identità collettiva nazionale. Giustamente scrive l'A. che «il pubblico del 'Giornalino della domenica' non è più un pubblico ma è una folla di amici intimi», poiché attraverso anche gli usi vivi della lingua e il maturare di un sentire comune tra i gruppi di lettori della rivista si salda l'aggregazione di idee, di affetti, di paure, di gioie ma anche di incontri reali; quindi la percezione di un senso di appartenenza a una comunità, dettata dall'età infantile ma anche dalla partecipazione alle vicende di tanti giovanissimi coetanei agli eventi nazionali. Abbiamo detto che non è un giornalino scolastico, ma indubbiamente rappresenta un barometro sensibile dei mutamenti caratterizzanti la lingua discorsiva e non ingessata dai programmi e dalle abitudini d'insegnamento⁶⁵ e certamente lascia aperti alcuni interrogativi: è una lingua vera? È una lingua controllata? Sicuramente la rubrica della *Corrispondenza* si rivela una palestra creativa per piccoli lettori e ancor più scrittori. Ho trovato molto interessante l'attenzione con cui Andreassi ha specificato di aver lasciato deliberatamente la presenza degli errori all'interno degli stessi testi raccolti: questa cura filologica ci concede l'opportunità di rilevare le spie delle correzioni negli usi di una lingua che certamente all'epoca era in bilico tra un'idea di italiano letterario, quello di impostazione toscano-centrica, e quello d'uso del linguaggio parlato che mancava agli italiani accomunati da una tradizione letteraria scritta, ma impossibilitati a comunicare intorno ai fatti di natura quotidiana. In tal senso le lettere mostrano queste forme vicine al parlato, a moduli espresivi aderenti alla relazione amicale e diretta favorita nella rubrica⁶⁶. Le lettere

⁶⁴ Su questa varietà artificiale di italiano a lungo proposta tra i banchi scolastici con ricorrenti caratteristiche lessicali e sintattiche si rinvia alla definizione coniata da P. Benincà, G. Ferraboschi, G. Gaspari, L. Vanelli, *Italiano standard o italiano scolastico?*, in *Dal dialetto alla lingua*, Atti del IX Congresso per gli Studi Dialettali Italiani (Lecce, 28 settembre – 1 ottobre 1972), Pisa, Pacini, 1974, pp. 19-39.

⁶⁵ N. De Blasi, *L'italiano nella scuola*, in L. Serianni, P. Trifone (edd.), *Storia della lingua italiana*, Vol. I, *I luoghi della codificazione*, Torino, Einaudi, 1993, pp. 384-423.

⁶⁶ La dimensione paritaria nell'incontro dialogico della corrispondenza è provata dalla con-

dei piccoli abbonati del giornalino non ricadono tra i temi scolastici; il giornalino circola fuori dalle aule scolastiche e crea un circuito formativo alternativo; ma evidentemente, pur non ricadendo tra le scritture scolastiche, queste lettere intercettano il tipo e le caratteristiche dell’italiano medio che questi bambini possedevano, essendo figli delle famiglie borghesi dotati di una lingua che avevano naturalmente acquisito a scuola. Qui i filtri, le correzioni, le riscritture sono certamente immaginabili anche da parte dei redattori, rappresentando gli stessi errori una fonte utile d’informazione. Possiamo dire che vi è una distanza evidente dalla concezione imitativa della scrittura e dalle ingessature dell’italiano scolastico⁶⁷, ma anche un superamento dei toni patetici e rassegnati che la precedente letteratura pedagogica ottocentesca aveva assunto con un registro retorico e letterario. Nelle pagine della *Corrispondenza* si può rinvenire, invece, una palestra dove esercitare una lingua che fosse realmente comune, di tutti, nei suoi usi comunicativi e quindi del parlato, in un corto circuito tra la lingua appresa a scuola e la lingua usata fuori dalla scuola: in funzione tuttavia di una strada informale di segno civile attribuita alla promozione di un idioma nazionale che fosse concreto, immediato, spontaneo, originale e distante dagli stereotipi convenzionali della scrittura letteraria.

In tal senso, e sempre interrogandoci sul ruolo fondamentale nella promozione di un idioma nazionale ma più ancora di un senso civile nazionale, uno scorciò di grande interesse è rappresentato dalla presenza, all’interno delle tante sotto-rubriche esaminate dall’A., delle *cartoline dialettali*: che potevano essere scritte solo nella facciata frontale, poiché dovevano occupare uno spazio ridotto tra le colonne del giornalino, esigevano tempi attenti di comprensione del redattore e la stessa chiarezza della grafia (ragioni che mettono peraltro in luce le generali difficoltà d’interrogare queste fonti). Questa rubrica apre un originale varco investigativo in ordine alla produzione di testi infantili nelle lingue locali. Sappiamo come uno dei principali ostacoli incontrati dagli studiosi ha riguardato proprio la reperibilità di fonti manoscritte dialettali. Pensiamo ai quaderni scolastici: sono rarissimi quelli rinvenuti utili a documentare l’apprendimento sul piano orale; molto probabilmente, infatti, la maggior parte degli esercizi si svolgeva alla lavagna nella pratica delle traduzioni dal dialetto alla lingua nazionale⁶⁸. Andreassi ci consegna un novero significativo di produzioni scritte che aiutano a fare luce sulla vicinanza al toscanismo e

cessione all’uso di moduli linguistici vicini alla lingua colloquiale e parlata (dislocazioni, frasi scisse, onomatopee, sospensioni, interiezioni) che manifestano lo spontaneo coinvolgimento emotivo del lettore.

⁶⁷ M.A. Cortelazzo, *Un’ipotesi per la storia dell’italiano scolastico*, in Becchi, Antonelli (edd.), *Scritture bimbe*, cit., pp. 237-252.

⁶⁸ «Nella realtà didattica, tuttavia, [...] è presumibile che l’esercizio sulla corrispondenza tra l’idioma locale e la lingua italiana fosse in prevalenza affidato all’iniziativa del maestro, considerato il depositario della grammatica ‘viva’, e solo per ciò che attiene la forma orale (il dato è confermato dall’assenza generalizzata di tali esercitazioni nei quaderni degli alunni del tempo)».

alla tavolozza delle varietà dialettali, nell'editoria giovanile d'epoca giolittiana. Per un verso, infatti, esse attestano la promozione dell'unità linguistica toscana, attraverso l'esempio degli autori e delle autrici «buoni campioni» della letteratura soprattutto ottocentesca, nella trasmissione di un modello comune di linguaggio tra i bambini italiani. Per l'altro, lasciano spazio alle lingue materne e a registri d'uso personali, non corretti e non repressi, nella modernità di moduli linguistici vicini alla lingua colloquiale.

Merita soffermarsi, a tale riguardo, sulla posizione di *Vamba* che proprio all'altezza del 1905 appare in controtendenza. Sorprende, infatti, e lascia riflettere la scelta redazionale nell'alveo del dibattito intorno alla repressione delle forme dialettali sancita in particolare nel 1905 dai programmi Orestano, che furono i cosiddetti programmi della massima dialettofobia⁶⁹: una posizione singolare, non avversa al plurilinguismo dialettale degli scolari dell'«Italia delle Italie». *Vamba* mostra di condividere le impostazioni tanto di Manzoni che di Ascoli intorno alle preoccupazioni di segno sociale dell'uso della lingua. Allo stesso tempo concede uno spazio altro rispetto ai binari notoriamente attribuiti alle difficili strade di praticabilità e ricezione nelle aule scolastiche tanto dell'idea manzoniana di diffusione della lingua colta parlata di Firenze, quanto della visione ascoliana aperta al bilinguismo e al contributo di tutte le parlate regionali, da incanalare nella lingua nazionale. Infatti, Bertelli in qualche modo mostra di partecipare all'elaborazione favorita dagli ambienti neoidalisti in epoca liberale intorno all'uso strumentale dell'idioma locale, che maturerà poi nella posizione di Lombardo Radice a cominciare dalla sua esperienza nell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, fino all'introduzione della nuova materia di cultura regionale e della collegata manualistica nei programmi del 1923. L'apertura di *Vamba* e dei suoi redattori all'uso di spontanee lingue dialettali ignorate dai lettori di territori distanti merita di essere valutata nella sua portata contrastante con il più generale ostracismo ai dialetti sancito a livello ministeriale; mostra allo stesso tempo un'immissione nel dibattito che di lì a poco avrebbe animato Lombardo Radice e tutta la schiera di lombardiani attorno alle sue riviste, a cominciare dai «Nuovi Doveri» e dall'«Educazione nazionale»⁷⁰. Appare soprattutto degno di

Cfr. M. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria. Dialetto e culture regionali nei libri di testo durante il fascismo*, Pensa, Multimedia, 2013, p. 165.

⁶⁹ Non va trascurata la concomitanza dell'uscita, nello stesso anno, del volume di E. De Amicis, *L'idioma Gentile*, Milano, Fratelli Treves, 1905, vicino alla posizione manzoniana nell'adozione della lingua fiorentina toscana come modello prevalente e nell'esaltazione dell'idioma patrio nel suo valore unitario nazionale.

⁷⁰ «Nello stesso tornante di tempo, Giuseppe Lombardo Radice dalle pagine dei 'Nuovi doveri' e, con maggior ampiezza, nelle riflessioni esposte nelle Lezioni di didattica del 1913, contribuì a sua volta a rilanciare il tema del rapporto tra lingua dialettale e lingua nazionale nelle pratiche didattiche, opponendosi alla dominante pedagogia linguistica avversa all'uso delle parlate locali»: cfr. D'Alessio, *A scuola fra casa e patria*, cit., p. 44.

nota il registro di queste produzioni dialettali scritte infantili; si tratta infatti di un registro vicino ancora alla dimensione reale del parlato in funzione fortemente comunicativa, che riserva uno spazio di originalità e autonomia alla libera espressione in forme distanti dall’italiano comune standardizzato – senza incorrere peraltro nelle limitazioni rinvenibili nell’approccio più letterario ed estetico promosso da Lombardo Radice nella sua idea di educazione linguistica, basata sul passaggio dal dialetto alla lingua e dalla piccola alla grande patria⁷¹.

Siamo pertanto dinanzi a una delle poche occasioni utili a tastare con mano l’uso dialettale nelle forme spontanee infantili scambiate tra coetanei di altre regioni, nella richiesta di uno sforzo di comprensione ma anche di affetto e di condivisione di proprie lingue locali. Evidentemente merita anche valutare in questa circostanza l’alterità del circuito formativo extrascolastico del «Giornalino» che offre una prova tangibile dell’ampio uso del dialetto non solo nelle fasce popolari ma anche nelle famiglie borghesi, dei centri cittadini e non solo di quelli rurali. La possibilità d’interpellare queste produzioni scritte per mano dei bambini di primo Novecento, finora non intercettate ed esaminate sul piano linguistico ed educativo, rientra tra i tanti affondi di lettura offerti dalla ricchezza e varietà delle corrispondenze dei bambini con il giornalino.

Vorrei aggiungere, richiamando proprio la condivisione di questioni che prima erano solo delle politiche culturali e civili degli adulti, che per me è stato anche molto interessante, essendomi occupata dell’azione dell’ANIMI a partire dal terremoto di Messina del 1908⁷², trovare nelle lettere dei bambini uno sguardo dal basso di vicende che sono sempre state raccontate attraverso invece lo sguardo degli adulti, degli intellettuali, di tutti i diversi protagonisti dell’opera educativa messa in campo dall’Associazione. Le corrispondenze indirizzate al giornalino di *Vamba* ci restituiscono, invece, grazie alla cifra autentica tipica infantile un luogo del tutto originale di coinvolgimento in iniziative di segno civile, tra cui la raccolta di fondi a favore delle popolazioni colpite da grandi eventi catastrofici: divenendo il progetto pubblicistico di Bertelli palestra di una naturale formazione etico-civile.

Concludo queste note rimarcando le osservazioni con le quali l’A. afferma persuasivamente come la forma epistolare tra le colonne del giornalino sia una formula che detiene una vera e propria «forza educativa» e come il dolore che viene sentito e condiviso, guardando negli occhi le tragedie e la morte, non solo raccontato, all’interno di questa comunità di affetti, giochi un ruolo fon-

⁷¹ A. Barausse, M. D’Alessio, “Dalla piccola alla grande patria”. *Libri dialettali e almanacchi regionali per la scuola elementare*, in G. Chiosso (ed.), TESEO ’900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. XXXI-LIV.

⁷² M. D’Alessio, *L’alfabeto nelle campagne. L’opera educativa dell’ANIMI in Basilicata (1921-1928)*, Venosa, Osanna, 2020.

damentale nel cementare uno spontaneo sentimento collettivo di appartenenza nazionale.

Gli aspetti fin qui posti in luce non possono che sollecitare l'apprezzamento e il compiacimento per l'uscita del volume di Andreassi dedicato con rigore e originalità alla felice esperienza pubblicistica di *Vamba*: confidando nei nuovi attraversamenti tematici e multidisciplinari sollecitati dalla sua opera, lungo la traiettoria d'indagine storico-educativa interessata alla mitevole complessità della letteratura per l'infanzia.

Alberto Barausse

Mi si consenta di iniziare questa recensione con un ricordo personale legato alle origini della ricerca di Rossella Andreassi che oggi è stata pubblicata con il titolo “*Caro Vamba...*”. *La Corrispondenza de il Giornalino della Domenica* (1906-1911). Era il 2006 quando, come direttore del Ce.S.I.S., da poco costituito, l’Università del Molise e quella di Macerata decisero di avviare una forma di partenariato che prevedeva il concorso finanziario di una borsa di dottorato: una scelta che anticipava quel rapporto di collaborazione tra i due atenei che nel corso di diversi anni è riuscita ad assicurare un’alta formazione di carattere specialistico nell’ambito della storia dell’educazione con diverse borse e assegni di ricerca ed i cui risultati hanno trovato diffusione attraverso la collana Biblioteca Ce.S.I.S. Fu in quella circostanza che maturò l’idea di concorrere al rilancio degli studi su *Vamba* ed in particolare all’analisi di un aspetto specifico della articolata produzione di Luigi Bertelli, quello più legato all’esperienza del «Giornalino della Domenica»: lo scambio epistolare con i lettori. Il progetto, dunque, si collocava nel quadro di un insieme di studi e analisi sulla produzione di Bertelli come scrittore per l’infanzia che hanno visto la luce in questi ultimi anni riflesso di quella stagione connotata da una vivace ed estremamente significativa ripresa delle ricerche e degli studi di storia della letteratura per l’infanzia, sia in Italia sia all’estero, maturati sulla scia del fermento storiografico generatosi a cavallo tra la fine del novecento e il primo decennio del nuovo millennio⁷³. Si tratta di una stagione contraddi-

⁷³ Tra i lavori che hanno segnato la recente ripresa degli studi nel campo della storia della letteratura per l’infanzia, segnaliamo: Boero, De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit.; A. Scotto di Luzio, *L’appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Bologna, il Mulino, 1996; R. Lollo, *Sulla letteratura per l’infanzia*, Brescia, La Scuola, 1997; Ascenzi (ed.), *La letteratura per l’infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d’indagine e prospettive di ricerca*, cit.; Finocchi, Gigli Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, cit.; S. Fava, *Percorsi critici di letteratura per l’infanzia fra le due guerre*, Milano, Vita & Pensiero, 2004; M. Colin, *L’âge d’or de la littérature d’enfance et de jeunesse italienne*, Caen, Presse Universitaires de Caen, 2005; E. Beseghi, G. Grilli (edd.), *La letteratu-*

stinta non solamente da indagini volte ad approfondire autori, generi, prodotti letterari fino ad oggi scarsamente considerati, o finalizzate a rileggere personalità, movimenti e opere già noti e indagati ampiamente in precedenza, ma anche quello di far emergere «il peculiare ed ineludibile contributo che la storia della letteratura per l'infanzia e la gioventù può fornire alla ricostruzione della più generale storia culturale e sociale dell'Italia contemporanea»⁷⁴, delle forme di educazione civile e di disciplinamento sociale, nonché della storia dei processi di formazione dell'identità nazionale. Andreassi si riallaccia proprio alle ricerche sviluppate in questi ultimi quindici anni, attraverso il ricorso a inedite fonti, tanto archivistiche quanto a stampa, parte delle quali realizzate sulla scia del centenario della scomparsa di Bertelli⁷⁵, per spiegare le premesse che sono alla base dell'indagine: le radici ideologiche e culturali dello scrittore e giornalista, legate agli ideali laici e democratici risorgimentali, l'inquadramento della figura e dell'operato di Bertelli e della più ampia rete di relazioni scaturita dall'esperienza come acuto scrittore e pubblicista negli ultimi decenni dell'Ottocento e del primo decennio del Novecento⁷⁶, la ricostruzione del clima culturale e politico all'interno del quale maturarono le scelte di Bertelli di dedicare una più ampia e specifica produzione editoriale all'infanzia incluso il «Giornalino della Domenica»⁷⁷, un clima segnato – soprattutto negli

ra invisibile. Infanzia e libri per i bambini, Roma, Carocci, 2011; F. Bacchetti, *La letteratura per l'infanzia*, in C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabrini, P. Causarano, *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009, pp. 121-135; Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., cit.; M. Colin, *I bambini di Mussolini*, Brescia, La Scuola, 2012; M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità: incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Milano, FrancoAngeli, 2016; Cantatore, Barsotti (edd.), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit.. Un notevole impulso alla ricerca su tale versante, in prospettiva marcata strettamente internazionale, è offerto dalla rivista semestrale «History of Education & Children's Literature» [da ora in poi HECL], diretta da Roberto Sani, che, sin dalla sua nascita, nel 2006, ha dedicato ampio spazio a ricerche e contributi di storia della letteratura per l'infanzia delle quali, per ovvie ragioni di spazio, non si può dar conto.

⁷⁴ Ascenzi, Di Felice, Tumino, «Santa Giovinezza!» *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi Corrispondenti (1883-1920)*, cit., p. 10.

⁷⁵ L'evento ha rappresentato l'occasione per ritornare sulla figura dello scrittore toscano. Cfr. S. Montecchiani, *Cento anni dalla scomparsa di Vamba: contributo per un bilancio storiografico su «Il Giornalino della Domenica» e per l'individuazione di nuove prospettive di ricerca*, «HECL», vol. XVI, n. 2, 2020, pp. 825-842.

⁷⁶ Vale la pena ricordare, a tale proposito, la ponderosa ricerca condotta da A. Ascenzi, M. Di Felice, R. Tumino, che attraverso un approfondito scavo archivistico ha saputo riportare alla luce la vasta rete di relazioni con «letterati, giornalisti, intellettuali, artisti, uomini politici e scrittori per l'infanzia e per la scuola, il quale non solamente consente di lumeggiare la genesi e l'evoluzione del Bertelli scrittore per l'infanzia, ma offre anche significativi spunti per un'analisi a tutto tondo della biografia intellettuale di un letterato ed educatore tra i più vivaci ed appassionati del primo Novecento», Ascenzi, Di Felice, Tumino, «Santa Giovinezza!» *Lettere di Luigi Bertelli e dei suoi Corrispondenti (1883-1920)*, cit., p. 10.

⁷⁷ Le indagini più attente hanno sottolineato come le scelte operate da Bertelli nel corso dell'ultimo decennio del XIX secolo di rivolgersi a un pubblico nuovo, furono l'esito di una

anni dell'età giolittiana – dalla ripresa degli accenti nazionalisti e imperialisti durante i quali mantenne «sempre forti e saldi i principi mazziniani, il valore della Patria e gli ideali irredentisti di matrice risorgimentale»⁷⁸ più che condividere l'affermazione delle nuove ideologie nazionaliste antidemocratiche e autoritarie.

L'attenta ricostruzione delle vicende del periodico⁷⁹, mai disgiunta, peraltro, dalle complesse vicende editoriali della rivista che ne condizionarono pesantemente l'evoluzione, consente di ripercorrere l'apporto innovativo di Bertelli che, intento a perseguire l'obiettivo della formazione di una nuova coscienza etico-civile fondata sull'educazione patriottica e politica, mirò ad introdurre un approccio pedagogico inedito nella relazione con il pubblico dei lettori fondato sulla dimensione partecipativa, ludica ed empatica, lontana dai toni moralizzanti e prescrittivi che connotarono tanta parte degli scritti destinati all'infanzia e al mondo giovanile nel secondo Ottocento⁸⁰, attenta alle sfumature psicologiche che in quegli anni iniziarono ad interessare gli autori di testi destinati ai più piccoli. L'aspetto innovativo dell'approccio pedagogico di Bertelli viene, ora, messo in grande risalto dallo studio sistematico della sezione del periodico che, più di altre, consente di cogliere e valorizzare la dimensione innovativa dell'apporto di *Vamba*, quello della *Corrispondenza* considerata, a ragione, un vero e proprio contenitore e genere di scrittura infantile. La rubrica, unitamente alle *Pagine rosa*, curate direttamente da Bertelli a partire dal 1909, costituisce una forma inedita di comunicazione che mirava a mettere in contatto diretto i lettori, con *Vamba* e tutta la redazione e divenne, presto, il nucleo centrale dell'intera iniziativa editoriale, in grado di creare legami di amicizia, di promuovere la solidarietà e lo scambio reciproco tra i giovani, e strumento di connessione tra il mondo degli adulti-redattori e quello bambino degli abbonati. Il volume, pertanto, offre la possibilità di una riflessione utile anche dal punto di vista metodologico, là dove mette al centro dell'indagine una fonte scarsamente esplorata negli studi non solo dei periodici per l'infanzia e la gioventù, ma anche dell'educazione dei bambini e delle bambine contemporanea. La posta dei lettori è stata oggetto di studio solo di alcuni lavori pionieristici⁸¹ e per questo è doppiamente meritoria

riflessione conseguente alle delusioni sperimentate nei confronti di un ceto dirigente che manifestava sempre più limiti di fronte al compito di costruire un diffuso sentimento nazionale e un patrimonio culturale e valoriale condiviso. *Ibid.*, p. 17.

⁷⁸ Andreassi, "Caro *Vamba...*", cit., p. 49.

⁷⁹ Per un'analisi più approfondita delle varie fasi di pubblicazione del Giornalino si vedano: A. Michieli, *Vamba*, Brescia, La Scuola, 1965; C. Gallo, *Vita, morte, miracoli e resurrezione del «Giornalino della Domenica»: da Bemporad a Mondadori (1906-1927)*, in Finocchi, Gigli Marchetti (edd.), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, cit., pp. 317-338; A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2009, pp. 181-217.

⁸⁰ Sulle caratteristiche della letteratura per l'infanzia ottocentesca si vedano: Ascenzi, Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, cit.

⁸¹ Vallone del Purgatorio. *Lettere di ragazzi italiani*, a cura di D. Rinaldi, Milano, Feltrinelli-

l'opera della studiosa⁸² che non nasconde le insidie derivanti dall'uso di tali fonti. Non sfuggono, infatti, all'autrice le considerazioni e le classificazioni più complesse che la storiografia scolastico-educativa ha sviluppato nel corso di questi ultimi due decenni sul tema delle scritture infantili al fine di meglio precisare il significato del carattere spontaneo o disciplinato delle lettere⁸³. La raccolta documentaria ha il pregio di essere sistematica e completa, grazie anche alla possibilità di ricorrere alla edizione integrale delle lettere in forma digitalizzata sul sito della casa editrice Pensa Multimedia. L'esame delle lettere inviate dai bambini e dalle bambine corrispondenti permette di capovolgere la prospettiva da cui prende le mosse la stessa produzione storiografica sui periodici per l'infanzia alla quale attinge la studiosa e di soffermarsi su quanto già Juri Meda aveva rilevato in un contributo di qualche anno fa relativamente all'importanza di passare allo studio dei consumatori, ossia a una storia dei lettori dei periodici per l'infanzia e la gioventù: un approccio che consente di cogliere ancora meglio la larga diffusione ed il successo di talune riviste come, nel nostro caso, del «Giornalino della Domenica»⁸⁴. Oltre novemila lettere scritte da bambini e bambine di un'età prevalentemente compresa tra i 7 ed i 15 anni; si tratta di un pubblico

li, 1957; J. Meda, *Sbirro e prefetto...fascista perfetto*, Cremona, Associazione Centro Fumetto “Andrea Pazienza”, 2002; S. Franchini, *Diventare grandi con il Pioniere (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*, Firenze, Firenze University Press, 2006; L. Cantatore, *Con il diavolo zoppo fra verità e fantasia. La corrispondenza di Zia Mariù*, in R. Lollo (ed.), *Il Corriere dei piccoli in un secolo di riviste per ragazzi*, Milano, Vita & Pensiero, 2009, pp. 73-85.

⁸² Già qualche anno fa Anna Ascenzi, analizzando i rapporti epistolari tra *Vamba* e i suoi collaboratori, aveva rilevato l'importanza e l'originalità della *Corrispondenza* curata dal *Giornalino*, come genere specifico che non aveva nulla a che vedere con le scritture legate alla «quotidianità scolastica del leggere, dello scrivere e del far di conto, del nozionismo talora arido e fine a se stesso» ma facevano riferimento ad un progetto formativo finalizzato all'acquisizione «di un'identità culturale e sociale tipica della nascente borghesia urbana» che aveva i suoi riferimenti al mondo extrascolastico. Ascenzi, *Lettere a Vamba. «Il Giornalino della Domenica» nei rapporti epistolari tra Luigi Bertelli e i suoi collaboratori*, cit., p. 324.

⁸³ Il tema delle scritture infantili è riconducibile a diversi approcci della storiografia. Accanto al filone delle scritture infantili e delle scritture popolari sulle quali rinviamo alle considerazioni di Antonelli, Becchi (edd.), *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*, cit.; e di P. Conti, G. Franchini, A. Gibelli (edd.), *Storie di gente comune nell'Archivio Ligure della Scrittura Popolare*, Acqui Terme, EIG, 2002 si possono oggi annoverare gli studi di Davide Montino relativi alla classificazione delle scritture infantili che indicano l'evoluzione del suo approccio; ma soprattutto le acute considerazioni sviluppate da Roberto Sani intorno ad alcuni nodi interpretativi critici come la dimensione della spontaneità delle scritture dell'infanzia scolastica. Cfr. D. Montino, *Bambini, penna e calamaio. Esempi di scritture infantili e scolastiche*, Roma, Aracne, 2007; R. Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*, in J. Meda, A.M. Badanelli, *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, Macerata, eum, 2013, pp. 83-103.

⁸⁴ J. Meda, *Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra '800 e '900*, in F. Loparco, *I bambini e la guerra. Il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, Firenze, Nerbini, 2011, pp. 7-24. Si veda anche S. Fava, *I lettori bambini nelle riviste per l'infanzia italiane di primo Novecento*, in Gecchele, Polenghi, Dal Toso, *Il Novecento: il secolo del bambino?*, cit., pp. 251-275.

di lettori dal genere prevalentemente femminile rispetto a quello maschile che anima le rubriche e le sotto rubriche attraverso cui è articolata la struttura del dialogo con i piccoli lettori. L'analisi delle provenienze geografiche effettuata da Andreassi conferma la natura prevalentemente urbana dei corrispondenti, anche se molto più estesa è la rete di comunicazioni distribuita su tutto il territorio nazionale ed estero. Una distribuzione piuttosto uniforme sottolinea l'autrice, nonostante la partecipazione più intensa dei lettori dei grandi capoluoghi urbani a partire da Firenze e Roma. La ricchezza della corrispondenza consente di avere contezza dei contenuti espressi nel dialogo con i lettori e le lettrici. Le lettere inviate dai bambini e dalle bambine e pubblicate dal periodico costituiscono delle fonti estremamente interessanti per cogliere le identità e le caratteristiche delle infanzie che popolano il «Giornalino», ed in particolare delle infanzie borghesi per riprendere la definizione al plurale indicata da Andreassi che, attraverso un'analisi anche di tipo quantitativo, ci da conto in maniera sistematica delle connotazioni della significativa molteplicità di quel mondo di lettori che hanno animato il dialogo tra *Vamba*, i collaboratori e gli stessi lettori e lettrici. La studiosa tiene conto della complessità che contraddistingue il discorso storico sulle infanzie, attingendo a quelle categorie storiografiche che gli storici dell'educazione hanno suggerito di adottare per spiegare la varietà della condizione sociale e culturale delle infanzie ottocentesche e primo novecentesche⁸⁵. I bambini e le bambine che scrivono al direttore sono quelle e quelli che si organizzano in forme associative, che frequentano musei, che partecipano ai concerti musicali, che visitano i monumenti; che vanno «al mare in barca» o in montagna a fare «le passeggiate lunghe col babbo, col fattore»; ragazzi e ragazze ginnasiali e liceali che aspirano a diventare anche scrittori e scrittrici, artisti. Anzi, le lettere consentono di avere una visione più analitica delle differenze di genere nel modo di essere infanzia, soprattutto quando le lettrici, come nel caso di Sofia Vaj, restituiscono una rappresentazione diversa delle opportunità offerte ai lettori di sesso maschile⁸⁶.

La corrispondenza del «Giornalino della Domenica» costituisce un osservatorio privilegiato per cogliere non solo le difficoltà e le aspirazioni dei bambini espresse nella loro quotidianità, ma anche le strategie pedagogiche messe in atto per educarli alla vita sociale e civica. La rubrica è il luogo e lo spazio della formazione etico-civile, per la costruzione di un nuovo modello

⁸⁵ Si vedano le osservazioni di R. Sani, *L'infanzia e la sua educazione nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (ed.), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Edes, Sassari 1997, pp. 21-56 poi riprese e aggiornate in R. Sani, *For a History of Childhood and of His Education in Contemporary Italy. Interpretations and Perspectives of Research*, «Cadernos de História da Educação», vol. 15, n. 2, maio-ago. 2016, pp. 808-862. Ma si vedano anche le considerazioni recenti di F. Borruso, *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2023.

⁸⁶ Cfr. la lettera n. 180 a p. 73 della versione integrale della Appendice di Andreassi, «Caro *Vamba...*», cit.

di cittadinanza che intende salvaguardare non solo i valori cari al ceto liberale risorgimentale borghese come il rispetto dell'autorità, delle regole sociali, l'etica del lavoro e la promozione del bene comune ma anche quelli solidaristici che trovano espressione nelle forme del dolore collettivo che filtra attraverso i grandi eventi catastrofici di quegli anni come le epidemie, le eruzioni vulcaniche, i terremoti; e quelli legati alla militanza e alla partecipazione attiva alle forme della democrazia espressa in forma ludica nella vita della *Confederazione giornalinesca*. Ma le lettere dei corrispondenti e dei redattori non sono solo uno spazio educativo extrascolastico. La corrispondenza del «Giornalino della Domenica» tra il 1906 e il 1911 costituisce una fonte preziosa per cogliere anche l'evoluzione della rappresentazione dell'infanzia in rapporto al sistema scolastico nel passaggio dal secondo Ottocento al primo Novecento italiano. Attraverso le lettere scambiate tra i giovani lettori e i redattori, emergono sia le percezioni infantili riguardo la scuola e il suo mondo, fatto di compagne e compagni, di maestri, professoressi e bidelli, sia gli intenti pedagogici veicolati dalla direzione del giornale, in particolare da figure come *Vamba* e *Ceralacca*. Spetta ai redattori, soprattutto a *Ceralacca* il compito di correggere i comportamenti trasgressivi delle ragazze e dei ragazzi e di ricordare i doveri dell'infanzia e dei giovani che si apprestavano a diventare classe dirigente. Tuttavia uno storico dei processi di scolarizzazione non può non trarre occasione dalla lettura della corrispondenza di infanzie che raccontano di «una scuola, a dirla schietta, molto più divertente delle solite scuole di tutti i paesi dove si deve star chete e non parlare che nell'ora di ricreazione» o di scuole dove «ci vo volenteri, perché a casa a star sola mi annoio, perché la mamma ha molto da fare e non può star a far conversazione con me». Le lettere scritte dai bambini testimoniano una vivace partecipazione emotiva alla vita scolastica, che viene percepita come uno spazio rigido e talvolta ingiusto in cui si combattono battaglie quotidiane per il riconoscimento e la giustizia. Gli episodi descritti rivelano un costante confronto con il sistema valutativo e con le autorità scolastiche, evidenziando un'accentuata sensibilità nei confronti delle dinamiche di potere tra alunni e insegnanti. Le lamentele riguardanti presunte ingiustizie – spesso legate alla severità dei voti o alle punizioni inflitte dagli insegnanti – riflettono un desiderio profondo di equità e di legittimazione del proprio impegno. Le lettere rappresentano innumerevoli esempi d'uso del giornale come canale per esprimere le proprie rimostranze, sottolineando le ingiustizie subite e chiedendo il sostegno dei redattori, facendo emergere una chiara coscienza critica nei confronti delle dinamiche scolastiche come O.R., che descrive con grande frustrazione l'episodio in cui riceve un voto basso per aver fatto una battuta ironica sul maestro durante un dibattito sull'esame di «maturità»⁸⁷. Di contro, la risposta dei redattori si pone in una prospettiva educativa ben più ampia, in

⁸⁷ Andreassi, «Caro Vamba...», cit., p. 234.

cui l'evento scolastico è utilizzato come pretesto per impartire lezioni morali e civiche. Le risposte di *Vamba* e degli altri collaboratori del giornale dimostrano una costante attenzione alla formazione dell'identità e del carattere dei giovani lettori, spingendoli a sviluppare virtù come il rispetto per l'autorità e la perseveranza. Nella loro ottica, la scuola è rappresentata non solo come il luogo dove si apprendono nozioni, ma soprattutto uno spazio in cui si forma il cittadino, e ogni difficoltà o errore viene interpretato come un'opportunità di crescita morale. In tal senso i redattori incoraggiano costantemente i bambini a vedere nello studio un mezzo per sviluppare la propria curiosità intellettuale e il proprio senso di responsabilità sociale. Le risposte a lettere che trattano temi scolastici non si limitano a correggere errori o fornire consigli pratici, ma mirano a instillare nei lettori un profondo rispetto per gli insegnanti e l'apprendimento, visti come strumento per comprendere il mondo e diventare cittadini attivi. L'educazione viene promossa come parte integrante di un progetto pedagogico che supera i confini della scuola per abbracciare la formazione civica e morale dell'individuo.

In conclusione alla ricerca di Andreassi va attribuito il merito di aver concesso ad approfondire due visioni complementari: il complesso percorso conoscitivo dei vissuti delle infanzie borghesi, del loro quotidiano scolastico e non, come luogo della sfida e del conflitto con il mondo degli adulti, attraverso la rigorosa analisi di fonti complesse e scarsamente esplorate che consentono di riannodare i fili di un progetto pedagogico e un ideale redazionale ricco ed articolato per un'educazione orientata alla formazione morale e civica, mettendo in luce parte di quella dialettica che riflette in modo emblematico il complesso rapporto tra infanzia, educazione e società nell'Italia dell'inizio del XX secolo.

Forum / Discussioni

Fixing the gaze on a Transnational and Entangled Perspective: the case of the European Schools System

Anna Ascenzi

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

Elena Girotti

Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
e.girotti1@unimc.it

ABSTRACT: The contribution aims to look at the European School System from a transnational perspective in order to trace the interactions and connections that characterised these Schools in the 1960s and 1970s. A close reading of two speeches given by Albert Van Houtte, a member of the Board of Governors, and of a preparatory study on curriculum reform drawn up in 1971 reveals connections with international organisations such as Pax Christi and UNESCO, as well as pedagogical influences stemming from the individual member states and traceable to different experiences of active pedagogy.

EET/TEE KEYWORDS: European Schools; Transnational History; Entangled History; International Organisations; XX Century.

Introduction

The present contribution originated from the elaboration of ideas arising from ‘encounters’ and reflections occurred while conducting a research project on the European Schools (ESs), the citizenship education model they propose and the organisation of the curriculum from their origins to 1990¹. The first European School was officially established in Luxembourg in 1957 to formalise a school experiment that had already begun in 1953 and apparently intended to respond to the educational needs of the children of the *European Coal and Steel Community* workers². With the expansion of the *European Community* before and the *European Union* after, new European Schools were established³. Nowadays, there are 13 European Schools throughout the EU and 23 Accredited European Schools. Since their early years, the ESs have been structured in the following sections:

- a Nursery School;
- a five-year Primary School;
- a seven-year Secondary Cycle at the end of which students receive the European Baccalaureate.

As it has already partially been mentioned, the organisational structure has mostly remained essentially the same to this day despite a few moments of reform (in 1971, 1990 and 2009); the central pivot of this educational system continues to be the organisation into language sections based on the students’ mother tongue, as well as a multilingual education that takes place not only through the foreign languages disciplines, but also through the promotion of (multi)linguistic incidental learning⁴ implemented already in primary school

¹ For a more extensive and articulate historical reconstruction on the European Schools see E. Girotti, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System: A Multidimensional History (1957-1994)*, Milan, FrancoAngeli, 2024. This aforementioned work and the related project generated further discussion between the two authors of the present article, which indeed aims to be a reworked and expanded version of certain points of reasoning addressed in the volume mentioned.

² Cf. European Schools Website, <<https://www.eursc.eu/en/European-Schools/background>> (last access: 22.09.2024); see also H. Van Lingen, *The European School. From Post-War Idealism to a Present-Day Cultural Opportunity*, Antwerpen, Garant, 2012.

³ Here are some details on the European Schools gradually established: in Brussels, Belgium, in 1958; in Mol-Geel, Belgium, in 1960; in Varese, Italy, in 1960; in Karlsruhe, Germany, in 1962; in Bergen, The Netherlands, in 1963; again in Brussels, with the European School Brussels II, in 1974; in Munich in 1977; in Culham, in United Kingdom near Oxford, in 1978; the European School of Brussels III in 1999; in Alicante, Spain, in 2002; in Frankfurt in 2002; the European School Luxembourg II in 2004 and the European School of Brussels IV in 2007. For further information see the European Schools Website, <<https://www.eursc.eu/en/European-Schools/background>> (last access: 22.09.2024); Van Lingen, *The European School. From Post-War Idealism to a Present-Day Cultural Opportunity*, cit.

⁴ D. Swan, 1984, *The European Schools, Crossroads of Education in Europe*, Brussels, The Commission of the European Communities, 1984, p. 110.

with subjects such as the European Hours, and in later cycles, in Geography and History taught in *langue véhiculaire*⁵.

Whereas the history of the European Schools has already been recounted quite thoroughly⁶, a historical-educational perspective seems to be missing together with – most importantly – the idea of looking at them and their history not so much to judge their effectiveness and functioning as to try to retrace the different threads that contributed to their organisation, in search of influences, transfers, pedagogical principles that had a role in defining relevant concepts⁷. This is exactly the aim of the current article. After a brief theoretical review of the concepts of entangled and transnational history in the field of History of Education and the potential of adopting this vantage point to consider the ESs, we will focus on two specific sources and cases and on what emerged while looking at them: firstly, a close reading of Albert Van Houtte's speeches in 1960 and 1963⁸ will be carried out giving particular attention to the trans-

⁵ The concept of vehicular language is present in the *Harmonized Timetables and Programmes* published in 1957, 1963, 1972, 1977; although it is not explicitly defined, we consider it in the meaning used in the field of linguistics where it indicates a language «used as a means of communication between speakers belonging to different linguistic communities». See I. Chiari, T. De Mauro, F. Ferrucci, *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana – NVdB*, <<https://dizionario.internazionale.it/parola/lingua-veicolare>> (last access: 17.09.2024).

⁶ For previous research on the European Schools see D. Finaldi-Baratieri, *The "Only" European Schools in the European Union?*, EUI HEC 2000/6, Badia Fiesolana, European University Institute, 2000, <<https://hdl.handle.net/1814/50>> (last access: 26.09.2024); L. Haas, *Schola Europea – The European School: The Fifteen-National School in Luxembourg: The Pedagogical Mini-Europe*, «European Education», vol. 36, n. 3, 2004, pp. 77-86; S. Leaton Gray, D. Scott, P. Mehisto, *Curriculum Reform in the European Schools: Towards a 21st Century Vision*, Cham, Springer International Publishing, 2015; N. Savvides, *Investigating Education for European Identity at Three European Schools*, «Research in Comparative and International Education», vol. 1, n. 2, 2006, pp. 174-186; N. Savvides, *Comparing the Promotion of European Identity at Three 'European Schools': An Analysis of Teachers' Perceptions*, «Research in Comparative and International Education», vol. 1, n. 4, 2006, pp. 393-402; N. Savvides, *Developing a European Identity: a Case Study of the European School at Culham*, «Comparative Education», vol. 42, n. 1, 2006, pp. 113-129; N. Savvides, *The European Dimension in Education*, «Journal of Research in International Education», vol. 7, n. 3, 2008, pp. 304-326; N. Savvides, D. Faas, *Does Europe Matter? A Comparative Study of Young People's Identifications with Europe at a State School and a European School in England*, «European Journal of Education», vol. 51, n. 3, 2016, pp. 374-390; D. Swan, *The European Schools, Crossroads of Education in Europe*, Brussels, The Commission of the European Communities, 1984; D. Swan, *The European Schools - Tower of Babel or Brave New World?*, «Irish Educational Studies», vol. 8, n. 1, 1989, pp. 160-179; D. Swan, *The European Schools: Cultural Fusion or Cultural Fission?*, «Schola Europea 1953 – 1993», Bruxelles, The European School, 1993, pp. 83-88; D. Swan, *A Singular Pluralism: The European Schools 1984-94*, Dublin, Institute of Public Administration, 1996.

⁷ In a study published in 1984 D. Swan states that it was hard to retrace explicit pedagogical vision in the European Schools (see Swan, *The European Schools, Crossroads of Education in Europe*, cit., p. 50): such a comment made us wonder if and how it might be possible to reconstruct such a vision and pedagogical principles related to it.

⁸ The discourses that will be analysed are the following: A. Van Houtte, *The European Schools. A Paper Presented to the International "Pax Christi" Congress 1960* by Albert van

national contexts with which the ESs interacted in their early origins and the implications the former might have had; secondly, we will engage with the 1971 preparatory document concerning the planning of future reform of the Nursery and Primary Sections⁹ and the influence detected from here and their impact on the curriculum and the organisation of the ESs.

1. Entangled and Transnational History in Educational Research

In a chapter on *Entanglement and Transnationalism in the History of American Education*, the scholar Noah Sobe starts acknowledging that «tensions between methods and objects and between researchers and their categories of analysis are endemic to historical scholarship»¹⁰: we mention it because these lines and the tensions they depict particularly resonate with the present research on the European Schools; as a matter of fact, when we started working on them, we found it extremely difficult to decide from which perspective to look at them. While this could be attributed to the fact that our skills as historians and researchers were and still are in need of improvement, it could as well be partly due to the very nature of these schools, given that behind a seemingly and at first glance coherent and uniformly focused discourse, there were and are instead so many geographical and cultural dislocations – since these schools are located in different geographical locations and are composed internally of different language sections – combined with various national origins and influences. And if for a long time we were stuck in the difficulty of understanding which thread to follow or getting lost behind them, it was at the end possible to break the impasse also thanks to the inspiration derived from the article by Sobe mentioned earlier. In fact, Sobe writes that «the challenge that we face as historians of education is to recognize the interaction between the historically constituted temporalities we study and the temporalities produced/imposed by the tools and methods we use to conduct these

Houtte of the Board of Governors of the European Schools, Geneva, 28-29-30 October 1960, <<https://aei.pitt.edu/14967/>> (last access: 09.09.2024); A. Van Houtte, *Note on the Creation of a Primary and Secondary International School in Washington D.C. Presented by Albert Van Houtte during the Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO*, in *Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO, Conference Proceedings and Attached Documents*, Chicago, 23-26 October 1963, <https://www.iai.it/sites/default/files/conf_1963_10_23-26_chicago.pdf> (last access: 27.09.2024).

⁹ F. Christiaens, *Étude préparatoire à une révision des programmes de l'école maternelle et de l'école primaire* of the European Schools (1971), Écoles Européennes, n/ref. 71-D-89, 1971.

¹⁰ N.W. Sobe, *Entanglement and Transnationalism in the History of American Education*, in T.S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education*, New York, Palgrave Macmillan, 2013, p. 93.

studies»¹¹. We recognize ourselves in this challenge, and in order to embrace and comprehend the intricate nature of these schools, it was necessary to act as Calvino's Perseus, namely «change approach», «look at the world with another perspective, another logic, other methods of knowledge and verification»¹². Since the European Schools have a reticulated nature, we acknowledged it was therefore to the network that attention must be paid, always trying not to get caught in the middle. As a matter of fact, if we conceive the European Schools as an assemblage of various elements and threads – and indeed, Dussel thinking with Latour suggests that schooling can be considered as an assemblage¹³ – it is to the different actors and parts gathered together that attention must be paid and to their modalities of interaction so as to reconstruct an entangled history, a *histoire croisée*¹⁴, made of a tangle of knots. Or rather, to quote Sobe again, such a concept «can refer to analyses of the tangling together of disparate actors, devices, discourses, and practices, with the recognition that this tangling is partly accomplished by said actors, devices, discourses, and practices and partly accomplished by the historian her/himself»¹⁵. Another feature in this assemblage must be considered, namely the fact that within the European Schools multiple dimensions are involved: the national, the exchanges among nations, an inter and supra national level. Consequently, we argue that it is necessary to assume a position that pay attention to these levels and their interaction, a transnational perspective used in the sense proposed, again, by Sobe, who intends it as a concept including the «scholarly interest in examining links or relations between various entities whether they be national, nonnational, or in some fundamental respect supranational»¹⁶. With reference to the category of the transnational – synthesising and echoing

¹¹ *Ibid.*, p. 100.

¹² I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Milano, Mondadori, 2012, ebook version. From a purely stylistic point of view, we resort to this last literary quotation and to the use of the first person in the reconstruction of the theoretical horizon of reference of the present research because we consider them effective to position ourselves in such a reconstruction and to outline how we developed our line of reasoning while not forgetting the difficulties encountered; in doing so, we believe we are carrying out an action of reflexivity. On reflexivity see Sobe, *Entanglement and Transnationalism in the History of American Education*, cit.; C. Mayer, *The Transnational and Transcultural: Approaches to Studying the Circulation and Transfer of Educational Knowledge*, in E. Roldán Vera, E. Fuchs (edd.), *The Transnational in the History of Education. Global Histories of Education*, Cham, Palgrave Macmillan, 2019, pp. 49-68.

¹³ I. Dussel, *The Assembling of Schooling: Discussing Concepts and Models for Understanding the Historical Production of Modern Schooling*, «European Educational Research Journal», vol. 12, n. 2, 2013, pp. 176-189.

¹⁴ See M. Werner, B. Zimmermann, *Penser l'*histoire croisée*: Entre empirie et réflexivité*, «Annales: Histoire, Sciences Sociales», vol. 58, n. 1, 2003, pp. 7-36.

¹⁵ Sobe, *Entanglement and Transnationalism in the History of American Education*, cit., p. 100.

¹⁶ *Ibid.*, p. 100.

Thomas Bender – Matasci recalls that the transnational approach led to a reconsideration of the territorial space of the nation¹⁷ in an attempt «to include and emphasize the interactions, connections and circulations between countries and regions of the world»¹⁸. According to Matasci, this historiographical change in historiographical scale fits well into a traditionally strong analytical framework in the field of educational studies due to, in particular, comparative education which, since its origins, has paid attention to the international dimension and contributed to the circulation of ideas and debates¹⁹. Matasci examines the interdisciplinary theoretical frameworks and methodological proposals referred to in the debate on the global and transnational and identifies the following three axes as the most promising: the terrain of pedagogical internationalism on the circulation of knowledge or the history of pedagogical doctrines²⁰; the study of the reception of foreign pedagogical thought and practice in a given national space²¹; «the spatial dimension of educational globalisation [...], how connections, links and the very consciousness of a global world are crystallised»²² with multiple possible approaches that are still to be deeply explored. In a similar tone, Roldán Vera and Fuchs²³ examine how the concept of transnational emerged and evolved, how it impacted the methods of doing and addressing research, and finally the advantages of using a category that could give the benefit of going «beyond a specific locality or nation-state as a unit of analysis»²⁴. In particular, Roldán Vera and Fuchs explain that transnational history focuses on networks, entanglements, on intersecting dimensions; they highlight how the transnational turn in the history of education is correlated to the historiographical change occurred in other

¹⁷ See T. Bender, *A Nation Among Nations. America's Place in World History*, New York, Hill and Wang, 2006 mentioned in D. Matasci, *Note per una 'storia globale' dell'educazione tra Ottocento e Novecento. Approcci, problemi e prospettive*, «Ricerche pedagogiche», n. 195, 2015, p. 9.

¹⁸ *Ibid.*, p. 9. Here Matasci explicitly makes reference to P.Y. Saunier, *Circulations, connexions et espaces transnationaux*, «Génèses», vol. 4, n. 57, 2007, pp. 110-126.

¹⁹ Matasci, *Note per una 'storia globale' dell'educazione tra Ottocento e Novecento. Approcci, problemi e prospettive*, cit., p. 11. A similar consideration is expressed by the scholars Roldán Vera and Fuchs; see E. Roldán Vera, E. Fuchs, *Introduction: The Transnational in the History of Education*, in Iid. (edd.), *The Transnational in the History of Education. Global Histories of Education*, cit., pp. 1-48.

²⁰ Matasci, *Note per una 'storia globale' dell'educazione tra Ottocento e Novecento. Approcci, problemi e prospettive*, cit., p. 12.

²¹ *Ibid.*, p. 13. In this field, the studies on educational transfers by David Phillips, Kimberly Ochs and Gita Steiner-Khamisi are mentioned. For further information see K. Ochs, D. Phillips (edd.), *Educational Policy Borrowings: Historical Perspectives*, Oxford, Symposium Books, 2004; G. Steiner-Khamisi (ed.), *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*, New York, Teachers College Press, 2004.

²² Matasci, *Note per una 'storia globale' dell'educazione tra Ottocento e Novecento. Approcci, problemi e prospettive*, cit., p. 13.

²³ Roldán Vera, Fuchs, *Introduction: The Transnational in the History of Education*, cit.

²⁴ *Ibid.*, p. 1.

fields of social sciences, a change welcomed because it was able to intercept the interest that educational studies – and in particular comparative education – had about the international dimension, as well as the connection of the latter with an idea of education aimed at promoting peace. The two scholars point out that the transnational history derived from a context that was going beyond the nation-state due to processes of economic and political integration characterized by supranational entanglements: in this way, it was necessary to build the objects of study differently, going beyond national discourses. As they point out, transnational history «does not deconstruct the nation – it presupposes its existence, and it studies its development as a global phenomenon – but it contextualizes it in a set of translational relations, entanglements, and dependencies»²⁵. Drawing on the work by Werner and Zimmermann²⁶, the two scholars describe how in the past years it has become common not only to focus on «supranational multidirectional flows, but also reflects on and makes explicit the (entangled) conditions in which historians construct their transnational objects of research»²⁷ giving space to what has been called entangled history or *histoire croisée*. Like Matasci before, Fuchs and Roldán Vera also identify some areas and research topics in which the transnational perspective has been and is being used such as the focus on the international interactions and networks of educators²⁸; on the colonial and imperial histories of education²⁹; the international formation of educational science³⁰; the institutional history with an emphasis on the internationalization of school models and curricula³¹; the diffusion of pedagogical knowledge giving significance to the «processes of translation, appropriation and adaptation of pedagogical knowledge in a range of local contexts»³²; gender studies emphasizing transnational relationships³³; textbook research «on the transnational character and circulation of textbook production and distribution»³⁴.

In the present work, in the attempt to assume a transnational perspective towards the European Schools, attention will be particularly given to the international interactions, connections and networks, together with the processes of internationalization and circulation of school models and curricula.

²⁵ *Ibid.*, p. 11.

²⁶ See Werner, Zimmermann, *Penser l'*histoire croisée*: Entre empirie et réflexivité*, cit.

²⁷ Roldán Vera, Fuchs, *Introduction: The Transnational in the History of Education*, cit., p. 12.

²⁸ *Ibid.*, p. 14.

²⁹ *Ibid.*, p. 15.

³⁰ *Ibid.*, p. 16.

³¹ *Ibid.*, p. 17.

³² *Ibid.*, pp. 17-18.

³³ *Ibid.*, p. 18.

³⁴ *Ibid.*, p. 19.

2. Albert Van Houtte's Discourses and the entanglements with Pax Christi and UNESCO

The discourses by Albert Van Houtte that will be analyzed in the present section are the following:

- *The European Schools. A paper presented to the International "Pax Christi" Congress 1960 by Albert van Houtte of the Board of Governors of the European Schools*³⁵;
- *The Note on Creation of a Primary and Secondary International School in Washington D.C.* presented by Albert Van Houtte during the Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO, Chicago – 23-26th October 1963³⁶.

Here we intend to summarise their content very briefly and then focus on the contexts in which these speeches were delivered and what possible considerations can be drawn from them. Before moving on, it must be remembered that the speeches we refer to were given by Albert Van Houtte, who was *greffier* [registrar] of the European Court of Justice and, as Van Lingen points out in his work, also «the first President of the Parents' Association of the European School Luxembourg and the first Representative of the Board of Governors of the European School (1954-1964)»³⁷; these speeches were given as representative of the Board of Governors.

With regard to the first speech, given in Geneva in October 1960, it recollects the recent history of the European School of Luxembourg starting from the fact that in July of that same year and the previous one, several students – 32 in 1960, 23 in 1959³⁸ – had passed the European School leaving certificate examination, the *Baccalaureat Européen*, and were then allowed to enroll in university courses in different countries. The achievement of such a result seems to trigger in Van Houtte a reflection related to the origins of the European Schools experiment and its initial aims; as a matter of fact, he underlines that the point was to

provide suitable primary and later secondary education for children of all nationalities, but especially for the Europe of the Six, and to base their studies on a harmonized syllabus

³⁵ Van Houtte, *The European Schools. A Paper Presented to the International "Pax Christi" Congress 1960 by Albert van Houtte of the Board of Governors of the European Schools*, cit.

³⁶ Van Houtte, *Note on the Creation of a Primary and Secondary International School in Washington D.C. presented by Albert Van Houtte during the Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO*, cit.

³⁷ Van Lingen, *The European School. From Post-War Idealism to a Present-Day Cultural Opportunity*, cit., p. 19.

³⁸ Van Houtte, *The European Schools. A Paper Presented to the International "Pax Christi" Congress 1960 by Albert van Houtte of the Board of Governors of the European Schools*, cit., p. 1.

which would fit the fundamental requirements of each country and later make it possible to embark in a successful course of higher education in any university³⁹.

In his view, this is particularly remarkable «how difficult – indeed impossible – it has long been to bring the systems and methods of the various countries closer together»⁴⁰. In order to explain the circumstances that had allowed the outcome previously reminded, he then goes back to the origin of the first European School in Luxembourg, to the organization of the Secondary course of education in 1954 and 1955 based on the comparison of the syllabuses in the various countries and a combination between them; he doesn't give a more detailed explanation on the different syllabuses involved. He then moves to the legal status and development of the European Schools and the principles of instruction, such as the use of the mother tongue education for basic instruction and education with the original four language sections having uniform schedules and syllabus, the «thorough knowledge of living languages»⁴¹ and the idea of having «certain subjects taught jointly to classes of the same level in order to promote the unity of the school and closer cultural contact between pupils of the various language sections»⁴² while using a common «working language»⁴³. According to Van Houtte, the given recollection of the European Schools' experiment gives hints about their experience and «how much more experience we need»⁴⁴. He also affirms that this recollection makes it possible «to draw certain conclusions on the subject which will be dealt with at the 7th Seminar of the International Pax Christi congress: education on international lines»⁴⁵. Such considerations are then grouped into the following four categories:

- Collaboration between families of different nationalities⁴⁶;
- Collaboration between Governments⁴⁷;
- Collaboration between members of the teaching staff⁴⁸;
- Collaboration between pupils⁴⁹.

Within the various elements underlined, we consider the following worth to mention: in the first place he mentions that the officials originally collaborating in the creation of the European Schools seemed to become aware of the

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*, p. 6.

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ *Ibid.*, p. 9.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 10.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 12.

⁴⁹ *Ibid.*, pp. 13-14.

differences embedded in the different nationalities, also due to «the political nationalism which has for far too long narrowed horizons, by the lack of foreign languages, which makes contact so difficult, and by so many other causes which stems from the facts of history»⁵⁰. He argues that education had a role in this process since it has «been given a nationalist slant which goes beyond the civic and patriotic training which education should indubitably give»⁵¹ with the prevalence, especially in universities, of a technical aspect that dimmed the «human and universal character»⁵² that education should have. In his view, the European officials soon understood and experienced that «the differences in the forms of behaviour and thought are only a veil behind which one can find complete identity of views on the basic principles and ideas: identity in the philosophic concept of life, i.e. the Christian concept, identity in social aspirations and identity in the aims pursued»⁵³. He then underlines the cooperation between governments and inspectors to create a harmonized syllabus and the idea of realizing new textbooks responding to the necessities of the former also on the basis of teachers' confrontation; teachers are indeed asked to accept the challenge represented by the European Schools and to be ready to re-think their ways of teaching being open to confrontation.

He finally underlines the «friendly mixing of pupils» with an «imprint of their education in an international environment» favouring «a prosperous and united Europe»⁵⁴.

So far, we have looked at the content of Van Houtte's discourse in 1960 and, even though the influences of the different national curricula were recalled, we have not been capable, until now, to retrace any concrete information about transfers that had taken place. Consequently, it is reasonable to ask which transnational element we want to point out or which transnational perspective we aim to underline while looking at this document. We think that we can assume a transnational perspective if we look at three elements of this discourse: the first one is the physical location of the discourse, that is, namely, the Pax Christi International Congress in Geneva, in 1960. As described in the Pax Christi International's website⁵⁵ and previous research works such as the one by Étienne De Jonghe⁵⁶ or Sabine Rousseau⁵⁷, Pax Christi was cofounded

⁵⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*, pp. 9-10.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵⁵ Pax Christi Website, <<https://paxchristi.net/about-us/https-pcintlorg-files-wordpress-com-2019-10-timeline-posters-pdf/>> (last access: 09.12.2023).

⁵⁶ É. De Jonghe, *Pax Christi International: The Role and Perspectives of an International Catholic Peace Movement*, «CrossCurrents», vol. 33, n. 3, 1983, pp. 323-329.

⁵⁷ S. Rousseau, *Les Mouvements de Paix en France depuis 1945: Un Objet de Recherche en Construction*, «Peace Movements in Western Europe, Japan and the USA since 1945», vol. 32, 2004, pp. 49-65.

in France, in 1945 by the French Bishop Pierre-Marie Théas and the French woman and teacher Mrs Marie Dortel-Claudot to promote peace and reconciliation between France and Germany after the Second World War⁵⁸. Pax Christi was, first, established in France and soon after in Germany; it then spread rapidly – already in the early 50's – in Italy, Spain, the Netherlands, Austria, Switzerland and Belgium. It was blessed by Pope Pius XII in 1950 and was fully approved «as an international Catholic peace movement in 1952»⁵⁹. Its first international president was Cardinal Feltin of Paris who summed up «its main program in three points: prayer, study, and action. In line with this first “charter” Pax Christi always emphasized both education and research, study conferences and grass-roots activities, prayer and the gathering and diffusion of information»⁶⁰. Therefore, there was since the beginning a strong commitment towards the promotion of peace to which problem of justice and human rights were incorporated later, during the '60s when peace started to be «linked with problems of development and worldwide solidarity»⁶¹; the discourse carried out implied the promotion of a «catholic peace»⁶², a peace addressing «the innermost self of man, interpersonal relations, social and international relations»⁶³ in a way that seems to recall, in our view, to the «human and universal character»⁶⁴ and the «identity in the philosophic concept of life»⁶⁵ mentioned by Van Houtte himself. The scholar Sabine Rousseau has drawn on the work by François Mabille, also to point out the not always activist nature of Pax Christi as the congresses were often described as «des sessions de formations des adhérents plutôt que des lieux de débats. La parole des experts, théologiens ou technocrates, prédomine. Le mouvement Pax Christi international, inspiré par les évêques français, tend à être un mouvement de masse... élitiste!»⁶⁶. As a result and in light of what we have just mentioned,

⁵⁸ De Jonghe, *Pax Christi International: The Role and Perspectives of an International Catholic Peace Movement*, cit.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 323.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Rousseau, *Les Mouvements de Paix en France depuis 1945: Un Objet de Recherche en Construction*, cit., p. 56.

⁶³ F. Mabille, *Le Mouvement Pax Christi, 1944-1976; origine et développements d'une mobilisation catholique pour la paix*, Doctoral Thesis, Department of Political Sciences (Supervisor: Alfred Grosser), Institut d'études politiques (IEP) de Paris, 1996, p. 852, quoted in Rousseau, *Les Mouvements de Paix en France depuis 1945: Un Objet de Recherche en Construction*, cit., p. 56.

⁶⁴ Van Houtte, *The European Schools. A Paper Presented to the International “Pax Christi” Congress 1960 by Albert van Houtte of the Board of Governors of the European Schools*, cit., p. 9.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 10.

⁶⁶ Rousseau, *Les Mouvements de Paix en France depuis 1945: Un Objet de Recherche en Construction*, cit., p. 56. The aforementioned lines can be translated as follows: [training sessions for adherents rather than places for debate. The words of experts, theologians or tech-

is it possible to consider Van Houtte as one of the technocrats participating? Moreover, his attendance at one of these sessions makes us wonder if there were other interactions between the European Schools and Pax Christi and to what extent they might have influenced each other. At this stage, we are not capable of giving further answers, except acknowledging their mutual interest in fostering an education based on a Christian identity (as Van Houtte defined it) and an education attentive to the international dimension whose promotion appeared to be linked to peace promotion. We will now move on to the contact the European Schools had with the UNESCO to understand if this international dimension and a similar discourse on peace and education can also be detected there.

As it emerged from the conference proceeding, Van Houtte attended the Ninth National Conference of the US National Commission for UNESCO, held in Chicago in October 1963. It aimed at exploring the following topic: *The New Europe and The United States: New Directions*⁶⁷. Paying attention to educational, scientific, cultural, political and economic circumstances, the talks and conversations proposed during the conference aspired to scrutinize and deal with the significant changes taking place in Europe and their correlation with the United States. Van Houtte participated in two sessions and, in both of them, reconstructed the origins of the European Schools and their main features⁶⁸. As in the case of the 1960 speech, he also recalls here the origins, the harmonised curriculum born out of compromise and collaboration between the different national traditions and based on multilingualism, the need not to be elitist, the possibility of awarding a recognised diploma; to a certain extent, he repeats what he had said in Geneva in 1960; however, what seems worth mentioning, in our opinion, is the premise from which he starts to do so. Van Houtte sees in this type of school an attempt to respond to pressing issues for Europe, the United States, and the world. As a matter of fact, he states that

The problem of teaching and education is becoming increasingly a problem of prime importance for all countries in the world. The developed countries seek to adapt teaching to the new requirements of the modern world: development of technical, scientific and mathematical knowledge, the learning of languages and, above all, the maintenance of a vast pool of knowledge and of a vast general culture. The developing countries seek to

nocrats predominate. The international Pax Christi movement, inspired by the French bishops, tends to be an elitist mass movement! (our translation).

⁶⁷ Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO, *Conference Proceedings and Attached Documents*, Chicago, 23-26 October 1963, <https://www.iai.it/sites/default/files/conf_1963_10_23-26_chicago.pdf> (last access: 27.09.2024).

⁶⁸ We could not access the first speech *An Experiment in Inter-Cultural Education: The European Schools* but some comments on it are provided in the proceedings. Conversely, the second talk – *Note on the Creation of a Primary and Secondary International School in Washington D.C.* – was fully included in the Conference Proceedings.

create an educational system and network in which the example and experience of the West play a leading part. Everywhere the problem of educational reform is posed, in the U. S. as elsewhere. It would, then, be extremely desirable for the United States to seize the present opportunity of meeting a local need in Washington to initiate an educational experiment based on a combination of various systems and capable of serving as a ‘pilot school’ or, one might say, ‘pedagogical laboratory’ from which both national and foreign educators could draw inspiration⁶⁹.

We mention this passage because it seems relevant to us to recognise how Van Houtte fits into a discourse referring to the theme of development, a development to be pursued in one’s own country and area of origin and, at the same time, to be exported and fostered by also proposing educational models⁷⁰. If, on the one hand, development is considered in his words as a process and an element of adaptation to the changes in the world, on the other hand, the western-centric direction that dictates the line seems quite unambiguous to us. As a matter of fact, the idea of (educational) development mentioned by Van Houtte does not seem to leave much room for doubt, in our opinion, since he seems to refer to a development to be exported from the (western) centre to the peripheries⁷¹ through avant-garde experiments⁷². A little further on, Van Houtte invites to educate students towards mutual understanding and to become good world citizens⁷³ and points out the urgent necessity to not make

⁶⁹ Van Houtte, *Note on the Creation of a Primary and Secondary International School in Washington D.C. presented by Albert Van Houtte during the Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO*, cit., p. 2.

⁷⁰ On the connections between International Organizations such as UNESCO and the promotion of development see also D. Matasci, *Les organisations internationales et l'éducation en contexte (post)colonial*, «Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe», 2021, <<https://ehne.fr/fr/node/21657>> (last access: 20.01.2024).

⁷¹ For a more comprehensive view on development in the colonial and neocolonial landscape see M. Bandeira Jerónimo, H. Gonçalves Dores, *Enlightened Developments? Inter-imperial Organizations and the Issue of Colonial Education in Africa (1945-1957)*, in D. Matasci, M. Bandeira Jerónimo, H. Gonçalves Dores (edd.), *Development in Colonial and Postcolonial Africa. Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s-1980s*, Cham, Springer International, 2020, pp. 237-262.

⁷² As for the idea of pilot schools Van Houtte mentions, it is in our opinion curious to note that Van Houtte does not take into account previous similar educational experiments and experiences, such as the International School of Geneva founded in 1924 and the United Nations International School in New York founded in 1947. On the topic see L.S. Dugonjić-Rodwin, *Les IB Schools, une internationale élitiste: émergence d'un espace mondial d'enseignement secondaire au XXe siècle*, Doctoral Thesis, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Section des sciences de l'éducation (Supervisors: R. Hofstetter, G. Sapiro), Université de Genève, 2014, DOI:10.13097, <archive-ouverte/unige:43349> (last access: 10.09.2024); L.S. Dugonjić-Rodwin, ‘A Miniature League of Nations’: inquiry into the social origins of the international school, 1924-1930, «Paedagogica Historica», vol. 50, n. 1-2, 2014, pp. 138-150.

⁷³ Van Houtte, *Note on the Creation of a Primary and Secondary International School in Washington D.C. presented by Albert Van Houtte during the Ninth National Conference U.S. National Commission for UNESCO*, cit., p. 3.

such potential International School «an ‘exclusive circle’»⁷⁴. We wonder if this desire to promote dialogue among students and understanding of the world, as well as the need not to be elitist, can be, to a certain extent, traced back to a concept of development linked to the idea of peace, as advocated by Pax Christi⁷⁵. We are not capable of further expanding this line of reasoning at the moment; we will now move to the second source to get potential information and consideration on transfers that took place and affected ‘pedagogically’ the European Schools curriculum.

3. 1971 Nursery and Primary School Reform: influences, circulations and impact

The first version of the Harmonized Timetables and Programmes indicating the main topics of study and the organization of the European Schools was published in 1957; reviewed versions followed in 1963, 1972 and 1977. They are mainly characterized by indications related to the contents to propose to students, even though certain methodological and pedagogical reflections are present⁷⁶. However, we will briefly go back to them at the end of the present part after having specifically focused, instead, on the *Étude préparatoire à une révision des programmes de l’école maternelle et de l’école primaire* of the European Schools presented by the General Inspector F. Christiaens in September 1971. We consider it as capable of enlightening considerations related to the process of revision of the nursery and primary school programs while, at the same time, showing some pedagogical and organisational influences.

At the beginning of the document, we understand that the instance to review the programmes was raised that same year, in February, when modifications to the History, Geography and Science programmes were first proposed. Consequently, national inspectors conducted a study on the status and future development of nursery and primary schools in each member country. Mr Christiaens summarized the findings and proposed a future project for the European Schools, also taking into account input from the European Schools’ teachers previously collected. In our view, this introductory part is somewhat ‘captivating’ as it might shed light on some factors that played a role in the establishment and growth of the European Schools; Christiaens’ statements are also noteworthy in this regard. For instance, he states that gaining a clear

⁷⁴ *Ibid.*

⁷⁵ De Jonghe, *Pax Christi International: The Role and Perspectives of an International Catholic Peace Movement*, cit., p. 323.

⁷⁶ In this regard, we mention, for instance, the indications provided in the case of French as a first language in Primary school. For further details see the European Schools’ *Harmonized Timetables and Programmes* published in 1957.

understanding of national educational activities and trends was challenging due to his lack of direct involvement in reporting the educational realities in the different countries. Due to the partial understanding he gained from reading the notes of the distinct participating Inspectors, he apologizes in advance for any potential deficiencies and mistakes. He also requests his fellow Inspectors to offer any needed explanations. Additionally, he mentions that this research project demanded numerous days of effort, and he finds it captivating, expressing contentment in being able to conduct it since he hopes it will make a valuable contribution to the growth of upcoming initiatives in the European Schools.

The text shifts to examining the situation in Germany and highlights the increasing acceptance of the notion that successful learning relies more on prior or knowledge than on innate abilities, with the help of psychological theories. As a result, it is believed that the learning opportunities provided in the early years should be fully utilized. Furthermore, it is mentioned that the schooling between the ages of 3 and 6 is a crucial period in shaping an individual and should be meticulously organized, nurtured, and seen as a vital step in preparing for primary school. The paper then discusses the setup and arrangement of preschools and pre-kindergarten classes in Germany, highlighting their distinct goals: promoting children's growth by improving their educational chances and addressing any obstacles they may face. They provide children with activities and opportunities for skill development that align with their interests and requirements. They encourage both individual and group learning by emphasizing the importance of children's respect for both individuals and the coordination of group tasks. They make an effort to address and meet every child's intellectual, emotional, social, and physical needs. Regarding the structure of the organization, the children are grouped based on their developmental level and are allowed to progress from one group to another as they advance. Additionally, it is important for children to participate in activities that they enjoy, as these activities aim to blend play with learning; in the text the concept of «playing but targeted learning»⁷⁷ is indeed mentioned.

Next, the text discusses the reality of Belgian Nursery schools as outlined in the 1951 document Plan des Activités and in the ministerial circular released on July 21, 1971, on updating fundamental teaching methods. The clear intention here is to begin with the children and maximize their potential. It is further stated that kindergarten will also aim to address socio-cultural disadvantages and foster the growth of mental frameworks in every child.

France is being focused on next, and it is said that ideals of the «éducation nouvelle»⁷⁸ have been responsible for inspiring nursery schools in seeking a

⁷⁷ F. Christiaens, *Étude préparatoire à une révision des programmes de l'école maternelle et de l'école primaire des écoles européennes*, cit., p. 7.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 11.

new equilibrium and, as a result, nursery schools strive to adjust to children's psychology, needs, and capacity for development. Additionally, there is a call to individualize teaching while still considering the socialization of children through collective tasks and group activities. Within these activities, there is also a focus on preparing children for primary school by introducing them to reading, writing, and math, as well as experimenting with teaching a second language like German or English promoting the use of simple children's language through various movement and leisure activities such as games, dances and songs.

The discussion then moved on to Luxembourg where nursery schools were currently going through a renovation mainly aimed at improving the overall development of children; such a review was also reflected in the ongoing changes in teacher education and the revision of kindergarten programs.

It is then reported that in the Netherlands efforts were made to prevent the division between nursery school and primary school to have the former as a seamless extension of the latter. Because of this, the nursery schools were structured based on the students' levels rather than age, and they did not have a set end point but continued until certain reading, writing, and counting goals were achieved. The primary goal was to foster children's overall «growth» through a mixture of play and work, while also instructing them in basic «cultural technique»⁷⁹. There is an emphasis on the absence of the European Schools teachers' perspectives on these topics; because of it, Inspector Christiaens explains that a meeting would have been organized to address the issue. He then provides an overview of the gathered materials, outlining the common points found in France, Germany, Netherlands, and Belgium in a table format. Luxembourg was absent due to undergoing reform at that time; no documentation was reportedly received from Italy. The primary focus areas are the following: in every country, emphasis is placed on taking children and their interests as a point of departure; the importance of nursery school is underlined as the place to prepare students for primary school incorporating introductory activities for reading and writing and so smoothing the transition process from one level to another and while, at the same time, favouring, through playing, the individual and communitarian dimensions of each child. The conversation then shifts to elementary schools in the various member nations. As for Germany, the main goal of primary schools seems to encourage personality growth and provide equal opportunities for all students, sparking their interests; the importance of individualized learning and differentiation is emphasized. Furthermore, it emphasizes the importance of children being able to navigate the contemporary world independently, leading to the need for going beyond encyclopedic knowledge and teaching. In terms of practical

⁷⁹ *Ibid.*, p. 15.

structure, it is then said that German primary schools are organised around three levels: the first one should focus on developing students' aptitudes and desire for learning; the second level should be based on reinforcement and work to meet students' needs, especially those of children with difficulties of any kind; the third level aims at helping choosing the direction to take for the secondary level based on their features and through observation, individualisation, group works⁸⁰.

Moving on to Belgium, the primary school guidelines followed at that time were the 1936 *Directives du Plan d'Etudes* and the 1957 *Plan*, highlighting the importance of beginning with the children, their interests, and needs, while observing the local environment. Indeed, one of the main ideas proposed was that observing, expressing, and being creative had to be prioritized alongside finding a balance between group and individual work, through collaboration between teachers and students. Additionally, even in this case, there is an emphasis on the importance of moving beyond encyclopedic knowledge and developing the ability to learn how to learn⁸¹. Reference to a ministerial circular from June 21, 1971, is made as a document outlining guidelines for a revision of basic and core education. What further emerges is that such guidelines seemed to have been better implemented in the French-speaking region of Belgium but not yet in the Flemish region, despite plans for a forthcoming change. As with German elementary schools, it is also mentioned here that schools should assist in the growth of every student and equip them to handle future challenges. School's role in socializing students is also acknowledged, leading to the idea that school's main focus should be «on teaching how to learn and how to adapt»⁸². Furthermore, teachers and students are encouraged to engage in lively and dynamic activities involving performing, observing, experimenting, and expressing themselves.

With reference to France, mention is made of some educational changes related to primary schools during the 1960s that introduced the concepts of «tiers-temps pédagogique» and «activités d'éveils»⁸³. At the same time, Inspector Christiaens states that he has not been able to fully comprehend the tiers-temps pédagogique concept from the documents available to him and hopes that another Inspector – Inspector Grossmann – will offer further clarification during the designated meeting. When it comes to *les activités d'éveil* he explains that they encompass various activities that refer to subjects such as history, geography and science: the main point is not to study them separately since they are supposed to spark children's interests and curiosity and encourage them to explore the surrounding environment. While discovering

⁸⁰ *Ibid.*, p. 28.

⁸¹ *Ibid.*, p. 31.

⁸² *Ibid.*, p. 32.

⁸³ *Ibid.*, p. 35.

the world and with their curiosity aroused, children should naturally begin to order the world and develop an attitude of learning how to learn⁸⁴. Before going any further, and at the same time, without wanting to undertake an in-depth discussion – which does not respond to the objective of this contribution – I believe it might be effective to pause for a moment on the concepts of the *tiers-temp pédagogique* and the *activités d'éveil* to try to reflect and better frame them. The *tiers-temps pédagogique* firstly appeared in 1964 in France as an experiment that divided school time into three parts: «the first one dedicated to subject considered ‘basic and necessary’ such as French and calculus; the second one concerned with ‘disciplines of awakening’, and the last one for physical education»⁸⁵. In this way, the objective would have been to not only pay attention to the development of the body, but to approach disciplines such as science or history and geography in a radically new way so to turn them into *activités d'éveils* (disciplines of awakening)⁸⁶. As for the latter, it has been pointed out that the ‘one-third pedagogical time’ and of ‘awakening disciplines’ in French elementary schools stemmed from a desire to reshape the pedagogical landscape, going against the idea of a traditional encyclopedic pedagogy and towards an educational process produced by the will to research and discover the world – so to get awaken – and follow curiosity and astonishment⁸⁷. In August and September 1969, the *tiers-temp pédagogique* stopped to be an experiment and

l'horaire de classe hebdomadaire est réparti en trois unités temporelles, correspondant respectivement aux disciplines fondamentales (français et calcul: quinze heures hebdomadaires), aux «disciplines» ou «activités d'éveil» (morale, histoire et géographie, exercices d'observation, dessin ou travail manuel, chant, activités dirigées: six heures hebdomadaires) et à l'éducation physique et sportive (six heures hebdomadaires)⁸⁸.

⁸⁴ *Ibid.*, pp. 35-36.

⁸⁵ A. Prost, *Quand l'école de Jules Ferry est-elle morte?*, «Histoire de l'éducation», n. 14, 1982, p. 36 (our translation).

⁸⁶ *Ibid.* See also P. Kahn, *Louis Legrand et l'éveil*, «Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle», vol. 51, n. 2, 2018, pp. 59-71; R. Asseman, M. Lethurgez, H. Morteau, *L'expérience pédagogique dite «tiers temps»*, «Bulletin de psychologie», vol. 20, n. 257, 1967, pp. 740-751.

⁸⁷ For further understanding of the topic see Kahn, *Louis Legrand et l'éveil*, cit. Kahn indeed examines the role played by Louis Legrand within the Commission for pedagogical renewal set up by Edgar Faure in 1968. According to Kahn, Legrand's thought can be read in opposition to a traditional pedagogy and in favour of a pedagogy «de l'étonnement», of astonishment not based on encyclopedism but originating from the desire to research and follow curiosity. On that see Kahn, *Louis Legrand et l'éveil*, cit., p. 62; see also L. Legrand, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Berne, Delachaux et Niestlé, 1969; Id., *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Berne, Delachaux et Niestlé, 1971.

⁸⁸ Y. Verneuil, «Dans le sens inverse de l'histoire?», *Les résistances aux réformes éducatives de l'après-Mai 1968*, «Histoire Politique», vol. 37, 2019, pp. 1-22. The translation of the aforementioned words on pages 3 and 4 is the following: [the weekly class schedule is divided into three time units, corresponding respectively to the fundamental disciplines (French and arithmetic: fifteen hours per week), to the «disciplines» or «awakening activities» (morality, history

Mentioning the French case and taking note of the *tier-temp pédagogique* and the *activités d'éveil*, the European Schools recognised a different way of organising school time and activities; we will see shortly how this was declined at the end of this preparatory study in 1971.

The last two cases discussed are the ones of Luxembourg and the Netherlands: as for the former, the programs and indications regulating primary schools went back to 1964 and were characterised by an invitation to use new methods and principles, favouring an active and intuitive learning based on observation, discovery and reflection⁸⁹. However, according to Christiaens, the same 1964 Luxembourg document appeared to be still highly focused on separate subjects, and their encyclopedic knowledge still had a decisive role; consequently, the necessity to overcome this need for an «overloading»⁹⁰ knowledge was still very felt.

As for the Netherlands, Christiaens also emphasises the desire to give the child a central place in the educational process, thus ensuring that «the teacher and the subject come down from their pedestal»⁹¹. Referring to a preliminary drafted law from 1970, Christiaens then outlines what at that time was going to be the structure of the Dutch elementary school: together with the kindergarten and transition classes to secondary education, it was supposed to foster the mental, physical, creative, ethical, and communal growth of students; students were encouraged to become proficient in their native language and work on their literacy and numeracy abilities, and to begin contemplating the world through studies like geography, history, science, basic knowledge of English and creative activities. Creativity and subjects like geography, history, and sciences seemed to be given an important role in the curriculum, as they are part of what was defined «Wereldoriëntatie (orientation dans le monde)»⁹².

Christiaens then illustrates the point of view of the European Schools teachers and explains that, at that time, several groups were working on the elaboration of a revision to the teaching of certain subjects. Moreover, he points out the lack of clear pedagogical principles that, in his opinion, should have been outlined at the foundation of the European Schools. In this regard, we must acknowledge that, based on the survey carried out on the individual national cases, certain lines to be followed in the elaboration of general pedagogical

and geography, observation exercises, drawing or manual work, singing, supervised activities: six hours per week)], (our translation).

⁸⁹ Christiaens, *Étude préparatoire à une révision des programmes de l'école maternelle et de l'école primaire des écoles européennes*, cit., p. 40.

⁹⁰ Christiaens himself speaks of «une surcharge des programmes qui écrase les enfants», namely [an overload of programs that crushes children] (our translation); see *ibid.*, p. 41.

⁹¹ *Ibid.*, p. 42.

⁹² *Ibid.*, p. 44. We want to point out that this label would then be used for the discipline Discovery of the World, which was included in the primary section of the European Schools in later years.

principles were outlined already at the end of this 1971 document. Later, they would be explicitly expressed in the document *Revision des Programme de l'Ecole maternelle et de l'Ecole Primaire. Compte rendue de la reunion tenue à l'école européenne de Bruxelles, le jeudi 5 octobre 1972*⁹³; in this last document, it is indeed expressed, among the various points, the will to conceive education as a continuous process transitioning from different stages linked to each other and centered on the idea of considering the students and their interests as focal points, starting from them and their surrounding environment – namely, starting from the world that had to be discovered – and putting an end to a comprehensive and compartmentalised knowledge. While such elements seem to emerge somewhat in all the national cases mentioned by Christiaens in 1971, in our view, they seem particularly significant in the case of the Netherlands and France. In particular, implicit references to the latter example and the model of the *tiers-temp pédagogique* and the *activités d'éveil* can also be found in the Harmonized Timetables and Programmes of 1972 and 1977: in 1972 the precise wording «activité d'éveil»⁹⁴ is present, as it also is in 1977 where again the label «awakening activities» is indeed used⁹⁵. Here, a *General introduction to the programmes of the primary school* is contained⁹⁶: it recalls the pedagogical principles outlined in 1971 and 1972 and the desire to form students, not to inform them, and to learn how to learn⁹⁷ on account of a «pedagogy of interest»⁹⁸ and the use of the environment as «an instrument in the service of knowledge of apprenticeships and of formation. It allows the education of the child in an atmosphere of real life, *joie de vivre* and joy in discovery»⁹⁹. Following this line of reasoning, primary school activities are grouped into the following groups:

- a) mother tongue, mathematics, second language;
- b) prospective activities: observation, expression, history, geography, science;
- c) artistic activities: arts, arts and crafts, music, etc.;
- d) physical education¹⁰⁰.

Before moving to a closure, there is one last element we would like to raise. From the documents scrutinized, it seems to us that the expression «learn to learn» and the concepts associated with it first appeared in this 1971 docu-

⁹³ F. Christiaens, *Revision Des Programmes de l'école maternelle et de l'école primaire. Compte rendu de la reunion tenue à l'école européenne de Bruxelles, le jeudi 5 octobre 1972*, Écoles Européennes, n/réf. 72-D-1210/1.

⁹⁴ *Harmonized Timetables and Programmes*, Bruxelles, European Schools, 1972, p. 91.

⁹⁵ *Harmonized Timetables and Programmes*, Bruxelles, European Schools, 1977, p. 103.

⁹⁶ *Ibid.*, pp. 101-102

⁹⁷ *Ibid.*, p. 101.

⁹⁸ *Ibid.*

⁹⁹ *Ibid.*

¹⁰⁰ *Ibid.*, p. 102.

ment and had never been mentioned before within the context of the European Schools. We consider its mention, at this time, significant because, in these same years, the work to draft the *Faure Report*¹⁰¹ was ongoing. The report was indeed published in 1972 and vibrantly stressed the topic of lifelong education as a response to contemporary major social transformations¹⁰². Even though the emphasis on social changes is mostly absent in the 1971 document of the European Schools (but it will appear later, as, for instance, in 1990, in the *Guidelines for Nursery and Primary Education – Nursery and Primary School Reform*¹⁰³), we intended to point out the presence of this same emphasis on the concept of learning to learn since it will also reappear in subsequent documents and will become central to European educational policies and discourses, whereas with not always favourable implications¹⁰⁴.

4. Conclusions and further prospects

In conclusion, what have we achieved in trying to adopt a transnational and entangled perspective on the history of the European Schools, and in particular on their early years of existence? We would suggest that it made possible to observe the European Schools through a diffractive gaze, revealing some of the threads that contributed both to their exchanges with the outside and their internal organization. As a matter of fact, firstly, we have noted the contacts, albeit sporadic as far as we know, between the European Schools and international associations and bodies such as Pax Christi International and UNESCO. At the present moment of our research, we do not have sufficient insights to formulate final and definite statements about the features and nature of such relationships and understand if they were only sporadic or much more solid and long-term. However, acknowledging their existence serves, in our view, to show how the educational aspects of the early European integra-

¹⁰¹ International Commission on the Development of Education, *Learning to Be: the World of Education Today and Tomorrow*, Paris, UNESCO, 1972.

¹⁰² For further information on the *Faure Report* see M. Elfert, A. Draxler, *The Faure Report: 50 Years on – Editorial Introduction*, «International Review of Education», vol. 68, 2022, pp. 637-654; R. Locatelli, *Faure's New Social Contract Fifty Years Later: Promises and Evolutions*, «International Review of Education», vol. 68, 2022, pp. 731-746; S. Smythe, *The Faure Report, Sylvia Wynter and the Undoing of the Man of Lifelong Learning*, «International Review of Education», vol. 68, 2022, pp. 773-789; B. Hake, *Mapping Our Way Out? Critical Reflections on Historical Research and the Faure Report*, «European Journal for Research on the Education and Learning of Adults», vol. 13, n. 2, 2021, pp. 137-138.

¹⁰³ *Guidelines for Nursery and Primary Education – Nursery and Primary School Reform*, Bruxelles, European Schools, 1990, ref. 90-D-68.

¹⁰⁴ See M. Simons, J. Masschelein, *The Learning Society and Governmentality: An introduction*, «Educational Philosophy and Theory», vol. 38, n. 4, 2006, pp. 417-430.

tion project involved various actors, discourses and practices that had, in turn, mutually co-constructed each other. This network vision is characteristic and well present in some works on Europeanisation, especially in terms of educational governance¹⁰⁵. Nevertheless, from our standpoint, it had never been openly made explicit in the case of previous studies on the European Schools. In doing so, we also wanted to try to highlight the discourses and concepts that were precisely co-constructed and addressed in such contexts and that were interwoven through such interactions: in the specific cases seen, we are referring to the intertwined topics of education, peace and development and we admit that there is still much to be reflected upon and investigated as to what kind of discourses on development and peace were promoted through education thanks to the conjoint work of the various organisms involved.

On the other hand, as far as the circulation of pedagogical principles, practices, and models is concerned, through the close reading of the 1971 document on the revision of the curriculum, we were able to map some threads of national influences active in primary school education – based on the idea of a pedagogy of discovery and awakening – that influenced the curriculum of European schools. Even in this case, we believe it might be fruitful to further address this dimension in the future, especially with reference to the French case.

Finally, we would like to conclude with an open perspective. In a recent study investigating the *Faure Report* and the shift from the paradigm of continuing education to the one of lifelong learning, it is suggested the necessity to find «a more sound empirical basis for a critical historiography which makes it possible to disentangle the history of past political struggles from the distorting myths»¹⁰⁶. Drawing on the work here presented, we wonder if keeping a transnational and entangled focus on the European Schools on these two strands – namely, their relationship with international bodies and the borrowings and influences from the different member countries – while filtering phenomena from the ESs experience and position (more or less decentralised) might serve as such empirical basis fulfilling this purpose and producing fertile results in that sense. Currently, this is only a suggestion that takes us off the path taken so far; nonetheless, it might indicate the several open avenues still to try and pursue.

¹⁰⁵ See, for instance, S. Grek, M. Lawn, *Europeanizing Education. Governing a new policy space*, Oxford, Symposium Books, 2012.

¹⁰⁶ Hake, *Mapping our way out? Critical reflections on historical research and the Faure report*, cit., pp. 137-138.

Studies on the History of the University and Higher Education in Italy: between Historiographical Review and New Research Perspectives

Sofia Montecchiani
Department of Philosophical,
Pedagogical and
Economic-quantitative Studies
University “G. d’Annunzio” of Chieti-
Pescara (Italy)
sofia.montecchiani@unich.it

ABSTRACT: This paper intends to retrace the most significant phases of Italian university historiography from the beginning of the 20th century to the present day. In particular, it underlines the relevant role played by a number of national research centres and the initiatives to coordinate the work of Italian scholars dealing with the history of higher education. The contribution also demonstrates how, over time, the lines of research in the field of university history have broadened, even in an interdisciplinary and international perspective. From the early research promoted above all in relation to the medieval and modern period, there is now a preference for studies on the contemporary era, capable of highlighting the role of the various university seats with reference to the local context and the socio-economic, political and cultural development of our country.

EET/TEE KEYWORDS: History of the University; History of Higher Education; Research Perspectives; Italy; XX-XXI Centuries.

1. *Early attempts to organise studies in the field of university historiography*

The first attempts to organise studies in the field of the history of the university and higher education in Italy can be traced back to the beginning of the 20th century. In particular, the roots of this historiography can be located in Bologna, precisely in 1907, on the occasion of the celebration of the eighth

centenary of the *Studium*, which had been founded in 1088¹. For this event, a Committee for the History of the University of Bologna had been set up, which was immediately transformed into a Commission and later called the Institute for the History of the University of Bologna. This institution had the task of «recalling the glorious glories of the institute» through the drafting of a systematic publication, which would collect and enhance the sources relating to the *Studium*, prior to the 16th century, and which would describe the course of the discipline through the centuries, tracing the evolution of the academic field and the establishment of the various chairs². A very precise work, therefore, that had to be strongly based on archival and printed sources, different from the ‘sketchy’ reconstructions proposed up to that time.

In addition to the publication, starting in 1909, of the *Chartularium Studii bononiensis*, as can be seen from the very first volume of the document, studies on the history of the University of Bologna also produced another type of publication, of a periodical nature, namely «*Studi e Memorie per la storia dell'Università di Bologna*» [«Studies and Memoirs for the History of the University of Bologna»], which had already been published since 1907. This

¹ For a quick reference to the history of the University of Bologna, see the links <<https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia/nove-secoli-di-storia-1/nove-secoli-di-storia>> and <<https://archivistorico.unibo.it/it/>> (last access: 3.09.2024) and the much more significant works by: G. Zaccagnini, *Storia dello studio di Bologna durante il rinascimento*, Florence, Leo S. Olschki, 1930; A. Sorbelli, L. Simeoni (edd.), *Storia della Università di Bologna*, 2 vols., Bologna, Nicola Zanichelli editore, 1944-1947; C. Calcaterra, Alma Mater Studiorum. *L'Università di Bologna nella storia della cultura e della civiltà*, Bologna, N. Zanichelli, 1948; G. Zanella, *Bibliografia per la storia dell'Università di Bologna dalle origini al 1945, aggiornata al 1983*, Bologna, Istituto per la storia dell'Università di Bologna, 1985; A. D'Amato, *La Chiesa e l'Università di Bologna*, Bologna, L. Parma, 1988; M. Barbagli, A. Colombo, R. Orsi, *Gli studenti e la città. Primo rapporto sugli studenti dell'Università di Bologna*, preface by P.U. Calzolari, Bologna, Bononia University press, 2009; S. Salustri, *Un ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna negli anni del fascismo*, Rome, Carocci, 2010; N. Sarti, *L'ateneo e la città. Accademia e istituzioni a Bologna tra Otto e Novecento*, «Annali di Storia delle Università italiane», vol. 2, 2015, pp. 89-98; V. Casini, *Il IX centenario dell'Università di Bologna e il processo di internazionalizzazione dell'accademia italiana. Evoluzione nazionale e contesto europeo*, Bologna, Bononia University Press, 2017; M. Cavina, E. Desiderio, L. Sagripanti, *Bologna: University City*, Washington, National Geographic, 2021; A. Giorgi, L. Mineo, *Archivi per la storia dell'Alma Mater Studiorum: un centro memoriale per l'Università di Bologna*, «Annali di Storia delle Università italiane», n. 1, 2021, pp. 155-161; S.A. Sroka, G.P. Brizzi, *La deriva corporativa dei Collegi dottorali e la crisi dello Studio bolognese*, «Annali di Storia delle Università italiane», n. 2, 2023, pp. 119-146.

² Cf. Commission for the History of the University of Bologna, *Chartularium Studii bononiensis*, Imola, Cooperativa Tipografica-Editrice Paolo Galeati, 1909, Vol. I, pp. VII-VIII. This first volume is freely available at the link: <<https://archive.org/details/chartulariumstud01bolo/page/n5/mode/2up>> (last access: 3.09.2024). On the history of the Institute for the History of the University of Bologna, see above all: A. Sorbelli, *L'opera dell'Istituto per la storia dell'Università di Bologna*, «*Studi e memorie per la storia dell'Università di Bologna*», vol. 15, 1942, pp. 177-204 and G. Tabaroni, *Origini e attività dell'ISTUB, Istituto per la storia dell'Università di Bologna*, «*Strenna storica bolognese*», vol. 37, 1987, pp. 383-406.

publication had the task of «promoting and collecting monographic writings freely made by individual researchers and scholars, according to their different preparations and dispositions, on any element of the life of the University», in the course of its centuries-long history³.

These two types of publications were later joined by a third, intended to accommodate works on organic documentary series, such as those on faculty statutes or *acta graduum*.

In this sense, the Bologna Institute thus proposed itself as the first nucleus of connection between scholars dealing with the history of the university and initiated the creation of similar initiatives in the rest of the country.

It is no coincidence, for example, that the premises for the birth of the Institute for the History of the University of Padua were created thanks to the studies of Antonio Favaro – a mathematician ‘converted’ to history, whose research methodologies were positivist –, who was already a member of the very Commission for the History of the University of Bologna.

In rather limited terms, already in the 1910s, precisely between 1911 and 1912, Antonio Favaro and Biagio Brugi had begun publishing documentary sources useful for compiling the history of the university, namely the *Atti della nazione Germanica artista nello Studio di Padova (1553-1615)* [Acts of the Germanic nation artists in the Study of Padua (1553-1615)] and the *Atti della nazione Germanica dei legisti nello Studio di Padova (1545-1609)* [Acts of the Germanic nation of logists in the Study of Padua (1545-1609)].

It was only in 1921, however, that Favaro wrote to the then Rector Lucatello to propose the foundation of a permanent institute for the history of the University of Padua, along the lines of what had already been done by the Bolognese university, and to proceed with the production of a series of publications centred on the history of the university. The General Committee proceeded with the approval of the proposal and the Academic Council officially decided to open the institute on 30 January 1922.

The celebration of the seventh centenary of the establishment of the University of Padua was therefore, once again, the right occasion to set up such an institution. According to the indications of Favaro, who was its first president, the work coordinated by the Institute was to focus first and foremost on primary sources, therefore, to be based on the archival excavation of statutes, documents, illustrations, monographs, but it was also to proceed to the analysis of biographies and bibliographies relating to professors, students, the creation of chairs and the work of the faculties⁴.

³ *Ibid.*, p. VIII. See also the section drafted by the Commission for the History of the University of Bologna in «Studi e Memorie per la storia dell’Università di Bologna», Vol. I, part I, Bologna, Cooperativa Tipografica Azzoguidi, 1907, pp. V-IX, included in «Biblioteca de ‘L’Archiginnasio’», series I, Vol. 1.

⁴ Favaro himself explains the Institute’s main objectives in A. Favaro, *Per il settimo cente-*

In terms of publishing, the Institute was to manage an initial publication of the «Memorie e documenti per la storia dell'Università di Padova» [«Memoirs and Documents for the History of the University of Padua»], edited by Favaro himself, and then proceed with the publication of the first two volumes of the University's bibliography, namely the *Acta Graduum Academicorum Gymnasii Patavini*⁵.

Unfortunately, the sudden death of Antonio Favaro in September 1922 caused quite a few consequences for the activities of the 'fledgling' Institute, which only became particularly active and lively again later, around the 1960s.

In 1928 a permanent Committee for the History of the University of Modena was also established in Modena⁶, during its decade of administrative autonomy (1924-1934), during which other initiatives for the enhancement of the tradition of the University of Modena were also developed. For example, in 1926 the degree diploma had been renewed, in 1927 the use of a new seal had been granted, inspired by the *Sigillum magnum* of the Modenese community, and in 1928 the emblem of the Faculty of Law, the academic insignia and the university chapel had been restored. During that period, the main atrium of the University was also rearranged, with the addition of new commemorative plaques (e.g. to Giambattista Venturi, Antonio Scarpa, Lazzaro Spallanzani, Francesco Torti, Giuseppe Triani, Paolo Ferrari, Francesco Anselmi and Bartolomeo Valdighi)⁷.

Between the 1920s and 1930s, in fact, the Bologna Institute was the only one to be more active and 'concrete' in the field of studies on the history of universities, while the other initiatives that had sprung up in the country remained largely circumscribed.

nario della Università di Padova, «Nuovo Archivio Veneto», vol. 34, 1917, pp. 165-166. Useful information on Antonio Favaro's initiative can also be found at <<https://mostre.cab.unipd.it/settecentenario/it/32/l-eredita-l-istituto-per-la-storia-dell-universita-di-padova>> (last access: 10.09.2024).

⁵ The first volume in three tomes, with the time span 1406-1450, was edited by Gaspare Zonta and Giovanni Brotto. Later on, several volumes were published, including those edited by Michele Pietro Ghezzo (1451-1460), Giovanni Pengo (1461-1470) and Elda Martellozzo Forin (1471-1500, 1501-1525, 1526-1537, 1538-1555). The complete list is available here: <<https://centrostoria.unipd.it/pubblicazioni-fonti>> <<https://centrostoria.unipd.it/pubblicazioni-fonti>> (last access: 10.09.2024).

⁶ Regia Università degli Studi di Modena, *Della istituzione di un Comitato permanente per la storia della Università di Modena*, Modena, Società tipografica modenese, 1928.

⁷ Cf. <<https://of.unimore.it/retemusei/www.retemuseiuniversitari.unimore.it/site/home/storie/articolo160025312.html>> (last access: 10.09.2024). On the history of the University of Modena see: Comitato permanente per la storia della Università di Modena, *Rassegna per la storia della Università di Modena e della cultura superiore modenese*, 7 vols., Modena, Università degli Studi, 1929-1977; C.G. Mor, *Storia della Università di Modena*, Modena, Società tipografica modenese, 1952; P. Di Pietro, *Lo Studio pubblico di S. Carlo in Modena, 1682-1772. Novant'anni di storia della Università di Modena*, Modena, STEM-Mucchi, 1970; G. Montecchi, *Le antiche sedi universitarie*, in G. Arnaldi, *Le sedi della cultura in Emilia Romagna: l'età comunale*, Milan, Silvana Editoriale, 1984, pp. 117-129.

2. *The role of universities as centres for the dissemination of culture: Minister Bottai's monographs project and its impact after World War II*

In order to observe a new collegial and well-articulated initiative on a national level, we had to wait until 1939. In January, the then Minister of National Education, Giuseppe Bottai, decided to send all the rectors of Italian universities a letter, inviting them to start a collection of monographs on universities throughout Italy⁸.

To use the words of Albano Sorbelli – secretary at the time of the Institute for the History of the University of Bologna and director of the municipal library of the Archiginnasio of Bologna –, Minister Bottai had noted how «the universities in the new luxuriance of Fascist life» had finally identified ways to participate in an increasingly efficient and decisive manner in national life. It was for this reason that he deemed it appropriate to promote awareness, both within Italy and internationally, of the country's longstanding cultural and academic heritage, as well as its status as a pioneer in the establishment of the university institution⁹.

Far from the rhetoric of the past, each university was therefore to draft its own 'autobiography', creating a correct, informative and exhaustive work, intended to make the national universities fully known and to arouse a deep interest in Italian higher education, not only in the limited circle of scholars and intellectuals. Minister Bottai had also attached to his circular letter a series of precise indications concerning the historiographic genre to which the editors of the works were to adhere.

As Gian Paolo Brizzi well explains, the project was much more demanding than the one already promoted in 1908 by Minister Rava, in which, in addition to a quick historical overview of each university, the focus was mainly on the internal regulations, the articulation of the faculties and the historical-artistic heritage¹⁰. Bottai, in fact, was thinking of a more articulated work,

⁸ Ministry of National Education, Directorate-General for Higher Education, Circular No. 233 of 26 January 1939, subject: *Collezione di monografie sulle Università d'Italia* [Collection of Monographs on the Universities of Italy], annex: *Norme per la esecuzione della Collezione di monografie sulle Università d'Italia* [Rules for the execution of the Collection of Monographs on the Universities of Italy], document published in the «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Educazione Nazionale», vol. 66, n. 6, 7 February 1939, pp. 295-301.

⁹ Cf. A. Sorbelli, *Il primo Convegno Nazionale per la Storia delle Università italiane, Bologna, 5-7 aprile 1940 – XVIII*, «L'Archiginnasio. Bollettino della Biblioteca comunale di Bologna», vol. 35, n. 1, 1940, pp. 73-86.

¹⁰ Cf. G.P. Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo*, in L. Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, Trieste, Edizioni Lint, 1996, pp. 273-292, in partic. p. 277. The project proposed by Minister Rava then flowed into the publication of: Ministry of Education, *Monografie delle università e degli istituti superiori, I-II*, Rome, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, 1911-1913.

in which he would highlight the origins of each university, without however precluding recent history, using a rigorous methodology and also analysing the more complex aspects of the relationship between the university and its historical, social, cultural and political context¹¹. In particular, it would also have been important to reconstruct the history of the individual disciplines and the effects caused by the presence of great professors and important ‘schools of thought’ in some seats, which could ensure Italy of the Fascist regime a certain cultural prestige at international level.

In order to proceed with the production of these monographs, each university was to set up a committee of scholars, whose task was to collect and organise the existing literature and all evidence deemed useful for the compilation of the history of their university. The members of this committee were to be appointed by the rectors and, in contrast to the past, were not to be chosen solely from among the professors of History of Law or Medieval and Modern History. It was important that the committees consisted of representatives from all faculties, without neglecting the scientific faculties. The final text was to be the result of interdisciplinary work, even if physically drafted by only one scholar per university, in order to avoid excessive stylistic fragmentation¹².

The project proposed by Minister Bottai also intended to follow up on what had already been started by the Institute for the History of the University of Bologna, which he considered to be a true model: starting with the publishing initiative of monographs, in fact, all universities were called upon to create a permanent institute in order to collect studies on the history of individual academic seats and, more broadly, on national higher education¹³.

Picking up on the category proposed by Hobsbawm and Ranger of the «invention of tradition»¹⁴, although at times resorting to particular ‘manipulations’, through the enhancement of national academic culture and tradition, Bottai basically intended to give universities a central role in the country’s process of renewal and political affirmation. Fascism had made itself the interpreter of the need for change expressed at the end of the First World War and, having overcome liberalism, had decided to ‘invest’ in the education and indoctrination of the new generations, considered capable of ‘re-launching’ the new Italian culture and expressing the potential of the fascist regime¹⁵.

¹¹ Cf. L. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell’Università italiana (1936-1942)*, Milan, FrancoAngeli, 2018, p. 24.

¹² On the roles of the committee members, see: «Bollettino Ufficiale del Ministero dell’Educazione Nazionale», vol. 66, n. 6, 7 February 1939, p. 300.

¹³ Cf. Pomante, *Giuseppe Bottai e il rinnovamento fascista dell’Università italiana (1936-1942)*, cit., p. 26.

¹⁴ E. Hobsbawm, T. Ranger, *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University, 1992.

¹⁵ In this sense it seems useful to refer to the contribution of G.P. Callegari, *Cariche ai giovani ovvero giovani alla carica*, «Critica fascista», vol. 8, n. 19, 1st October 1930, pp. 85-87, but also to: G. Ricuperati, *Per una storia dell’università italiana da Gentile a Bottai: appunti*

The project promoted by Bottai demanded a rather quick turnaround time, because by the end of 1939 all the texts of the monographs had to be submitted to the Ministry, which would then print them during 1940. This urgency was due to the scheduling of another very important event, which constitutes a significant junction for studies on the history of the Italian university. The National Institute for Cultural Relations with Foreign Countries, in agreement with the Ministry of National Education had, in fact, planned for 1942 to organise the first International Congress on the History of Universities, which was to be held in Rome on the occasion of the Universal Exhibition. The planning of this event, moreover, was to be preceded in 1940 by the organisation of the first National Conference on the History of Italian Universities¹⁶. The conference was to be useful in coordinating the work of the various committees that had sprung up as a result of the monographs initiative, to give a strong impetus to the project, which was being delayed, and to prepare for the subsequent conference in 1942, which however due to the war did not take place.

On the other hand, the first national conference took place, it was organised in Bologna from 5 to 7 April 1940 and was personally attended by Minister Bottai, as well as numerous other scholars, including those in charge of editing monographs. This conference was in concrete terms the first real opportunity to bring together scholars who were concerned with university historiography in the various Italian academic institutions.

In addition, at the proposal of Carlo Guido Mor, professor of Law at the Royal University of Modena, the possibility of establishing a National Centre for the History of Schools in Italy was also suggested¹⁷ and the realisation of a second national conference on the history of the university, to be hosted in Padua in 1941, was envisaged. These initiatives, again due to the wartime emergency, did not come to fruition¹⁸.

As a matter of fact, Minister Giuseppe Bottai's project did not succeed in

e discussioni, in I. Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, Naples, Jovine Editore, 1994, pp. 311-377; L. Pazzaglia, *La formazione dell'Uomo nuovo nella strategia pedagogica del fascismo*, in Id. (ed.), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 105-146.

¹⁶ See *Primo Convegno nazionale per la storia delle università italiane, promosso dall'Istituto per la storia dell'Università di Bologna* (Bologna, 5-7 aprile 1940). *Ordine dei lavori*, Bologna, Azzoguidi, 1940 and *Atti del Convegno per la storia delle Università italiane tenutosi in Bologna il 5-7 aprile 1940 e memorie in esso presentate*. Vol. I, with a presentation of P.S. Leicht, Bologna, Istituto per la storia dell'Università-Tip. Mareggiani, 1943.

¹⁷ See C.G. Mor, *Per un Centro Nazionale sulla storia della Scuola in Italia*, «Gli Annali della Università d'Italia», vol. 3, n. 6, 1942, pp. 457-461, and now L. Pomante, *Rinnovamento storiografico e passione civile nella proposta di Carlo Guido Mor di istituire un «Centro Nazionale sulla storia della scuola in Italia» (1940-1942)*, «History of Education & Children's Literature», vol. XIII, n. 2, 2018, pp. 379-391.

¹⁸ Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX secolo*, cit., p. 279.

achieving all of its initially stated objectives, but it certainly had the merit of having given a strong impetus to studies on the history of the university and national higher education and to the creation of several local centres for university history, interpreted as institutionalised structures aimed at coordinating research in this field.

In the wartime and post-war period, the collegial organisation of studies on the history of the university slowed down considerably. Nevertheless, following the Fascist minister's proposal, wide-ranging works were published in this period, which still appear very useful today for reconstructing the history of individual universities. Reference is made, for example, to the works of Sorbelli and Simeoni on the University of Bologna, those of Visconti for the University of Ferrara, to Ermini's studies on the University of Perugia, those of Vaccari on the University of Pavia and the already mentioned Mor for the University of Modena¹⁹.

After a period of discontinuity, the tensions and contradictions caused by the youth protests of the 1960s and 1970s, as well as the advent of the 'mass university', succeeded in inaugurating a new phase in university historiography. Some didactic initiatives date back to this particular historical moment, such as the introduction of monographic courses on university history topics or the creation of specific chairs, or the creation of publishing series, such as «Athenaeum» promoted by the publisher Forni in 1969, and «Storia delle Università italiane» [«History of Italian Universities»] published since 1971 by the publisher Olschki.

In the 1970s and 1980s, what particularly characterised the Italian situation, however, was the establishment of numerous study and research centres on the history of the university, set up on the model of those in Bologna and Padua. In this sense, it is worth mentioning the Centre for the History of the University of Pavia, established in 1979, the Committee for the History of the University of Rome, created in 1980, the Study Centre for the History of the University of Turin, created in 1986, the Documentation Centre for the History of the University of Messina, established in 1988, and similar structures created in Sassari, Ferrara, Pisa and, in more recent time, Macerata. All of these institutions aimed to promote research in the field of higher education and created various publishing series, which aimed to collect and disseminate the results of studies²⁰.

¹⁹ A. Sorbelli, *Storia dell'Università di Bologna. Il Medioevo sec. XI-XV*, Bologna, Istituto per la storia dell'Università, 1940; L. Simeoni, *Storia dell'Università di Bologna. L'età moderna 1500-1888*, Bologna, Istituto per la storia dell'Università, 1940; Sorbelli, Simeoni (edd.), *Storia della Università di Bologna*, cit.; P. Vaccari, *Storia dell'Università di Pavia*, Pavia, Il Portale, 1948; A. Visconti, *La storia dell'Università di Ferrara 1391-1950*, Bologna, Zanichelli, 1950; Mor, *Storia dell'Università di Modena*, cit.; G. Ermini, *Storia dell'Università di Perugia*, Firenze, L.S. Olschki, 1970.

²⁰ See Brizzi, *La storia delle università in Italia: l'organizzazione della ricerca nel XX se-*

3. The 1990s turn: a new historiographical approach

Thanks to the assumptions made in the course of the 20th century, Italian university historiography experienced a real turning point from the 1990s onwards. A new season of studies was inaugurated thanks above all to greater methodological rigour and the broadening of research topics. In particular, in contrast to the previous studies that had privileged the medieval and modern periods, scholars' attention began to shift as a matter of priority towards university policies and regulations between the 19th and 20th centuries and towards historical reconstructions relating to individual universities in the contemporary age²¹.

One of the first evidence of this renewal was the publication of the first primo *Repertorio nazionale degli storici dell'Università* [National Directory of University Historians], edited in 1994 by the Interdisciplinary Centre for the History of the University of Sassari. This was the first real census of Italian scholars engaged in the field of university historiography and the first complete reference collection of studies produced and *in progress* in the field. The work had the merit of highlighting above all how the profile of scholars had decidedly changed with respect to the past: no longer only 'pure' historians, but also historians coming from 'science', no longer therefore exclusively scholars from the humanities but also from the sciences²².

A strong impetus for the inauguration of this new season of studies was then given by the creation and contribution of specific research centres and groups, established with the aim of bringing together and coordinating scholars in the history of universities and higher education systems from different university locations.

In this sense, one of the earliest examples is the Inter-University Study Centre for the History of Universities *Unistoria*, promoted by the University of Naples "Federico II", the University of Siena and the Italo-Germanic Histori-

colo, cit., pp. 286-287; L. Pomante, *Las investigaciones sobre la historia de las universidades en Italia. Un balance historiográfico del siglo pasado*, «CIAN-Revista de Historia de las Universidades», vol. 20, n. 1, 2017, pp. 163-192, in partic. p. 169; and check the links: <<https://centrostoria.unipd.it/storia>>; <<http://cesup.unipv.it/>>; <<https://www.cssut.unito.it/it/cssut/cenni-storici>>; <<https://archivio.unime.it/it/dipartimenti/scipog/centro-di-documentazione-la-storia-dell'universit%C3%A0-di-messina>> (last access: 10.09.2024).

²¹ See G. Fois, *La ricerca storica sull'Università italiana in età contemporanea. Rassegna degli studi*, «Annali di storia delle università italiane», n. 3, 1999, pp. 241-257; G.P. Brizzi, *L'Università e la storiografia. Organizzazione e indirizzi di ricerca*, in A. Massafra (ed.), *Per la storia dell'Università di Bari. Studi e ricerche*, Bari, Edizioni Giuseppe Laterza, 2020, pp. 19-40.

²² Centro interdisciplinare per la storia dell'Università di Sassari, *Repertorio nazionale degli storici dell'Università*, Sassari, Chiarella, 1994; the work was later resumed and expanded in: Centro interuniversitario per la storia delle università italiane, *Repertorio nazionale degli storici dell'università, 1993-1997*, ed. by D. Negrini, Bologna, Clueb, 1998. To these texts may also be added Centro interuniversitario per la storia delle università italiane, *Le pubblicazioni e le attività 1997-2014*, ed. by I. Maggiulli, Bologna, Clueb, 2015.

cal Institute in Trento. Initially directed by Professor Aldo Mazzacane, a historian of Medieval and Modern Law²³, the Centre set up an initial research programme on the history of universities, which was later to lead to a series of scientific publications, the creation of a series of studies and research papers edited by the publisher Jovene of Naples, and the organisation of various conferences and study seminars.

The *acme* of this important phase of revitalisation and reorganisation of studies on the history of universities and higher education was recorded in 1996 with the establishment of the CISUI-Inter-University Centre for the History of Italian Universities. The Centre was set up on the initiative of a group of scholars from the universities of Bologna, Padua, Messina, Sassari and Turin, with the aim of going beyond the celebratory intentions of previous studies and to promote research into the history of universities, considered as institutional history and of individual locations, as cultural and intellectual history, as the history of the relationship between the university and the social, political and economic context, as the history of student life and of lecturers, also analysing the relationship between Italian, European and international universities. Since its foundation, CISUI has proposed itself as a coordinating structure between the various research institutes operating in the field of university historiography throughout the country, and in just a few years it has managed to become a reference structure for research in the sector both in Italy and in Europe. Today, the Centre brings together scholars and researchers from 27 Italian universities, is based at the University of Bologna, and proposes various ‘experiments’ not only on a scientific level but also on an educational level²⁴. CISUI also promotes the publication of two series of studies «Studi e ricerche sull'università» [«Studies and research about University»] published by il Mulino, and «Studi» [«Studies»] published, on the other hand, by Clueb, as well as the prestigious international journal «Annali di Storia delle Università italiane» [«Annals of the History of Italian Universities»], created in 1997, first published by Clueb and now by il Mulino²⁵. Alongside these editorial experiences, the Centre is involved in the organisation of a now considerable series of seminars and study conferences dedicated precisely to the theme of the contemporary university and designed to shed light on heuristic and methodological issues, contextualising them in the international panorama, and

²³ On Mazzacane see his recollection in: C. Vano (ed.), *Bibliografia degli scritti di Aldo Mazzacane*, «Le Carte e la Storia. Rivista di storia delle istituzioni», vol. 2, 2016, pp. 163-174; P. Schiera, *Per Aldo Mazzacane*, «Scienza & Politica: per una Storia delle Dottrine», vol. 28, n. 54, pp. 165-169 and the contributions presented on the occasion of the Seminar *Storie del diritto e altri racconti di Aldo Mazzacane* (Naples, 25 May 2016), organised by the Società Italiana di Storia del diritto and the University of Naples “Federico II”.

²⁴ <<https://centri.unibo.it/cisui/it/centro>> (last access: 10.09.2024).

²⁵ <<https://centri.unibo.it/cisui/it/pubblicazioni/annali-di-storia-delle-universita-italiane>> (last access: 13.09.2024).

to promote a relevant work of ‘care’ and protection of the Italian university heritage.

Over the past few years, CISUI has thus had the merit of creating an effective network of links between individual scholars, research centres, societies and scientific journals in which different methodologies and thematic *focuses* coexist, but which univocally aim to return an authentic analysis of the higher education system, assumes as an active and essential part of the reference context²⁶.

During the last decade of the 20th century, this ‘liveliness’ of research in the field was also manifested through the organisation of a series of important study conferences, which defined the relaunch of university history and inaugurated new avenues of investigation. Among the most significant, it is worth mentioning the conference held at the University of Siena on 30 November and 1 December 1989, *Università ieri e oggi. Offerta formativa e domanda sociale* [*Universities Yesterday and Today. Educational Offer and Social Demand*]; the one in Certosa di Pontignano (Siena) in April 1991, *Università e scienza nazionale tra Otto e Novecento* [*University and National Science between the 19th and 20th centuries*]; the one in Sassari in 1992, *Le università minori in Italia nel XIX secolo* [*The minor universities in Italy in the 19th century*]. In the same year the one in Naples entitled *Università e professioni giuridiche in Europa nell’età liberale* [*Universities and legal professions in Europe in the liberal age*], in 1993 the one in Milazzo on *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medioevo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento* [*Universities in Europe. University institutions from the Middle Ages to the present day: structure, organization, operation*] or the seminars organised by the Istituto storico italo-germanico in Trento on *Università e scienza nel sistema politico dell’Italia unita: modelli teorici e assetti istituzionali* [*University and science in the political system of united Italy: theoretical models and institutional arrangements*], or the significant conference of October 1994 in Padua on *La storia delle Università italiane. Archivi, fondi, indirizzi di ricerca* [*The History of Italian Universities. Archives, funds, research addresses*], or the 1996 conference held in Alghero, entitled *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)* [*Minor Universities in Europe (15th-19th centuries)*]. The high-profile scientific committees of these initiatives are also worth mentioning, which saw the participation of important scholars including, to name but a few, Luigi Berlinguer, Aldo Mazzacane, Paolo Prodi, Franco Della Peruta, Giuseppe Talamo, Ilaria Porciani, Mauro Moretti, Jacques Verger and Gian Paolo Brizzi.

Thanks in part to the reflections promoted within the framework of the

²⁶ On CISUI’s recent activities, see: Centro interuniversitario per la storia delle università italiane, *Le pubblicazioni e le attività: aggiornamento 2015-2018*, ed. by I. Maggiulli, Bologna, Tip. Eurografica, 2018 and <<https://centri.unibo.it/cisui/it/attivita>> (last access: 13.09.2024).

conferences mentioned here, during the 1990s particular emphasis was placed on the role played by higher education systems in nation-building processes. This interpretative category turned out to be fundamental, because it made it possible to definitively move away from the logic of the histories of individual universities to open up the strand of analysis of the *university model* and its political-institutional and socio-economic function in the processes of nation building and affirmation. In fact, between the 19th and 20th centuries, the university represented the place where the new ruling classes were formed, the guarantor of the value of the qualifications necessary for the free professions and the place where national science was founded²⁷.

Simonetta Polenghi's important work, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876* (Brescia, La Scuola, 1993), fits into this itinerary. The text stands out for its original methodological approach and the great wealth of archival and printed sources used. The volume still represents one of the most organic and in-depth contributions dedicated to the history of higher education and Italian universities in the liberal period. Among the most important themes highlighted by this research work are certainly the analysis of the politics of the Destra Storica, the role played by intellectuals between the need to adhere to the system and the need for innovation, university autonomy and freedom of teaching, the conception of the university as a scientific institution or as a school of higher education, the situation of the various universities and the gender issue²⁸.

On the subject of the reorganisation of higher education and university autonomy in the period of liberal Italy, we should also point out the significant publication by Floriana Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia*. This work, published in 1995, is also based on a wealth of archival and printed documentation and is characterised by an essentially historical-legal approach. The publication, which refers to the period between the organisation of higher education in Piedmont in the mid-19th century up to the Gentile reform, has the merit above all of highlighting the tension created between the instances of state centralisation and the growing claims to autonomy of the individual establishments and local administrative realities²⁹.

The methodological and thematic renewal that took place in the field of university historiography during the 1990s is also represented by other rel-

²⁷ On this subject see above all: S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993; Porciani (ed.), *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, cit.; A. Ferraresi, E. Signori (edd.), *Le università e l'Unità d'Italia (1848-1870)*, Bologna, Clueb, 2012.

²⁸ S. Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*, Brescia, La Scuola, 1993.

²⁹ F. Colao, *La libertà d'insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia*, Milan, Giuffrè, 1995.

event publications. These include the volume edited by Gian Paolo Brizzi and Angelo Varni in 1991, *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*. The text is partitioned into two thematic sections: the first is devoted to the role of the University between autonomy and political power, the second to the evolution of academic life and the profile of teachers and students. Beginning with the events of the 15th century and continuing up to contemporary times, the work explains the relationship between the university and the state apparatus and the characteristics of the models of knowledge defined by the national academic context, with which different generations of students and lecturers had to deal³⁰.

Among the essays published in this volume, it is worth highlighting that of Andrea Pizzitola, *Gli studenti della nuova Italia*³¹. This contribution is considered an indispensable starting point for the development of studies dedicated to the university student world. Taking the context of united Italy as a point of reference, the author focused his attention on multiple aspects: from the number of students enrolled to their social condition, from their geographical origin to their ability to create associations, from the professional outlets defined by the doctoral course to the analysis of the first forms of protest³².

Three important study conferences were also convened at the end of the 1990s on the theme of university students and, in general, on the student reality between the modern and contemporary ages. The reference is to the conference in Milan (October 1997), *Università e studenti nel XIX secolo [University and students in the 19th century]*, based above all on the student protests in the course of the 19th century; the conference in Padua (February 1998) on the theme *Studenti, Università, città nella storia padovana [Students, university, city in the history of Padua]*; and finally, the conference in Bologna (November 1999), *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo) [Students and doctors in Italian universities (origins-20th century)]*, on topics

³⁰ G.P. Brizzi, A. Varni (edd.), *L'Università in Italia fra età moderna e contemporanea. Aspetti e momenti*, Bologna, Clueb, 1991.

³¹ A. Pizzitola, *Gli studenti della nuova Italia*, in *ibid.*, pp. 135-163.

³² Other works on the student reality include, for example: S. Lanaro, *Alle origini del movimento studentesco italiano*, «Ideologie», vol. 7, n. 1, 1969, pp. 61-78; A. Pizzitola, *Studenti e università. Per una storia*, Florence, Centro Duplicazione Offset, 1992; A. Cammeli, A. Di Francia, *Studenti, Università, professioni: 1861-1993*, in M. Malatesta, *Storia d'Italia. Annali*, 10. *I professionisti*, Turin, Einaudi, 1996, pp. 7-77; G.P. Brizzi, A. Romano (edd.), *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo). Atti del Convegno di studi, Bologna 25-27 novembre 1999*, Bologna, Clueb, 2000; F. Busetto, *Studenti universitari negli anni del duce: il consenso, le contraddizioni, la rottura*, presentation by M. Isnenghi, Padova, Il poligrafo, 2002; L. Pepe (ed.), *Universitari italiani nel Risorgimento*, presentation by F. Roversi Monaco, Bologna, Clueb, 2002; P. Del Negro (ed.), *I collegi per studenti dell'università di Padova: una storia plurisecolare*, Padova, Signum, 2003; S. Salustri, *La nuova guardia: gli universitari bolognesi tra le due guerre, 1919-1943*, preface by E. Signori, Bologna, Clueb, 2009.

related to academic life, problems connected to the formation of the ruling classes and the professional outlets of recent graduates.

In the same period, a new strand of research in the field of university historiography was identified in the protection of the cultural heritage of universities and the methods of preserving historical archives. Certainly also thanks to the reflections brought out by the 1994 conference in Padua, *La storia delle Università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca* [History of Italian Universities. Archives, sources, research directions], scholars' interest in the enhancement of academic cultural heritage had particularly grown³³. It was realised, in fact, that the protection of historical archives and academic memory could constitute an added value not only to historiographical analyses, but also to the future declinations of the academic world.

As a matter of fact, starting from the conference in Padua, especially thanks to the joint work of various institutions and scholars, research, cataloguing and analysis initiatives of the archival situation in Italian universities began to be developed. This line of research is still followed today, within which significant works have been published, for example by Luigiaurelio Pomante, Simona Negruzzo, Mirella D'Ascenzo, as well as those coordinated by the SIPSE-Italian Society for the Study of the Historical-Educational Heritage³⁴.

Also during the 1990s, one of the most original and stimulating research topics that characterised the history of the university was that of the so-called *smaller universities*. In fact, up until that time, historiography in this field had given priority to the 'largest' universities, to the detriment of a specific analysis of the characteristics and role played by the smaller seats. Thanks to a more careful reading of national political and cultural events, however, the important role that 'small' universities played in the promotion of higher education and in the cultural, social and economic growth of the contexts in which they

³³ Sitran Rea (ed.), *La storia delle università italiane. Archivi, fonti, indirizzi di ricerca. Atti del convegno. Padova, 27-29 ottobre 1994*, cit.

³⁴ On this subject, see for example: S. Negruzzo, F. Zucca (edd.), *Gli archivi storici delle Università italiane e il caso pavese. Atti del convegno nazionale* (Pavia, 28-29 novembre 2000), «Annali di storia pavese», n. 29, 2001; Ministero per i Beni e le Attività culturali, *1° Rapporto sugli archivi delle università italiane*, ed. by the Group for the Coordination of the National project Studium 2000, Padua, Cleup, 2002; F. Danniau, R. Mantels, C. Verbruggen, *Towards a Renewed University History: UGentMemorie and the Merits of Public History, Academic Heritage and Digital History in Commemorating the University*, «Studium», vol. 5, n. 3, 2012, pp. 179-192; L. Pomante, *Beetween Memory and Research. The Italian University Archives in Some Recent Publications*, «History of Education & Children's Literature», vol. IX, n. 1, 2014, pp. 785-800; M. D'Ascenzo, *Fonti per la storia della professione docente nell'Università di Bologna. Il patrimonio storico-educativo del Fondo Alberto Calderara*, «Annali di Storia delle Università italiane», n. 1, jan.-jun. 2020, pp. 201-210; G. Tomasella, *Ottocento anni di futuro. Sistema museale e patrimonio diffuso dell'Università di Padova*, in G.P. Brizzi, M. Donattini (edd.), *Conoscere il passato per progettare il futuro. Studi per l'ottavo centenario dell'Università di Padova*, Bologna, il Mulino, 2022; pp. 149-171; and check the link <<http://www.sipse.eu/>> (last access: 10.09.2024).

were embedded has been recognised, in connection with the aforementioned nation-building process.

Once again, two study seminars, namely the one held in Sassari in 1992, *Le Università minori in Italia nel XIX secolo* [*Minor Universities in Italy in the 19th century*], and the one held in Alghero in 1996, on *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX)* [*Minor Universities in Europe (15th-19th centuries)*], were the main instruments with which the first wide-ranging research on the subject was stimulated, which produced a series of important publications, including those by Porciani, Brizzi and Verger³⁵. These events, moreover, contributed to overcoming the «small university-small city» binomial, supporting a more comprehensive definition of the role of these institutions, deeply rooted at the territorial level. Universities that are in some way ‘contradictory’, which, despite their structural deficiencies, have been able to contribute profoundly to the dissemination and circulation of knowledge.

4. *The advent of the 21st century and the most up-to-date research perspectives*

Thanks to the vitality and solidity of the research carried out at the end of the 20th century, Italian university historiography has entered a new phase of development at the beginning of the 21st century. The new season was characterised by a transformation of the methodological and interpretative approach, now updated in multidisciplinary, interdisciplinary and above all international terms.

Among the scholars who stood out most for their work in this period, we cannot fail to mention Mauro Moretti, Ilaria Porciani and Gigliola Fioravanti. To them we owe the development of a series of investigative ‘tools’, such as bibliographies and repertoires, as well as the valorisation of a series of unpublished sources, which still today constitute indispensable objects for research in this sector. In particular, reference is made to the publication, between 2000 and 2002, of the documentary anthology *L'istruzione universitaria*

³⁵ I. Porciani, *Un ateneo minacciato. L'Università di Siena dalla Restaurazione alla Prima guerra mondiale*, «Annali delle Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Siena», vol. 12, 1991, pp. 97-129; G.P. Brizzi, *Le università minori in Italia in età moderna*, in A. Romano (ed.), *Università in Europa. Le istituzioni universitarie dal Medio Evo ai nostri giorni: struttura, organizzazione, funzionamento. Atti del Convegno internazionale di Milazzo (28 settembre-2 ottobre 1993)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1995, pp. 287-296; G.P. Brizzi, J. Verger (edd.), *Le Università minori in Europa (secoli XV-XIX). Convegno internazionale di studi (Alghero, 30 ottobre-2 novembre 1996)*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 1998; in more recent times, see especially: L. Pomante, *Per una storia delle università minori nell'Italia contemporanea. Il caso dello Studium Generale Maceratense tra Otto e Novecento*, Macerata, eum, 2013.

(1859-1915) [*University education (1859-1915)*], as well as to the collections *L'università italiana. Repertorio di atti e provvedimenti ufficiali 1859-1914* [The Italian university. Directory of official acts and measures 1859-1914], and to *L'università italiana. Bibliografia 1848-1914* [The Italian university. Bibliography 1848-1914], i.e. a collection of normative acts, legislative measures, as well as very useful selections of documentary sources relating to the Italian university situation preserved at the Central State Archives³⁶.

In the same period, increasing attention was paid to the process of fascisation of Italian universities. In this case, the research already started at the end of the previous century by Giuseppe Ricuperati, Maria Cristina Giuntella, Michel Ostenc and Jurgen Charnitzky had anticipated the *focus* on this theme³⁷, declined through the analysis of university regulations – usually starting with the Gentile reform –, of the ideological control exercised over the academic body, as well as on the role of youth associations during the twenty-year fascist period. The research conducted, in particular, on the role of Catholic associationism, or rather on the FUCI-Italian Catholic University Federation, and the recent analyses conducted also on its female component³⁸ are worth recalling in this sense.

³⁶ G. Fioravanti, M. Moretti, I. Porciani (edd.), *L'istruzione universitaria (1859-1915)*, Rome, Ministero per i beni e le attività culturali – Ufficio centrale per i beni archivistici, 2000; I. Porciani (ed.), *L'università italiana. Repertorio di atti e provvedimenti ufficiali 1859-1914*, Florence, Olschki, 2001; I. Porciani, M. Moretti (edd.), *L'università italiana. Bibliografia 1848-1914*, Florence, Olschki, 2002. On the importance of these publications, see also: Pomante, *Las investigaciones sobre la historia de las universidades en Italia*, cit., p. 179.

³⁷ M. Ostenc, *La jeunesse italienne et le fascisme à la veille de la seconde guerre mondiale*, «Revue d'histoire de la deuxième guerre mondiale», vol. 24, n. 94, 1974, pp. 48-64; Id., *La scuola italiana durante il fascismo*, Rome-Bari, Laterza, 1981; G. Ricuperati, *La scuola italiana e il fascismo*, Bologna, Consorzio provinciale pubblica lettura, 1977; Id., *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, cit.; M.C. Giuntella, *Autonomia e nazionalizzazione dell'Università. Il fascismo e l'inquadramento degli Atenei*, Rome, Studium, 1992; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime 1922-1943*, Florence, La Nuova Italia, 1996.

³⁸ To trace the history of the FUCI see: T. Buongiorno Veroi, F. Mastropaoletti, *La Federazione universitaria cattolica*, «Il Veltro», vol. 8, n. 1-2, 1964, pp. 181-220; G. Marcucci Fanello, *Storia della Federazione Universitaria Cattolica Italiana*, Rome, Studium, 1971; C. Ballerio, *La Federazione universitaria cattolica italiana (1925-1939)*, «Italia contemporanea», vol. 27, n. 118, 1975, pp. 38-69; M.C. Giuntella, *I fatti del 1931 e la formazione della «seconda generazione»*, in P. Scoppola, F. Traniello (edd.), *I cattolici tra fascismo e democrazia*, Bologna, il Mulino, 1975, pp. 183-233; P. Pecorari (ed.), *Chiesa, Azione cattolica e fascismo nell'Italia settentrionale durante il pontificato di Pio XI (1922-1939). Atti del quinto Convegno di Storia della Chiesa (Torreglia, 25-27 marzo 1977)*, Milan, Vita e Pensiero, 1979; R. Moro, *La formazione della classe dirigente cattolica (1929-1937)*, Bologna, il Mulino, 1979; Id., *I movimenti intellettuali cattolici*, in R. Ruffilli (ed.), *Cultura politica e partiti nell'età della Costituente. Vol. 1, L'area liberal-democratica. Il mondo cattolico e la Democrazia cristiana*, Bologna, il Mulino, 1979, pp. 159-261; M.C. Giuntella, *Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) e Laureati Cattolici*, in F. Traniello, G. Campanini (dir.), *Dizionario storico del movimento cattolico in Italia, 1860-1980*. Vol. I/2, *I fatti e le idee*, Casale Monferrato, Marietti, 1981, pp. 295-301;

Alongside these lines of research, forms of resistance to the regime and the effects produced by the racial laws in the academic sphere have also been appropriately analysed in recent years. In this regard, I am thinking first of all of Simona Salustri's works and the conference organised in Turin in May 2021 on the theme *Regime e dissenso, 1931. I professori che rifiutarono il giuramento fascista [Regime and dissent, 1931. The professors who refused the fascist oath]*³⁹.

Among the various topics recently explored by scholars, there is also the revival of the analysis of the relationship between universities and city institutions and the reflection on the evolution of the principle of university autonomy in the course of history.

Moreover, worthy of consideration is the research conducted on a topic that has long been the *focus* of attention of historians of education, but which has only recently attracted the interest of historians of universities and higher education in the narrower sense. I refer to women's higher education and, more generally, to the slow and laborious process of integrating women into the university and professional world of united Italy. Over the last twenty years,

M.C. Giuntella, R. Moro, *Dalla Fuci degli anni '30 verso la nuova democrazia*, Rome, AVE, 1991; F. Malgeri et alii (edd.), *FUCI coscienza universitaria, fatica del pensare, intelligenza della fede. Una ricerca lunga 100 anni*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1996; M.C. Giuntella, *La FUCI tra modernismo, partito popolare e fascismo*, Rome, Studium, 2000; T. Torresi, *L'altra giovinezza. Gli universitari cattolici dal 1935 al 1940*, Assisi, Cittadella editrice, 2010; L. Pomante, «*Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana*», *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, eum, 2015; and now on the female component of FUCI see especially: L. Pomante, S. Montecchiani, *L'associazionismo femminile cattolico: il contributo delle giovani universitarie della Federazione universitaria cattolica italiana (Fuci) nella prima metà del Novecento*, «Annali di Storia delle università italiane», n. 1, jan.-jun. 2022, pp. 7-24; S. Montecchiani, *The Role of Female University Students of the FUCI within the Italian Universities during Fascism and Post-War Reconstruction*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 259-277.

³⁹ On this subject, see: N. Bobbio, *Concetto Marchesi e la Resistenza all'università di Padova*, in *Trent'anni di storia italiana, 1915-1945. Dall'antifascismo alla Resistenza*, Turin, Einaudi, 1961, pp. 311-313; H. Goetz, *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, Florence, La Nuova Italia, 2000; G. Boatti, *Preferirei di no. Le storie dei dodici professori che si opposero a Mussolini*, Turin, Einaudi, 2001; G.P. Brizzi (ed.), *Studenti per la democrazia. La rivolta dei giovani contro il nazifascismo*, Bologna, Clueb, 2005; S. Salustri, *Un ateneo in camicia nera. L'Università di Bologna negli anni del fascismo*, Rome, Carocci, 2010; N. Sarti, *L'ateneo e la città. Accademia e istituzioni a Bologna tra Otto e Novecento*, cit.; Ead., *La violenza studentesca nell'affermazione dei regimi totalitari. Universitari italiani e tedeschi a confronto*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 20, n. 1, 2016, pp. 65-89; T. Colacicco, S. Salustri (edd.), *La difficile transizione. L'università italiana tra fascismo e Repubblica*, Bologna, il Mulino, 2022; S. Salustri, *Perugia e la sua Università di fronte alle persecuzioni razziali del 1938*, in T. Dell'Era, D. Meghnagi (edd.), *Perché di razza ebraica. Il 1938 e l'università italiana*, Bologna, il Mulino, 2023, Vol. I, pp. 395-416; M. Flamigni, *Il governo Militare Alleato in Italia. Le attività della Education Subcommission e l'epurazione delle università 1943-1945*, «Annali di storia delle università italiane», vol. 20, n. 2, 2016, pp. 183-217; contributions from the 2021 Turin conference were published in: «Rivista di Storia dell'Università di Torino», vol. 10, n. 2, 2021.

in fact, valuable works have been produced on this front as well. It would suffice here to mention the works of Bresso and Govoni and other scholars on the «other half» of the university student world; those of Sbano, Tacchi and Vicarelli on female graduates in Law and Medicine and the difficulties they encountered in entering the respective professional realities. Mention could be made of the works by Babini and Simili on the presence of women in scientific faculties, and those by Giorgi, Melis and Varni on the professional insertion of female graduates in public administration. It is also worth mentioning the recent publications edited by Albanese, Tagliabue, Naldini and Poggio⁴⁰ and, again in this direction, the organisation of the Workshop *Protagonism, activism and women's networks in universities in the contemporary age* (25 October 2021), on the initiative of CISUI and Antonella Cagnolati and Simona Salustri⁴¹.

Among the scientific events organised during the 2000s, two other international conferences should also be mentioned. The one in Bologna in October 2008, on the topic of university texts or, more precisely, on the function of the 'book' in the transmission of academic knowledge and in university teaching/learning processes, as well as on the evolution of this instrument from the birth of printing to the innovations of the technological era. The seminar, *Dalla pecia all'e-book. Libri per l'Università: stampa, editoria, circolazione e lettura* [From pecia to the e-book. Books for the University: Printing, Publishing, Circulation and Reading], examined the close link between the 'book' and the University, from the late Middle Ages to the present day. The emergence of the Internet has certainly generated new challenges: from the extraordinary pos-

⁴⁰ P. Bresso, *Le donne nell'Università di Torino. Studentesse, docenti, personale tecnico amministrativo (1876-1940)*, «Quaderni di storia dell'Università di Torino», vol. 8, n. 1, 2006, pp. 27-80; P. Govoni, *Donne e scienza nelle università italiane, 1877-2005*, in Ead. (ed.), *Storia, scienza e società. Ricerche sulla scienza in Italia nell'età moderna e contemporanea*, Bologna, CIS, 2006, pp. 239-288; S. Serangeli, L. Pomante, *L'inatteso dono di un abbandonato album fotografico: Iriade Tartarini e i suoi compagni d'Università del 1897*, «Annali di storia delle università italiane», n. 13, 2009, pp. 175-185; N. Sbano (ed.), *Donne e diritti. Dalla sentenza Mortara del 1906 alla prima avvocata italiana*, Bologna, il Mulino, 2004; F. Tacchi, *Dall'esclusione all'inclusione. Il lungo cammino delle laureate in Giurisprudenza*, «Società e storia», vol. 103, n. 1, 2004, pp. 97-125; G. Vicarelli, *Le donne possono essere medichesse? Eccezionalità e simbolo delle laureate in medicina tra Otto e Novecento*, «Medicina e storia», vol. 8, n. 1, 2004, pp. 57-76; V. Babini, R. Simili (edd.), *More than Pupils. Italian Women in Science at the Turn of the 20th Century*, Florence, Olschki, 2007; C. Giorgi, G. Melis, A. Varni (edd.), *L'altra metà dell'impiego. La storia delle donne nell'amministrazione*, Bologna, Bononia University Press, 2005; G. Albanese et alii (edd.), *L'università delle donne: accademiche e studentesse dal Seicento a oggi*, Padua, Padua University Press; Rome, Donzelli Editore, 2021; F. Tagliabue (ed.), *Le prime donne laureate a Firenze*, Florence, Firenze University Press, 2022; F. Furlan, *Cercando Olga. Sui passi di Olga Manente, prima studente nera all'università Ca' Foscari di Venezia*, Portogruaro, Nuovadimensione, 2022; M. Naldini, B. Poggio (edd.), *Genere e accademia. Carriere, culture e politiche*, Bologna, il Mulino, 2023.

⁴¹ <<https://disci.unibo.it/en/news/protagonism-activism-and-women-s-networks-in-universities-in-the-contemporary-age>> (last access: 12.09.2024).

sibilities of low-cost reproduction of printed texts to the actual process of ‘de-materialisation’ of traditional bibliographic tools through the use of *e-books* or open access products⁴².

Along the same lines, another conference, organised in Messina in September 2013, entitled *Dalla lectura all'e-learning [From lectura to e-learning]*, turned its attention to the languages, methods and tools of university teaching in Europe, assessed from a transversal and comparative perspective among the various European realities. University teaching has now evolved from the original forms of *glossae* and *lectura*, as teaching and learning tools, to the contemporary use of e-learning and the related development of telematic universities⁴³.

It is precisely to this new typology of universities, which in recent years have recorded a decisive increase in enrolments and activities, that it is worth recalling two important contributions published in 2015 by Pomante, in which he tried to explain the complex set of events that have characterised the introduction of e-learning and distance learning in the Italian university system. A process that, in Italy, has taken on absolutely peculiar forms and implications compared to the rest of Europe, to the point of also being, in some ways, difficult to understand by scholars from other countries⁴⁴.

Also of great international significance is another scientific initiative, launched in early 2012, namely the project *Heloïse – European Workshop on historical academic databases*, which currently involves around 60 academic sites throughout Europe and over 120 Italian and foreign researchers linked by the common goal of creating a European network of databases on the history of universities from their origins to the present day⁴⁵. It is precisely in the context of *Heloïse* that some absolutely innovative research has found a place, such as that on university obituaries, as a source for studying the history of the university⁴⁶, and that on public memory, which have also found their way into the results of the recent Prin project, *School Memories between Social*

⁴² See G.P. Brizzi, M.G. Tavoni (edd.), *Dalla pecia all'e-book. Libri per l'Università: stampa, editoria, circolazione e lettura. Atti del Convegno internazionale di studi*. Bologna, 21-25 ottobre 2008, Bologna, Clueb, 2009.

⁴³ See A. Romano, *Dalla lectura all'e-learning*, Bologna, Clueb, 2015.

⁴⁴ The works are: L. Pomante, *The Rise of E-Learning in the Italian University System between the Creation of On-Line Universities and the Innovation of the Educational Processes in Traditional Universities (2003-2013)*, in Id., *Between History and Historiography Research on Contemporary Italian University*, Macerata, eum, 2015, and Id., *In presenza e a distanza. Il ruolo dell'insegnamento a distanza nel sistema universitario italiano nell'ultimo ventennio*, in Romano (ed.), *Dalla lectura all'e-learning*, cit., pp. 407-423.

⁴⁵ <<https://heloise.hypotheses.org/>> (last access: 10.09.2024).

⁴⁶ For example, see L. Pomante, *I necrologi dei professori universitari. Una fonte preziosa per lo studio della storia dell'università e dell'istruzione superiore*, in G.P. Brizzi, C. Frova, F. Treggiari (edd.), *Fonti per la storia delle popolazioni accademiche in Europa. Atelier Héloïse*, Bologna, il Mulino, 2022. This line of research on obituaries is taken up, in particular, by the work previously proposed by R. Sani and A. Ascenzi on the teacher context.

Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001) and into the recent line of history of education research on the public history of education⁴⁷.

At the end of this long historiographical balance sheet, recent research on museums for university history – including specifically the MEUS in Bologna and the Museum for the History of the University of Padua – and the emergence of a new interdisciplinary perspective of investigation into the role of the Higher Council for Public Education cannot be forgotten⁴⁸.

Lastly, it is worth mentioning the fundamental publication promoted by CISUI *Storia delle Università in Italia [History of Italian universities]*, edited by Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro and Andrea Romano⁴⁹. It is a work that proposes an organic history of Italian universities, a work of synthesis capable of reconstructing in its entirety the history of the Italian university system and reflecting the enormous importance that universities have had in the history of our Peninsula. The work, consisting of three volumes, was inspired by similar initiatives previously conducted in other European countries⁵⁰, and for its compilation involved the involvement of over a hundred specialists. Even today, almost twenty years after its publication, it still represents, in the Italian cultural and scientific panorama, an undisputed point of reference for those who approach the history of the Italian universities and higher education, a field of research that, as we have seen, is constantly being updated and that today is more animated than in the past.

⁴⁷ About this PRIN project see <<https://www.memoriascolastica.it/>> (last access: 14.09.2024), J. Meda, R. Sani, «School Memories between Social Perception and Collective Representation». *Un Progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVII, n. 1, 2022, pp. 9-26, and the publication of the official proceedings of the closing international conference of the project, edited by J. Meda, L. Paciaroni and R. Sani, available here <<https://eum.unimc.it/it/catalogo/857-the-school-and-its-many-pasts>> (last access: 18.09.2024). On the theme of the public history of education, on the other hand, see especially: G. Bandini, *Public History of Education. A Brief Introduction*, Florence, Firenze University Press, 2023.

⁴⁸ In this regard, we refer especially to L. Pomante, *La storia dell'università italiana attraverso le raccolte museali*, in Id., *L'Università italiana nel Novecento. Nuovi itinerari storio-grafici e inediti percorsi di ricerca*, Milan, FrancoAngeli, 2020, pp. 181-196 and contributions presented at the recent conference promoted by CISUI and Centro di documentazione e ricerca per la storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università di Macerata, *Il Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione e il governo del sistema universitario in età repubblicana* (Macerata, 30-31 May 2024).

⁴⁹ G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano (edd.), *Storia delle Università in Italia*, 3 vols., Messina, Sicania, 2007.

⁵⁰ The reference is to: J. Verger (dir.), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat, 1986; W. Rüegg (ed.), *A History of the University in Europe*, 4 vols., Cambridge, Cambridge University Press, 2003-2011.

Regional children's literature about Olsztyn as a domain for learning about the cultural heritage of «interrupted countries». In search of positive models

Barbara Sapała
Faculty of Humanities
University of Warmia and Mazury
Olsztyn (Poland)
barbara.sapala@uwm.edu.pl

Małgorzata Śląwińska
Faculty of Social Sciences
University of Warmia and Mazury
Olsztyn (Poland)
malgorzata.slawiska@uwm.edu.pl

ABSTRACT: The Region of Warmia and its capital city, Olsztyn, are examples of borderland that is referred to as an «interrupted country». The present study analyzes children's books about Olsztyn that were published after 1989. The aim of the analysis was to identify the elements of regional cultural heritage in the evaluated books, the meanings assigned to the discussed locations, and the associated cultural heritage concepts. The study combines a functional approach to literary criticism with a pedagogical approach that makes a reference to place-based education. Despite the fact that the analyzed books contain numerous examples of Olsztyn's tangible and intangible cultural heritage, they do not examine issues of multiculturality which are clearly present in the local landscape. Therefore the analyzed books play an important role in shaping children's perceptions of Warmia. The very idea of presenting Olsztyn in children's books seems commendable, but the manner in which the city's cultural heritage is depicted does not do justice to the «interrupted country».

EET/TEE KEYWORDS: Regional literature; Children's literature; Cultural heritage; Place-based education; XX Century.

Introduction

This study analyzes children's books dedicated to Olsztyn, the capital city of Warmia – a historical Polish region which constitutes an example of a territory with disrupted cultural continuity. Children's books published after the political transformation of 1989 were selected for analysis. The aim of the study was to determine which elements of regional cultural identity were presented in the analyzed books and in what context, and to identify cultural heritage concepts that were accentuated by the authors. Attempts were also made to interpret the meanings assigned to the discussed 'places' in Olsztyn. The results were used to examine the current state of children's literature and its potential functions in the process of learning about regional cultural heritage.

Michał Maleszka refers to Warmia, its capital city of Olsztyn, and the neighboring region of Mazury as an «interrupted country»¹. He cites historian Robert Traba and cultural studies researcher expert Rafał Żytyniec who wrote that: «1945 was a clear watershed moment for Warmia and Mazury that disrupted the continuity of the region's history»². Maleszka argues that the cultural heritage of Warmia and Mazury, as well as other German territories that had been granted to Poland under the agreements reached during Yalta and Potsdam conferences, cannot be discussed without considering the ruptures that occurred in the region's recent history in the previous sixty years³. This lack of continuity is accentuated in three dimensions: historical, ethnic, and political. Before World War II, Warmia and Mazury was inhabited by German and Polish-speaking Warmians and a small community of German-speaking Jews. When the analyzed region was incorporated into Poland after the war, it was largely deserted because many inhabitants had been killed during the war, whereas others fled from their homes in fear of the advancing Red Army. Shortly after the war, the Recovered Territories became an arena of unprecedented migration whose aim was to build an ethnically homogeneous state. German residents were deported. Settlers from central Poland and migrants from the Eastern Borderlands, followed by the Ukrainians who were forced to resettle during the Operation Vistula in 1947, arrived in Warmia and Mazury⁴. The resettlement campaigns were fueled by the propaganda surrounding the recovery of Polish territories and the 'return to motherland'. For these campaigns to be successful, all traces of multiculturalism that had shaped Warmia's heritage for centuries had to be eradicated.

¹ M. Maleszka, *Nostalgia bez pamięci. Spojrzenie na przestrzeń kulturową Warmii i Mazur*, «*Studia Etnologiczne i Antropologiczne*», n. 12, 2012, pp. 94-113, in partic. p. 98.

² R. Traba, R. Żytyniec, *Myślenie nie boli..., czyli przeciw „pozornej nowoczesności” na Mazurach i Warmii*, «*Borussia*», n. 43, 2008, pp. 3-11, in partic. p. 7.

³ Maleszka, *Nostalgia bez pamięci. Spojrzenie na przestrzeń kulturową Warmii i Mazur*, cit., p. 96.

⁴ *Ibid.*, pp. 96-97.

1. *Cultural heritage in the open regionalism concept*

Cultural heritage is a term that is used in various disciplines of the humanities, where each discipline focuses on a different aspect of this phenomenon. Cultural heritage escapes easy definition because the meaning attached to the concept by scientists, theoreticians, and heritage protection institutions changes over time⁵. It seems that the most comprehensive definition of cultural heritage was proposed by the Council of Europe Framework Convention on the Value of Cultural Heritage for Society, which was adopted in Faro, Portugal, in 2005. In the Faro Convention, cultural heritage was defined as

a group of resources inherited from the past which people identify, independently of ownership, as a reflection and expression of their constantly evolving values, beliefs, knowledge and traditions (Article 2, section 1a). Cultural heritage also includes intangible products of human activities, including the practices, representations, expressions, knowledge, skills – as well as the instruments, objects, artefacts and cultural spaces associated therewith [...]⁶.

When considering its role in the local value system, it is also necessary to look at the state policy pursued towards heritage and its protection and dissemination. There is an ongoing debate in the humanities about approaches to heritage, which Christoph Brumann has narrowed down to two positions⁷. The first involves an affirmative approach to heritage which has its own (autotelic) significance for a specific community. Cultural heritage is a relic of the past and a means of intergenerational communication, and it is regarded as a permanent component of social identity. This definition of heritage is a mnemonic construct that involves constant remembrance of objects, sites, and traditions with a lasting value⁸. The second approach is based on constructivist theory, and it makes a reference to the concept of «invented traditions»⁹, namely symbolic objects and practices that have been developed in the recent past and are helpful in instilling norms and values that promote a sense of

⁵ B. Skaldawski, *Problematyka definicji dziedzictwa*, in A. Chabiera et alii (edd.), *Polacy wobec dziedzictwa. Raport z badań społecznych*, Warszawa-Kraków, Narodowy Instytut Dziedzictwa, 2017, pp. 9-12, in partic. p. 9.

⁶ UNESCO Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage, Paris, 17 October 2003, Article 2, section 1, point 1, <<https://ich.unesco.org/en/convention>> (last access: 31.05.2024).

⁷ C. Brumann, *Heritage Agnosticism: A Third Path For the Study of Cultural Heritage*, «Social Anthropology», vol. 22, n. 2, 2014, pp. 173-188.

⁸ N. Silberman, *Heritage Places: Evolving Conceptions and Changing Forms*, in W. Logan, M.N. Craith, U. Kockel (edd.), *A Companion to Heritage Studies*, London, Wiley Blackwell, 2015, pp. 29-41.

⁹ E.J. Hobsbawm, T. Ranger (edd.), *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983; Polish transl. *Tradycja wynaleziona*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersyteckie Jagielloński, 2008.

connectivity with historical events in a community. Traditions are usually invented in periods of profound social change which undermine the process of intergenerational cultural transmission. In this approach, cultural heritage is a tool that legitimizes authority, and it is perceived a capital resource. Cultural heritage emerges as a political instrument, and its hidden function is the effective exercise of power. The constructivist approach could be warranted in some cases, for example when analyzing the communist authorities' attempts to legitimize the transfer of East Prussia and Silesia to Poland after World War II. At the time, the central and local authorities launched various social campaigns to validate the return of the Recovered Territories and build a sense of community in areas colonized by migrants whose cultural experiences differed considerably from those of autochthons. Cultural goods were nearly mass produced, and they involved both tangible (statues and monuments) and intangible (local legends) elements. It should be noted that similar processes are being encountered at present, albeit in a more concealed form. Sociologist Marcin Lubaś analyzed the global cultural heritage boom and the widespread political, legal and institutional measures to instrumentalize historical resources and turn them into elements of cultural heritage¹⁰.

In 2015, the National Institute of Cultural Heritage commissioned a study on cultural heritage in local communities in Poland. Cultural heritage was not regarded as a valuable source of knowledge by 16% of the youngest respondents¹¹. The Internet (more than 56% of the answers), followed by television as well as books (12%) were the main sources of knowledge about it for the youngest respondents. The authors concluded that contact with cultural heritage during educational activities (such as visits to museums) is not an important experience for many young people. They concluded that further research was needed to explore the role of cultural heritage in school curricula. Future studies should examine not only whether cultural heritage is incorporated into school curricula, but also the way in which it is used in the educational process¹².

Cultural competences that are acquired during socialization, institutional learning and informal education are required for participating in cultural heritage. These competences are not only essential for decoding heritage, but they also encourage people to become acquainted with their culture. According to Pierre Bourdieu, due to the unique character of cultural capital, its full assimilation requires long-term socialization, in particular in the first years of life. If

¹⁰ M. Lubaś, *Teoria dziedzictwa kulturowego w naukach społecznych*, in A. Chabiera *et alii* (edd.), *Polacy wobec dziedzictwa. Raport z badań społecznych*, Warszawa-Kraków, Narodowy Instytut Dziedzictwa, 2017, pp. 17-19, p. 18.

¹¹ *Ibid.*, pp. 19-62.

¹² *Ibid.*, p. 37.

we fully recognize the importance of protecting the cultural heritage, our task is to find a way of transmitting these values to the next generations¹³.

In the early 1990s, in the first years after the democratic revolution, new approaches to understanding cultural heritage emerged in Poland, in particular in northern and eastern peripheries, i.e. borderlands with a difficult history. As mentioned in the Introduction, the 'return to the motherland' of the territories that had not been part of Poland until 1939, including Warmia and Olsztyn, was a popular slogan after World War II that not only ignored, but actively eradicated all tangible and intangible manifestations of foreign culture¹⁴. In Olsztyn, the new approach to analyzing the region's history and cultural heritage was promoted by researchers affiliated with the Borussia Cultural Community Association that had been established already in 1990. The main aim of the proposed approach was to separate ideology from cultural capital. According to Professor Robert Traba, one of Borussia's founders, cultural capital should be recreated without neglecting the memories and experiences of the parents' generation and by confronting them with the memories embedded in the cultural landscape¹⁵. The proponents of this approach argued that communities should not become locked in their own social space but should open up to national or religious minorities in the region. Borussia's activities were best epitomized in the motto: «history as a space for dialogue»¹⁶, which enriches the region's historical and cultural canon, enables the local residents to discover the region's potential and reflect on own identity. Borussia described its philosophy as open regionalism, thus redefining the concept that had been hitherto used to describe global political and economic phenomena. Open regionalism is a civil philosophy that is strongly rooted in practice and constitutes a modern and, from our perspective, attractive alternative for communities and institutions responsible for education in the region.

As previously mentioned, literature is a one of the cultural carriers that familiarize children with the region's cultural heritage. Bruno Bettelheim formulated a universal criterion for selecting valuable reading materials for children: a book should enable children to «find deeper meaning»¹⁷ through elements that are both familiar and hidden, but always important for children. Bettel-

¹³ P. Bourdieu, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 1978; Engl. transl., *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, London, Routledge, 1984.

¹⁴ M. Wagińska-Marzec, *Ustalanie nazw miejscowości na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, in Z. Mazur (ed.), *Wokół niemieckiego dziedzictwa kulturowego na Ziemiach Zachodnich i Północnych*, Poznań, Instytut Zachodni, 1997, pp. 369-416; Z. Mazur, *Das deutsche Kulturerbe in den polnischen West – und Nordgebieten (Studien der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund)*, Wiesbaden, Harrassowitz Verlag, 2003.

¹⁵ R. Traba, "Otwarty regionalizm" – praktyczna filozofia obywatelska, «Borussia. Kultura. Historia. Literatura», n. 49, pp. 9-14, p. 10.

¹⁶ *Ibid.*, p. 13.

¹⁷ B. Bettelheim, *Kinder brauchen Märchen*, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1977; Pol-

heim advised against books that are *barren* and do not address important and difficult topics, childhood dilemmas and strong emotions.

Fairy tales, myths and legends constitute a vast portion of children's literature which is used by the educators to popularize regional culture among the youngest readers. Krystyna Zabawa described the criteria that should be met by children's literature, and these criteria can also be applied to other texts on regional culture for children. Such literary works should:

- be relatively short, to ensure that children can read / listen to them without becoming bored;
- be written in contemporary language, with infrequent usage of archaic language that is easy to understand in a given context;
- contain dialogues;
- have at least one child hero;
- feature humor;
- present topographic details that can be easily identified by children, such as popular streets or objects (if this cannot be accomplished in writing, such details should be presented in photographs or video material);
- have an intersemiotic character to enable the reader to recreate the read/heard text with the use of other semiotic modes (art, music, drama)¹⁸.

2. Description of the analyzed books

Three of the analyzed books about Olsztyn were authored by Agata Grzegorczyk-Wosiek. The first book is entitled *Miasto bajek* [*The City of Fairy Tales*]¹⁹.

The book contains 16 poems about material objects and famous people associated with Olsztyn. Most of the titles make a reference to popular sites in the city, including historical monuments, modern sculptures and statues, natural sites and elements of Olsztyn's urban design like streets and parks. The heroes are also historical figures.

The book has a hard cover and 36 pages. Each poem is accompanied by two illustrations painted by Ryszard Ratuszyński. The titles are printed in large gold letters, and they run vertically. The book was printed on gloss-coated paper, which enhances the quality of graphic design. The publication was co-financed by the City of Olsztyn.

ish transl. *Cudowne i pozyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa, Wydawnictwo WAB, 2010, p. 24.

¹⁸ K. Zabawa, *Literatura dla dzieci w edukacji regionalnej*, «Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce», vol. 15-16, n. 1-2, pp. 52-60, p. 56.

¹⁹ A. Grzegorczyk-Wosiek, *Miasto bajek*, Olsztyn, Pracownia Wydawnicza Elset, 2008.

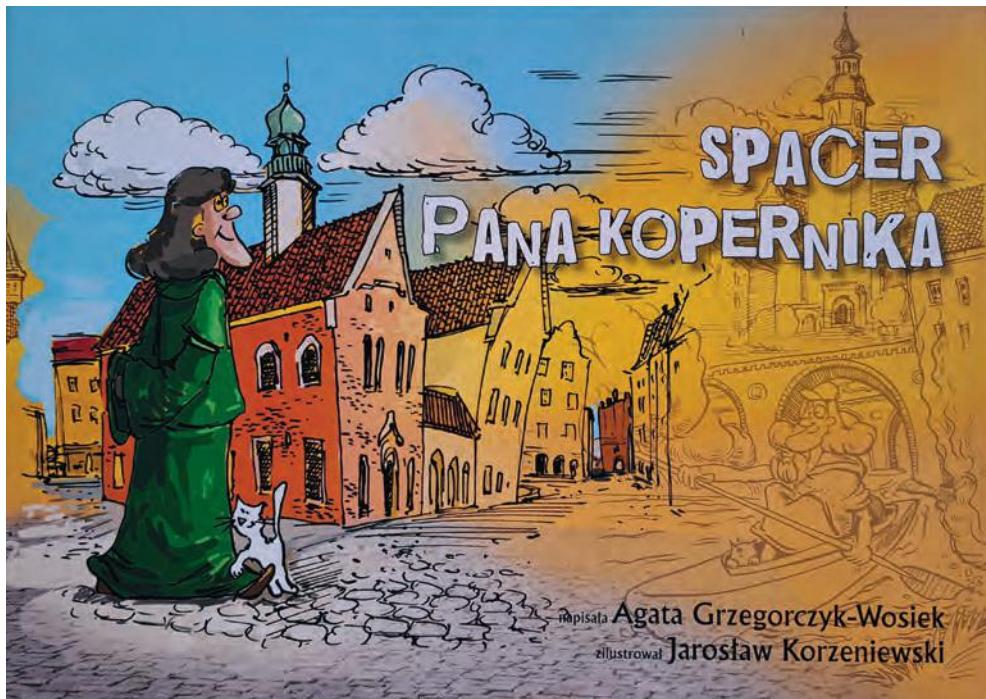


Pic. 1. Cover of the book entitled *Miasto bajek* [*The City of Fairy Tales*]

The second book by Agata Grzegorczyk-Wosiek is entitled *Spacer pana Kopernika* [Mr. Copernicus' Walk]²⁰.

One day, the titular hero, Nicolaus Copernicus, decides to leave his statue and take a stroll down Olsztyn's streets. He passes historical and contemporary buildings on his walk. He notices changes in the city skyscape, including the absence of a gate and a drawbridge dating back to the turbulent Teutonic era, round glass houses, and the redesigned Old Town Hall building. The book has a soft cover and 16 pages. The text is printed in large font to accommodate the needs of the youngest readers. The book features drawings of the

²⁰ Ead., *Spacer pana Kopernika*, Olsztyn, Pracownia Wydawnicza Elset, 2009.



Pic. 2. Cover of the book entitled *Spacer pana Kopernika* [Mr. Copernicus' Walk]

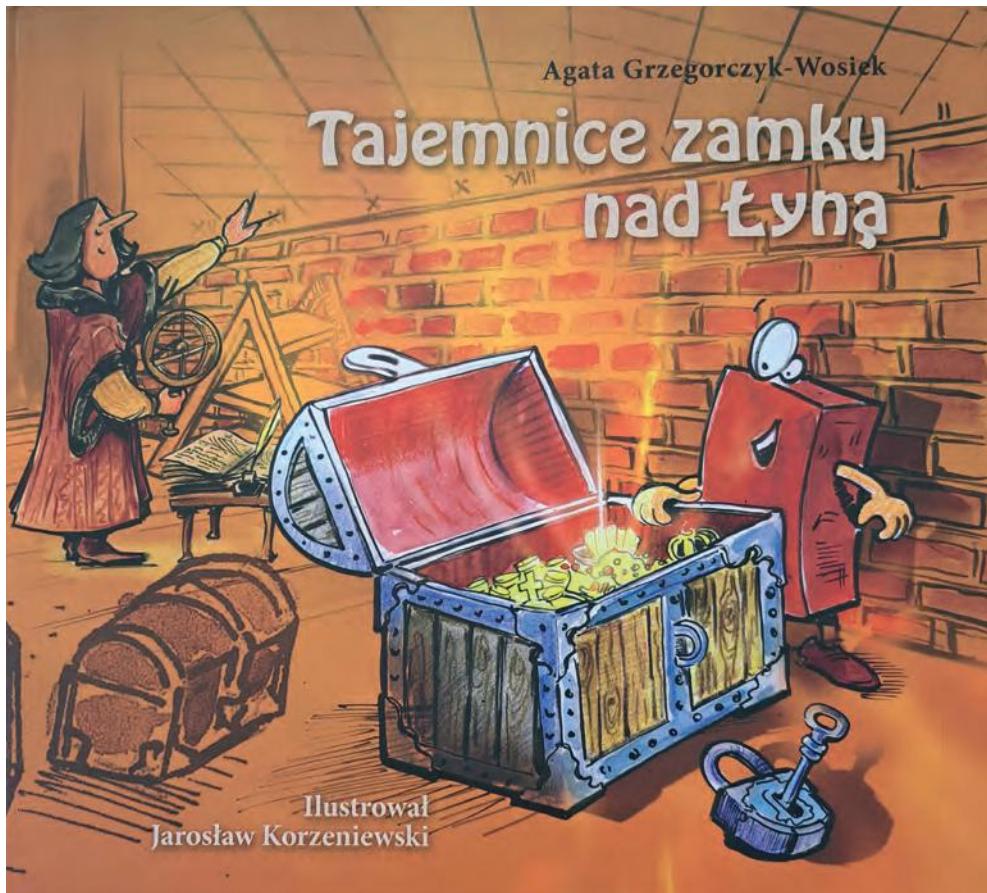
presented monuments and other popular sites in Olsztyn that occupy a large part of each page and can be colored in.

The third book by Agata Grzegorczyk-Wosiek is entitled *Tajemnice zamku nad Łyną* [*The Secrets of the Castle on the Łyna River*]²¹.

The book contains a rhymed story about the history of the Olsztyn castle which is narrated by a red brick from the castle wall that bears witness to the city's history. The author describes the castle's architecture in the context of changing artistic styles, Teutonic Knights' attempts to seize the castle and mentions the castle's famous residents and guests. Difficult words are printed in bold font and explained in the *Glossary* in page margins. The story is illustrated with large and detailed drawings by Jarosław Korzeniowski. The book has 34 pages, and it is printed on gloss-coated paper. Similarly to the first book, the concept was developed by the Association of Friends of the Museum of Warmia and Mazury in Olsztyn, and the publication was co-financed by the City of Olsztyn.

Important information about the reach of Agata Grzegorczyk-Wosiek's books is available. According to ELSet Publishing House, *The City of Fairy*

²¹ Ead., *Tajemnice zamku nad Łyną*, Olsztyn, Pracownia Wydawnicza Elset, 2013.



Pic. 3. Cover of the book entitled *Tajemnice zamku nad Łyną* [*The Secrets of the Castle on the Łyna River*]

Tales and *The Secrets of the Castle on the Łyna River* had a print run of 1000 copies, and *Mr. Copernicus' Walk* – 9000 copies. All books were sold, and second-hand books fetch much higher prices than those sold in retail. Publications are available in the city's libraries. Based on her books, Grzegorczyk-Wosiek organizes workshops for schools and other educational and culture institutions. In 2022, the author was invited by the Warmia and Mazury Center for Teacher Training in Olsztyn to organize *A Walk with Copernicus in Olsztyn* webinar for elementary education teachers, and Polish language teachers in primary schools. The webinar was to provide teachers with tools for incorporating fairy tales in the process of teaching history and regional studies. Her books were adapted for stage by the Olsztyn Puppet Theater; they were used to produce a record, stage a literary and art competition for children, and her poems are recited by students during regional competitions.

In recent months, *Mr. Copernicus' Walk* was translated into Ukrainian, and meetings and workshops were organized for Ukrainian migrants to familiarize them with Olsztyn and its history.

The fourth publication entitled *Opowieści Baby Pruskiej* [*The Tales of Baba Pruska*]²² differs from the previous books because it is a collection of short stories written by children. The book is a 31-page brochure, and it contains prize-winning stories from a competition held by municipal institutions. The competition was open to children aged 7 to 13 who were residents of Olsztyn and the surrounding municipalities. The contestants were asked to submit short stories, poems, or art works dedicated to Olsztyn. The authors of the ten most interesting submissions were invited to participate in workshops. According to the book's editors,

the purpose of the workshops was to share tales about Olsztyn and its residents throughout the centuries. We talked about different professions, the ways in which Olsztyn residents fended off the enemies, about famous people who visited the city, by exploring Olsztyn's history through documents, Warmian fairy tales and legends, to inspire curiosity and encourage the participants to search for undiscovered mysteries²³.

Nine short stories, one poem, and 11 art works were ultimately accepted for print. The book was printed on gloss-coated paper to enhance the quality of the presented art works.

3. Theoretical approaches to analyzing and interpreting literary works

The selected literary works were analyzed with the use of a method rooted in bibliology and the sociology of literature. According to Ingeborg Fialová, a researcher of Czech regional literature, this approach is particularly useful for analyzing regional literary works²⁴. The functional method developed by Bronisława Woźniczka-Paruzelis highly suited for exploring regional literature²⁵. According to her, a book is an autonomous literary work that relies on the interplay between text and meaning and is materialized through publication. Therefore, a book's components such as graphic design, spatial organiza-

²² B. Rybak, D. Krajewska (edd.), *Opowieści Baby Pruskiej*, Olsztyn, Miejska Biblioteka Publiczna w Olsztynie, 2013.

²³ *Ibid.*, p. 4.

²⁴ I. Fialová, *Über die Brauchbarkeit literatursoziologischer Methoden beim Erforschen regionaler Literatur*, «LiTheS», n. 1, 2008, pp. 43-51.

²⁵ B. Woźniczka-Paruzel, *Polskie kalendarze pomorskie z lat 1850-1914: wprowadzenie w problematykę badawczą*, in B. Woźniczka-Paruzel (ed.), *Szkice z dziejów piśmiennictwa piśmiennictwa pomorskiego XVI-XIX wieku*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 1999, pp. 87-95.

tion of printed texts, color scheme, and even type of paper can significantly influence readability, the book's appeal, and its effect on the reader. All of the above elements have to be analyzed to explore a publication's role in the social communication process and its social function. According to Woźniczka-Paruzel, the social function of any publication is determined by the relationship between intended functions and the functions that are actually served by a book. Intended functions are conceived by the author and serve purposes that are unrelated to the text. These functions are encoded in the structure of a literary work and the meanings that are articulated with the use of these structures. Intended functions are uncovered during content analysis. These meanings are activated during the reading process, and they affect the audience, thus serving a real-life function. The extent to which a book serves a real-life function can be measured based on reader reviews and publishing data, including the print run, number of editions, number of sold copies, and library circulation.

The analyzed publications, in particular their educational value, can also be interpreted in the context of place-based education. In this approach, the term «place» is ambiguous, and it can denote various elements of our daily lives, both private and public. In most cases, this term makes a reference to microspace that is closely related to the reader's physical and emotional experience²⁶. According to Ilona Copik, the term «place» is a category that is semantically related to the concept of a «region», which is a collective category that is also referred to as the «small motherland»²⁷. Therefore, place-based education reveals the geographical and cultural aspects of human life and posits that these elements play an important role in identity formation.

In the constructivist approach, places are not what they are, but what they mean to people. The meanings assigned to specific locations play the most important role. Therefore, a place is the result of a communal process of assigning and preserving meanings²⁸. According to David Gruenewald who coined the term «critical pedagogy of place», people are place makers, and places are the artefacts of human culture²⁹. In this approach, people are burdened with substantial responsibility – by creating a place and endowing it with meaning, people need to be aware that this process involves social, cultural, and political factors. Gruenewald argued that places are not neutral formations of material cultural or inevitable elements of the social and geographic landscape. In his opinion, this line of thinking is dangerous because it draws our attention

²⁶ M. Mendel, *Pedagogika miejsca*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, 2006.

²⁷ I. Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna a kształtowanie się tożsamości współczesnego człowieka*, «Pedagogika», n. 22, 2003, pp. 179-189.

²⁸ Mendel, *Pedagogika miejsca*, cit., p. 29.

²⁹ D. Gruenewald, *The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place*, «Educational Researcher», vol. 32, n. 4, 2003, pp. 3-12.

away from the links between a place, education, culture, and our perceptions of that place, and it legitimizes the associated ideology that is regarded as obvious. In this context, the educational process is faced with the greatest challenge of becoming place-conscious education³⁰. The aim of place-based education is to situate the learner in a familiar environment which provides the context for identity building, provided that the developed identity is not cohesive or exclusive³¹. In the process of assigning meanings to places such as regions or cities, their history, even if difficult, and contemporary changes in culture, national and administrative identity, religious and ethnic differences, and the permeation of and conflict between distinct cultures must be given a voice. The silenced stories of local places that play an important role in identity formation must be confronted in the educational process³². This approach to place-based education seems to be an emanation of the open regionalism concept that is promoted in Warmia and Mazury.

4. Cultural heritage and cultural continuity in the evaluated publications – analysis and interpretation

In literary works where the main character is a city, the author assigns meanings by selecting real-life topographic spaces, products of tangible and intangible culture, urban symbols, as well as fictional and real-life characters who are linked with the discussed ‘place’. The described place/person, as well as the way it/he/she is portrayed should be analyzed at a deeper level.

Material objects, including historical monuments and contemporary buildings, are cultural heritage products that are easiest to identify. The Olsztyn castle is mentioned in all of the analyzed publications. *The Secrets of the Castle on the Łyna River* is dedicated exclusively to the Olsztyn castle, and it contains a detailed description of its history, and the local residents’ attempts to protect the castle against Teutonic invaders. Nicholas Copernicus, a resident of Olsztyn and a key figure in the castle’s defense, is one of the most important characters in the book. In *Mr. Copernicus’ Walk*, the famous astronomer strolls down the streets of contemporary Olsztyn and takes a peek inside castle premises where his laboratory was once located. In the author’s previous book, *The City of Fairy Tales*, the construction of the Olsztyn castle is the subject of the poem entitled *Zamkowe duchy* [Ghosts of the Castle]. The Castle of the

³⁰ *Ibid.*

³¹ Copik, *Pedagogika miejsca – kultura lokalna akcentująca rozwijanie się tożsamości współczesnego człowieka*, cit., p. 184.

³² M. Somerville, *Place Literacies*, «Australian Journal of Language and Literacy», vol. 30, n. 2, 2007, pp. 149-164.

Warmian Chapter is also mentioned in *The Tales of Baba Pruska*, a collection of short stories penned by children: *Tajemnicze lochy smoka* [The Dragon's Secret Dungeons] by Aleksandra Wiśniewska, *The Tales of Baba Pruska* by Piotr Domański, and *Spacerkiem po Olsztynie* [A Stroll Through Olsztyn] by Klaudia Wojtukiewicz.

The High Gate is the second most widely encountered monument in the analyzed texts. Other monuments that are portrayed in the studied publications include the Medieval stone sculpture of «baba pruska», St. John's Cathedral, Old Town Hall, New Town Hall, Old Town tenement buildings, St. John's bridge, and cobbled streets. Contemporary buildings and structures are also described, including statues, the planetarium, the Old Town fountain, and urban design elements (street names in Olsztyn and Górką Jasia Park).

Natural sites are represented by Lake Ukiel, Lake Podkówka, and the Łyna River. Olsztyn is a city of great natural value, but the beauty of local nature received little attention in the examined publications. This is surprising in view of the «Olsztyn – Europe's Garden» promotional campaign which was in full swing when the analyzed books were published. Books that emphasize Olsztyn's attractiveness and its natural and recreational value are particularly well suited for children. These features were effectively accentuated in board games.

The region's intangible culture is depicted through historical characters who are the heroes in the analyzed tests and make a reference to Warmian legends. In *The City of Fairy Tales*, the author introduces Johannes von Leysen, a local landlord, Saint James, one of the apostles and the patron saint of the 14th century Co-Cathedral Basilica and Olsztyn who is also depicted in the city's coat of arms, the famous astronomer Nicolaus Copernicus, and Warmian composer Feliks Nowowiejski. Except for Johannes von Leysen, the remaining characters are well-known to the general public, and their accomplishments extend beyond the region's boundaries. In *A Stroll Through Olsztyn*, the young author Klaudia Wojtukiewicz added Warmian poet Maria Zientara-Malewska to the list of distinguished characters. In turn, Warmian legends in *The Tales of Baba Pruska* have a largely local scope.

In the context of place-based education, the examined literary works should be analyzed to answer the following questions: What meanings are assigned by the authors to selected elements of cultural heritage? The analyzed publications make a reference to numerous sites in the city, but all of them place the greatest emphasis on the Old Town which is described as a «magical place». The titles of the evaluated books, short stories and poems create an atmosphere of myth and mystery (e.g. *The City of Fairy Tales*). In her book, Grzegorczyk-Wosiek emphasizes that Olsztyn is full of fairy tales that «walk the streets» (*The City of Fairy Tales*), and the characters in many of her poems have secrets and perform acts of magic (e.g. Copernicus leaves his statue at night and flies above the city). Olsztyn's magical ambience is underscored by

Edward Ratuszyński's beautiful illustrations which present the titular sites in an oneiric manner.

The titles and content of the examined texts respond to children's need for miracles and animistic beliefs about the world, which are particularly pronounced in the youngest readers³³. Similar concepts can be found in *Mr. Copernicus' Walk*, where the titular hero comes alive and strolls through the city, and in *The Secrets of the Castle on the Łyna River*, where a red brick narrates the history of the castle. The children who authored short stories for *The Tales of Baba Pruska* also loosely based their fantastic tales on Warmian legends and Olsztyn's history, although contemporary and realistic short stories could also be submitted for the competition.

Agata Grzegorczyk-Wosiek, the author of a series of three books about Olsztyn, set out to familiarize children with the city's history and the achievements of its famous residents. Olsztyn is presented as a place with a rich history. To achieve that goal, the author focuses mainly on material objects and maps physical spaces that are linked with products of intangible cultural heritage. Unfortunately, *The Secrets of the Castle on the Łyna River* is a book saturated with difficult words and expressions, which rather discourages the young reader from reading. A total of 39 words that require an explanation have been identified in the 31-page-long book. Difficult vocabulary can be found in passages related to architecture (e.g. hoarding), weapons (arquebus), functions and titles (e.g. landlord), artistic styles (e.g. Baroque), and other concepts. The *Glossary* in the margins is not very helpful. It seems that the author's main objective was to write in rhyme, whereas the clarity of the content was a secondary consideration. The provided explanations obscure, rather than clarify the meaning of the introduced concepts because they also contain new words that require additional explanation. Teachers are advised to introduce historical concepts and vocabulary before working with a literary text, but even prior preparation may not be sufficient because the book is teeming with difficult words.

The achievements of Olsztyn's famous residents are also explained in a convoluted manner, and the resulting content overload may be overwhelming for children. *The Secrets of the Castle on the Łyna River* contains a list of Copernicus' works, and the author uses difficult terms such as «aequinoctium»³⁴, «solar quadrant», «astrolabe», and «bread tariff». Only the first term is explained in detail, whereas only single lines are devoted to the remaining words, which have short, enigmatic and complicated definitions in the *Glossary*. The fragment of *Mr. Copernicus' Walk*, where the great astronomer travels in time

³³ Bettelheim, *Cudowne i pozyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, cit., pp. 84-85.

³⁴ A diagram of the spring equinox which was probably drawn by Nicolaus Copernicus on the castle wall in the first half of 1517.

to contemporary Olsztyn and visits the castle courtyard, is easier to comprehend:

From here
I watched the Sun
Climb the firmament
Every day

To determine
When spring
Is really
Underway³⁵.

The poem makes a reference to Copernicus' groundbreaking theory of revolution and the heliocentric model of the solar system, as presented in his seminal work *On the Revolutions of the Heavenly Spheres*.

Other historical figures in *The Secrets of the Castle on the Łyna River* include Johannes von Leysen who is portrayed as a «wise landlord in a city with brick buildings»; Mikołaj of Olsztyn, a master mason who built the castle's barrel vault ceiling; Bishop Kromer of Warmia who ruled the castle in the 16th century; and Bishop Krasicki, «the duke of poets and the Polish language». The connection between Johannes von Leysen and the beginning of the castle's construction is justified because according to source materials, the construction process coincided with the city's foundation³⁶. However, the reference to Bishop Marcin Kromer, who only consecrated the castle chapel in 1580 serve little purpose. The reference to Ignacy Krasicki, one of the greatest Polish poets of the Enlightenment period, who visited the castle and the cathedral «in haste because he was running late» is especially surprising because the poet resided in another Warmian town, Lidzbark Warmiński³⁷.

One of the poems in *The City of Fairy Tales* is dedicated to Saint James. The author writes that Saint James of Palestine «was driven *in our direction*», «the purpose of his journey was sometimes difficult to understand» (italics were used for emphasis by M.S. and B.S.). Therefore, the text suggests that Olsztyn was the actual destination of Jacob's travels; but it should be noted that Olsztyn was placed on a map of pilgrimage routes only in recent years. This raises important questions about the boundaries between fantasy and reality, and poetic license in literary works aiming to familiarize children with cities, their history and culture. The author analyzes the apostle's relations with Olsztyn, what brought him to the city, and «what keeps him in the city on the

³⁵ Grzegorczyk-Wosiek, *Spacer pana Kopernika*, cit., p. 14.

³⁶ S. Achremczyk, *Olsztyn: stolica Warmii i Mazur*, Olsztyn, Wydawnictwo Edytor Wers, 2016, p. 23.

³⁷ Cf. J.T. Pokrzywniak, *Ignacy Krasicki. Wśród pisarzy polskiego oświecenia*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2016.

Łyna River». The poem does not answer these questions, simply because these facts cannot be ascertained. Saint James was just the patron of the first church in Olsztyn (the present-day Co-Cathedral Basilica), and in recognition of his close ties with Olsztyn, the pilgrim's image was placed on the seal used by church dignitaries already in the 14th century and, subsequently, on the city's coat of arms³⁸.

Saint James is also the main character of two short stories in *The Tales of Baba Pruska*. According to the authors, the pilgrim was enchanted with local nature and the residents' hospitality, and he named the wooden settlement "Olsztyn". These stories make a direct reference to a legend by Warmian poet Maria Zientara-Malewska which posits that St. James named the wooden village after alder trees that grew abundantly in the region (the Polish word «olsza» means an alder tree)³⁹. As a literary genre, the legend abides by its own rules and mixes facts with magical elements, but in this case, the story has a clear political and historical context. Zientara-Malewska was an ardent supporter of the Polish cause in Warmia, and her work was strongly promoted in the socialist era because it claimed that Warmia had always been a Polish region⁴⁰. A legend 'confirming' the Polish origin of the name «Olsztyn» conformed to the socialist historical narrative aiming to eradicate all traces of foreign culture. The fact that Olsztyn was named by a neutral character, who was neither a Polish or a German saint, somewhat alleviated the uncomfortable truth that the city had been founded by a German colonizer, Johannes von Leysen. The short story penned by a student demonstrates that unreflective use of regional cultural texts promotes a false historical narrative⁴¹. A similar approach was used by Grzegorczyk-Wosiek in the discussed poem, where Olsztyn is depicted as St. James' destination during his pilgrimage. The question probing the reasons for the pilgrim's journey to Olsztyn was probably intended to inspire creative thinking, but it actually leads readers to a dead-end street.

The titular «baba pruska» («pruska» – Prussian; in Slavic languages, «baba» denotes an old woman, or a magical being) in the collection of children's short stories also symbolizes the false narrative about the region's history.

³⁸ <<https://visit.olsztyn.eu/article/242/olsztyn-w-legendach>> (last access: 31.05.2024).

³⁹ T. Brzeska-Smerek, *Antologia Warmińska. Warmia w baśniach, podaniach i legendach*, Olsztyn, Miejska Biblioteka Publiczna, 2011, pp. 39-41.

⁴⁰ H. Sawicka, *Maria Zientara-Malewska. Zarys monograficzny życia i twórczości*, Olsztyn, Pojezierze, 1981.

⁴¹ The website of Primary School No. 7 in Olsztyn contains the following entry which indicates that Zientara-Malewska's legend gave rise to a mistaken belief that Olsztyn had been founded by Saint James: «We learned about our city and its history from the legends in the book entitled *Antologia warmińska w baśniach i legendach* [Warmian Anthology in Fairy Tales and Legends]. The first story was *Legenda o świętym Jakubie* [The Legend of Saint James] which explains why St. James became the patron saint of our city». <<https://sp7.olsztyn.eu/dlaczego-swiety-jakub-widnieje-w-herbie-olsztyna-poznajemy-historie-naszego-miasta/>> (last access: 30.06.2022).

Baba pruska is the main character in two short stories. «Baba pruska» is a stone statue and one of the eight preserved anthropomorphic sculptures that had been built by Prussian tribes and whose purpose remains unknown. The statue was originally discovered in a completely different location in Mazury, and it was transported to the Museum of Warmia and Mazury in Olsztyn after World War II⁴². In 2011, the Olsztyn City Council decided to turn «baba pruska» into the city's official mascot, arguing that it was a friendly character that could be easily rendered in stone and wood, or even depicted in confectionery products⁴³. Olsztyn's councilors did not reflect on the city's actual history, and they were not bothered by the fact that the statue was only vaguely linked with the city. At present, images of «baba pruska» in various colors and designs decorate Olsztyn's squares and store displays, and they are popular tourist souvenirs that represent the city's cultural heritage⁴⁴. Robert Klimek concluded that the images of «baba pruska» are shallow visualizations that are devoid of any educational value⁴⁵. In this context, the meanings assigned to «baba pruska» in children's short stories seem less surprising. In *Legenda o Olsztynie [Legend About Olsztyn]*, 11-year-old Karolina Smolińska writes: «It was a long, long time ago, when local roads were guarded by boulders known as 'baba pruska'». The story also suggests that «baba pruska» accompanied Saint James during his stay in the settlement that the patron saint named «Olsztyn» (sic!). Piotr Domański, a fourth-grade student, writes: «My name is Pruska, Baba Pruska. I have been living in Olsztyn since the Middle Ages»⁴⁶. Children can easily identify the statue as an element of public space in Olsztyn, but they are not familiar with the cultural and historical context, and they are mistakenly convinced that «baba pruska» has been a permanent feature of the city for many centuries.

Children's stories present an excellent opportunity for allocating personal meanings to urban spaces and the city culture. However, despite the fantastic aura conjured by the authors and the creative interpretations of Warmian legends, these places are still a part of public space. Young authors generally refrain from 'personalizing' these spaces – they do not share their private feelings about the places and heroes in their stories, they do not make references to their personal lives, and do not look at them through 'their own eyes'. In one short story (*A Stroll Through Olsztyn* of Klaudia Wojtukiewicz), the presented sites, which are the high points during sightseeing tours of Olsztyn, are

⁴² R. Klimek, *Kamienie kultowe Prusów – ołtarze starej wiary*, in T. Sowiński (ed.), *Prusowie i Krzyżacy w mrokach tajemnic*, Olsztyn, Regionalista, 2012, pp. 20-35.

⁴³ <<https://www.wprost.pl/zycie/263318/baba-pruska-maskotka-olsztyna-wdzieczna-imozna-ja-zrobic-z-ka.html>> (last access: 31.05.2024).

⁴⁴ M. Banaszkiewicz, *Pamiątki turystyczne — miniatura czy karykatura dziedzictwa kulturowego?*, «*Studia Etnologiczne i Antropologiczne*», n. 12, 2012, pp. 167-178.

⁴⁵ Klimek, *Kamienie kultowe Prusów – ołtarze starej wiary*, cit., p. 32.

⁴⁶ Rybak, Krajewska (edd.), *Opowieści Baby Pruskiej*, cit., p. 13.

described in a way that is reminiscent of standard tourist guides. The author writes:

Then I walked to tenement houses with arcades, where local vendors operate flower stalls. The beautifully renovated Old Town Hall building, the former seat of the city's authorities, stands in the center of the market square. Today, the building hosts a public library.

The story ends with a typical A-grade conclusion:

Olsztyn is a beautiful city which is replete with greenery and lakes. It is a city where the visitors can pursue various recreational activities and admire beautiful landscapes. (...). I was truly enchanted by Olsztyn's beauty, history and monuments⁴⁷.

In *The Tales of Baba Pruska*, the authors make only a handful of personal references from a child's perspective. Klaudia Wojtukiewicz remarks that she hoped «to invite Copernicus to delicious ice-cream in the coffee shop on Kołłątaja Street»⁴⁸. The extent to which the analyzed short stories are the young authors' own invention or a reproduction of the narrative pushed by adults is difficult to determine.

5. Conclusions

In the context of the rising popularity of regionalism⁴⁹ in Polish education, at the beginning of this study, we expected to discover a wide variety of literary works addressed to children as tools for exploring the local cultural heritage. Meanwhile only four publications dedicated to Olsztyn and targeting the youngest audience, one of which summarized the results of an educational project, appeared on the market in the last 30 years. The examined books (excluding the works authored by children, for obvious reasons) only partially fulfill Zabawa's criteria for identifying high-quality children's literature that promotes regional values. The main advantages of the analyzed books are that they are relatively short, have well-defined heroes, feature humor, and have an intersemiotic character, as demonstrated by the fact that they have been adapted into plays and used to stage art competitions. They do not contain

⁴⁷ *Ibid.*, p. 11.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ In 1995, the Ministry of National Education developed the *Cultural heritage in the region* curriculum for schools and other educational institutions to familiarize young people with their cultural heritage and regional traditions, and to facilitate the internalization of regional values and themes (G. Odoj, *Dziedzictwo kulturowe jako kluczowe pojęcie edukacji regionalnej. Rozważania terminologiczne*, «*Studia Etnologiczne i Antropologiczne*», n. 12, 2012, pp. 44-55, p. 44).

archaisms, but *The Secrets of the Castle on the Łyna River* is written in a difficult language that is difficult to accept and prevents independent reading.

The examined books contain many proper names and descriptions that enable children to identify the main sites and streets in the city, thus building a sense of familiarity with the local scenery. In the work of Grzegorczyk-Wosiek, the semantic layer seems to play the most important role, whereas the literary layer requires certain improvement. Most works lack clear child heroes, excluding two poems in *The City of Fairy Tales*, where children are featured alongside other characters⁵⁰. However, the author of *The City of Fairy Tales* makes attempts to relate Olsztyn's tourist attractions to children's needs and experiences. Grzegorczyk-Wosiek searches for secrets that could be discovered by children in the discussed sites. She makes also a reference to popular children's activities, including sledding (poem *Górka Jasia*) or fishing (the poem *Gold Fish*). Therefore, the author draws a map of Olsztyn by identifying historical sites that play an important role in Olsztyn and Poland, and by encouraging children to explore and attach personal significance to these places. The books also contain illustrations and graphic elements that have been designed specifically for young readers.

Grzegorczyk-Wosiek's books have been adapted into plays and used in other educational activities, and all copies in the print run have been sold out, which suggests that her books are highly popular among both children and educators. According to source materials, those books are widely used to promote knowledge about the region and strengthen children's bonds with Olsztyn. However, the popularity of her books could also be attributed to the absence of competition on the publishing market. Grzegorczyk-Wosiek's works are used in the educational process in line with the author's original intentions. In the context of the functional method proposed by Woźniczka-Paruzel, the intended function of the author's books is consistent with their real-life functions.

The following conclusions can be drawn from an analysis focusing on the elements of local cultural heritage in Grzegorczyk-Wosiek's books:

- The author makes a contribution to the popular literary discourse on 'magical' places, which is increasingly regarded as cultural capital that maximizes profits, both symbolic and financial. An attractive narrative rooted in myth is essential for building capital⁵¹. Therefore, the author 'generates a map' of important sites in the city, but she does not provide readers with reliable knowledge about these places. Moreover, the 'magical' narrative seems to legitimize false information as long as it can be used to spin a tale.

⁵⁰ E.g.: *Copernicus' Bench*, p. 8; *Górka Jasia*, p. 22.

⁵¹ E. Rybicka, *Ponowoczesny regionalizm i badania komparatystyczne*, «Rocznik Komparatystyczny», n. 2, 2011, pp. 141-161.

One of such examples is Saint James' purported visit to Olsztyn in one of the poems. As previously mentioned, the book is promoted and used as an educational tool to familiarize children with the city and its history, which raises serious doubts regarding the historical accuracy of the presented story. The collection of short stories written by children in *The Tales of Baba Pruska* proves that such myths can be deeply lodged, while dismissing, or even replacing knowledge that is rooted in science.

- Grzegorczyk-Wosiek's books, including those that are dedicated to the history of Olsztyn and the Olsztyn castle, do not contain references to the open regionalism concept or historical and cultural reflections that are indicative of a critical approach to Warmia's turbulent history. The fact that Warmia and Olsztyn embraced multiple cultures both before and after World War II, as well as the fact that before 1945, Olsztyn was a part of East Prussia and most of its inhabitants spoke German rather than Polish, are completely omitted. As a result, the region's true history becomes yet another silenced story described by Somerville. The author not only fails to perceive Warmia's complex history and multicultural identity as an asset, fails to build dialogue or ask questions, but she completely disregards this important element of regional identity. Children who 'learn' about the city's history through Grzegorczyk-Wosiek's books are thus presented with a convenient, monolithic image of a metropolis with purely Polish roots. While failing to make any references to 'foreign' components of the cultural heritage, the author incorporates new elements into her stories. She introduces characters with alleged ties to Olsztyn, such as Bishop Marcin Kromer and Ignacy Krasicki. Both men made important contributions to Polish history, but despite the fact that they visited Olsztyn only briefly, the author conveniently decides to link these characters with the city's heritage. On the other hand, Erich Mendelsohn, the world-renowned German architect and ethnic Jew who was born and raised in Olsztyn, is never mentioned in any of the stories. Such examples could be multiplied. It is difficult to ascertain whether the author dismisses foreign elements of the local cultural heritage to intentionally manipulate her readers, whether she considers these issues to be too complex for children and thus resorts to a simplified and, in her opinion, a true history of Olsztyn, or whether her approach can be attributed to a lack of knowledge and historical and cultural reflection.

The democratic revolution of 1989 provided Warmian culture creators with an opportunity to revise the region's cultural heritage and incorporate elements and events that had been silenced in the socialist era. However, the analyzed children's books about Olsztyn suggest that this opportunity was not fully harnessed. The local cultural heritage is portrayed through the use of unwitting methods that do away with uncomfortable facts, reinforce myths and popular culture stereotypes, and freely introduce loanwords. The famous

sociologist Andrzej Tyszka argued that false alternatives should be avoided to make rational and objective use of historical heritage⁵². The approach adopted in the analyzed books does not promote respect for cultural diversity, it prevents children from discovering the region's full potential and does not encourage self-reflection.

As mentioned in the Introduction, Olsztyn and the Region of Warmia have a complex history and political past. The map of Europe is replete with «interrupted countries», including the Polish Region of Silesia, northern and south-western regions of German (Schleswig, Holstein, and Alsace), the Baltic states, and other parts of the European continent. Profound administrative, ethnic, and demographic changes that are characteristic of borderlands make these areas susceptible to various ideologies that are rooted in prejudice and stereotype⁵³. These obstacles can be overcome by adopting the civil philosophy approach (open regionalism) or the concept of critical pedagogy of place, which postulate that education should take place in a «diverse and inclusive environment»⁵⁴. Astrid Męczkowska argued that educational processes should be locally rooted to serve their social functions, but they should also imbue or 'saturate' places with diversity to serve their emancipatory role⁵⁵. Children's books that are a reliable source of knowledge about the region and its cultural heritage and foster intergenerational connectivity are not easy to write. In addition to creative literary competence, the authors are also expected to possess broad historical knowledge and cultural sensitivity. The results of the present analysis indicate that the author of children's books about Olsztyn did not fully rise to the challenge.

⁵² A. Tyszka, *Dziedzictwo kultury jako dowód tożsamości*, in S. Bednarek, E. Repsch (edd.), *Edukacja kulturowa dzieci i młodzieży szkolnej. Koncepcje i propozycje*, Wrocław, Silesia, 2004, pp. 22-38, in partic. p. 31.

⁵³ J. Nikitorowicz, *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*, Białystok, Trans Humana, 1995, pp. 52-53.

⁵⁴ L. Witkowski, *Normatywność pedagogiczna w świetle przekrojów i przekształceń w humanistyce i kulturze współczesnej (próba rekonesansu)*, «Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja», special issue, 2001, pp. 45-59.

⁵⁵ A. Męczkowska, *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, in M. Mendel (ed.), *Pedagogika miejsca*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSWE TW, 2013, pp. 38-51, in partic. p. 49.

Il ruolo dell'UNESCO nella promozione e diffusione dell'educazione interculturale tra XX e XXI secolo

Serena Sani
Department of Humanities, Social and Education Sciences
University of Molise (Italy)
serena.sani@unimol.it

The role of UNESCO in the promotion and dissemination of intercultural education between the 20th and 21st Centuries

ABSTRACT: The article aims to historically reconstruct the maturation, within UNESCO (United Nations for Educational, Scientific, Cultural Organization), of a firm and incisive awareness of the need, in the face of the new emerging socio-political and cultural challenges and the crisis registered in different contexts by traditional pedagogical and training models, to nourish and promote projects and interventions inspired by an educational approach of a strictly intercultural nature. In light of the copious official documentation developed and disseminated by this international body over the last seventy years, the initiatives launched by UNESCO will therefore be examined with reference to the promotion of a new educational custom inspired by dialogue and collaboration between peoples. and to the diffusion of the culture of justice, peace and respect for human rights.

EET/TEE KEYWORDS: UNESCO; Education; Intercultural dialogue; Global Citizenship Education; XX-XXI Centuries.

Introduzione

L'odierno scenario internazionale, caratterizzato da società sempre più multietniche e multiculturali, si configura come la conseguenza di un processo storico di notevole rilevanza che, a partire dalla seconda metà del secolo scorso, ha determinato e continua a determinare molteplici cambiamenti nel tessuto sociale del continente europeo, in quanto coinvolge diversi fattori correlati tra loro: a partire da quelli culturali e politici fino ad arrivare ai fattori economici e demografici.

Alla base di tanti e tali mutamenti troviamo indubbiamente il processo di globalizzazione, che fin dagli ultimi decenni del Novecento, ha dato il via ad un percorso di interdipendenza globale tra i paesi dei vari continenti, mirando ad «unificare la sfera economica, ideologica, culturale, sociale, di tutti i paesi del mondo»¹.

In particolare, dal punto di vista socio-culturale, tale fenomeno ha comportato l'abolizione delle «distanze geografiche o barriere cognitive e sociali di vario tipo»², favorendo il notevole aumento delle migrazioni internazionali e, come conseguenza, l'inevitabile intensificarsi degli scambi e delle interazioni tra culture diverse.

I concreti cambiamenti sociali provocati dal processo di globalizzazione hanno determinato, già a partire dagli ultimi decenni del Novecento, il passaggio da una società indubbiamente più stabile e fortemente ancorata a quelle secolari convinzioni che hanno da sempre permeato il pensiero occidentale ad una società che, improvvisamente, si è ritrovata a dover fare i conti con una realtà complessa, frammentaria e difficile da gestire, soprattutto sul piano umano e delle relazioni interpersonali.

Sostanzialmente, il fenomeno della globalizzazione, se da un lato ha aperto la strada a nuove opportunità e a sorprendenti vantaggi per quel che concerne l'economia, i sistemi produttivi, l'irruzione delle nuove tecnologie e il rapido diffondersi dei mezzi di comunicazione di massa – si pensi, ad esempio, al miglioramento della mobilità di persone, merci e capitali, all'aumento della ricchezza, delle scoperte scientifiche e delle aspettative di vita delle popolazioni –, dall'altro ha comportato profonde ripercussioni non solo sul piano sociale, ma anche su quello individuale e sui comportamenti e le scelte dei singoli e delle comunità.

In questo senso, non è difficile comprendere come tali cambiamenti abbiano provocato, sul piano culturale, una sorta di destabilizzazione e un sovvertimento di quegli equilibri che, fino a quel momento, erano sempre rimasti ben saldi.

Inizialmente, l'improvviso irrompere di un crescente numero di uomini e donne provenienti dal sud del mondo e da culture differenti, portatori di tradizioni, valori e costumi diversi dai nostri, ha provocato sentimenti di insicurezza, se non di diffidenza e persino di paura nei riguardi di soggetti apparentemente tanto diversi e lontani dal nostro modo di vivere e di pensare. A fronte di tutto ciò, spesso, la nostra risposta è stata quella di erigere muri di pregiudizi e di lasciare istintivamente spazio ad atteggiamenti discriminatori e di chiusura, volti ad impedire ogni tipo di interazione e di dialogo.

¹ Euro Guidance, *Globalizzazione, cos'è e come ha cambiato il mondo del lavoro*, <<https://www.euroguidance.it/globalizzazione-come-cambiato-il-mondo-del-lavoro/>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

² D. Zolo, *Globalizzazione*, Roma-Bari, Laterza, 2009, p. 4.

Ancora oggi, nonostante la ormai acquisita consapevolezza dell'irreversibilità del fenomeno migratorio e dell'impossibilità di negare che le nostre società siano diventate, a tutti gli effetti, multietniche e multicultuali, si fa fatica ad accettare il confronto e ad abbattere le barriere comunicative.

A questo proposito, rimane fondamentale elaborare nuove proposte educative e didattiche di matrice interculturale le quali, partendo dalle nuove generazioni, sviluppino una mentalità aperta alle differenze, al dialogo e all'integrazione, facendo propria «l'arte del *convivere con la differenza* e trarre beneficio da quel modo di vivere, facendolo non *malgrado* le nostre differenze, ma *grazie ad esse*»³.

In tal senso, diventa fondamentale creare le condizioni affinché, fin dall'infanzia, i soggetti riescano ad acquisire un'identità stabile e culturalmente ben consolidata, ma anche aperta al confronto, all'interazione e al dialogo con tutti gli altri esseri umani, a prescindere dalle differenze sociali, economiche, linguistiche, religiose o culturali. Di fatto, «proprio nella stagione del pluralismo e della complessità occorre ricominciare dalla cultura, per riscoprire e promuovere l'amore per il *sapere* e per la *conoscenza*»⁴. In questa nuova società, complessa e plurale, il compito dell'educazione deve essere, dunque, quello di fornire «saperi fondanti, metodologie e principi orientativi (regole, etica, valori) che possano fungere da bussole per leggere le cartine che la vita ci propone costantemente»⁵.

In sostanza, «l'arte della convivenza» si può realizzare veramente soltanto se si è disposti ad accogliere l'altro, promuovendone l'integrazione e concependo progetti comuni volti a favorire il positivo inserimento delle differenze e ad attivare percorsi formativi costruttivi incentrati sul confronto, sulla conoscenza, sull'interazione e sul dialogo, al fine favorire il rispetto delle culture e dei valori fondanti della democrazia.

A ben vedere, infatti, la democrazia è l'unica forma di governo che permette di accettare la *diversità* di ciascun uomo e di avviare processi di solidarietà/incontro con l'altro (diverso da noi) in nome della comune umanità e a favore del pluralismo. In questo senso, l'obiettivo precipuo deve essere quello di promuovere la formazione di una mentalità aperta al pluralismo culturale, resa possibile solo dal superamento di una visione assolutistica della propria cultura, nonché un sistema di pensiero capace di decentrarsi e di aprirsi ad un vero *riconoscimento dell'altro* e al confronto con una pluralità di modelli, stili e sistemi.

Al riguardo, l'approccio pedagogico interculturale rappresenta la risposta

³ A. Portera, *Zygmunt Bauman e il bisogno di educazione interculturale*, «Educazione interculturale», vol. 16, n. 1, 2018, p. 2, <<https://rivistadigitali.erickson.it/educazione-interculturale/it/visualizza/pdf/105>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

⁴ *Ibid.*, p. 3.

⁵ *Ibid.*

più adeguata alle sfide poste in atto dalla globalizzazione e dalla complessità, in quanto coglie la necessità di far convivere insieme quelle antinomie che da sempre sono state volutamente contrapposte, come, ad esempio, la dimensione locale con la dimensione globale, l'universalità con la particolarità, «evitando che le pur legittime istanze di universalità si traducano in omologazione totalitaria, [...] con l'esclusione, cioè, della possibilità di essere 'altrimenti' e di pensare 'diversamente'. Nello stesso tempo, l'altrettanto legittima difesa della particolarità deve evitare il rischio di rimanere impigliata nella trappola del localismo, imprigionata nel culto delle radici, vittima di quella 'ossessione identitaria' causa di violente divisioni, di conflitti e di discriminazioni»⁶.

L'approccio pedagogico interculturale persegue anche un obiettivo socio-politico indirizzato a programmare un sapere e un agire che aprano la strada ad un nuovo stile cognitivo ed emotivo, il quale consenta di approcciarsi in maniera nuova al pluralismo, riconoscendo il valore dell'alterità e del confronto tra culture diverse.

Il riconoscimento delle differenze e il dialogo interculturale assumono, dunque, un ruolo fondamentale, poiché favoriscono l'ascolto reciproco e l'apertura mentale verso nuove prospettive culturali e consentono di «lavorare per la costruzione di un pensiero *nomade* e *migrante*, capace di spostarsi tra idee diverse, di capire le differenze, di cercare le possibili connessioni e integrazioni, di coniugare dialetticamente insieme identità e alterità, particolarità e universalità, uguaglianza e differenza, vicino e lontano»⁷.

1. Le iniziative dell'UNESCO a favore dell'educazione alla cooperazione internazionale e alla pace

L'approccio interculturale nasce in Europa intorno agli anni Settanta del secolo scorso. In quegli anni, la stessa riflessione pedagogica iniziava a rendersi conto che gli alunni immigrati, in virtù della loro diversità culturale, potevano diventare una vera e propria risorsa, poiché con il loro bagaglio di conoscenze, di culture e di tradizioni diverse potevano arricchire la formazione dei loro compagni autoctoni ed offrire loro la possibilità di esplorare mondi fino ad allora sconosciuti⁸.

A partire dalla seconda metà degli anni Ottanta, il dibattito su intercultura

⁶ F. Pinto Minerva, *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p. 7.

⁷ *Ibid.*, p. IX.

⁸ Consiglio d'Europa, *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle. Division de l'Enseignement Scolaire, 1983. Si veda inoltre A. Portera, *Educazione e pedagogia interculturale*, in M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (edd.), *Gli alfabeti dell'intercultura*, Pisa, ETS, 2017, pp. 299-310.

ed educazione interculturale divenne sempre più vivace sia in ambito nazionale, sia a livello internazionale; in breve tempo, si assistette ad un intensificarsi di seminari, di convegni e conferenze su tali tematiche, nonché ad una ricca e variegata produzione bibliografica di studi e di ricerche relativi ai nuovi indirizzi e scenari della riflessione pedagogico-didattica interculturale.

A questo proposito si può affermare che «l'approdo al concetto di educazione interculturale – così anche di Pedagogia e/o Didattica interculturale – è propriamente indicativo di una trasformazione, a livello di orientamento teorico, nei confronti dei problemi posti sul piano educativo dal fenomeno migratorio e dalle conseguenti *società multiculturali*». Proprio per queste ragioni il discorso sull'educazione interculturale, secondo alcuni studiosi, si configurava «come una revisione teorica dell'approccio etnocentrico dell'*educazione all'Europa*», in un'ottica pedagogica, dunque, «più globale e universale»⁹.

Nel complesso, soprattutto nei paesi occidentali, si è cercato di superare i limiti teorici di alcune ricerche pedagogiche comparative, concentrando gli studi e le stesse ricerche sull'analisi delle strutture scolastiche, dei programmi e dei metodi di insegnamento, in riferimento a specifici contesti nazionali affiancando, o talvolta addirittura sostituendo, il termine di educazione internazionale con la prospettiva culturale ed interculturale.

Inizialmente, tanto sul piano europeo quanto a livello mondiale, l'educazione interculturale era considerata più come una risposta al progressivo aumento del fenomeno migratorio. In seguito, tuttavia, almeno in ambito europeo, l'educazione interculturale ha finito per essere considerata anche come insostituibile risorsa per la creazione di «un'*Europa dei cittadini*, soggetti dotati di una propria *identità culturale e politica* e impegnati per la costruzione dell'Europa attraverso, soprattutto, l'approfondimento delle comuni radici culturali e la ricerca di un dialogo con tutte le culture presenti nel continente», in virtù della quale si è incoraggiato e si incoraggia «lo *studio delle lingue comunitarie* quale strumento appunto di reciproca conoscenza, di dialogo e di scambio»¹⁰.

In quegli anni, peraltro, le tematiche interculturali sono divenute oggetto di studio e di riflessione anche da parte di importanti agenzie e organismi internazionali.

Tra questi ultimi, non si può non sottolineare l'impegno profuso nel corso di oltre mezzo secolo dall'UNESCO (United Nations for Educational, Scientific, Cultural Organization)¹¹ nel diffondere, attraverso la pubblicazione di una gran messe di documenti e di informazioni, nonché di convegni, seminari

⁹ H.-C.A. Chang, M. Checchin, *L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana*, Roma, LAS, 1996, pp. 16-17.

¹⁰ *Ibid.*, p. 39.

¹¹ Per una documentata ricostruzione delle origini e dell'operato di tale agenzia internazionale si veda A Goffi, *Cenni storici dell'UNESCO*, Dossier del Centro Diritti Umani, 2010, <<https://unipd-centrodirittiumanì.it/it/schede/Cenni-storici-dell'UNESCO/36>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

e ricerche di respiro internazionale, la cultura della giustizia, della pace e del rispetto dei diritti umani. Non a caso, le finalità all'origine della fondazione di tale organizzazione internazionale erano proprio quelle di promuovere il dialogo e la comprensione reciproca tra i popoli e le nazioni.

Nella sua *Costituzione*, entrata in vigore il 4 novembre 1946, ad esempio, si affermava che «una pace basata esclusivamente sugli accordi politici ed economici dei governi non sarebbe una pace in grado di garantire il sostegno unanime, duraturo e sincero dei popoli del mondo, e che la pace deve quindi essere fondata, se non vuole fallire, sulla solidarietà intellettuale e morale del genere umano»¹².

A questo riguardo, gli Stati membri si impegnavano a promuovere «attraverso le relazioni educative, scientifiche e culturali dei popoli del mondo, gli obiettivi della pace internazionale e del benessere comune dell'umanità».

Da tali intenzioni si comprende bene l'importanza attribuita, sin dall'inizio, dall'UNESCO all'educazione, considerata giustamente come l'unico strumento idoneo per formare una mentalità aperta al confronto, alla conoscenza delle altre culture e capace di abbattere tutti quei pregiudizi che impediscono il dialogo, la cooperazione e la pace. Al riguardo, vale la pena di rilevare l'enorme mole di studi e di ricerche pubblicati dall'organizzazione internazionale per quel che concerne il settore educativo in generale, ma anche, più specificatamente, con riferimento alle tematiche concernenti le aspirazioni e il lavoro dei migranti, il rispetto dei diritti umani e dell'identità culturale, il razzismo e i pregiudizi razziali e, infine, l'educazione al dialogo interculturale e interreligioso.

Fino agli ultimi decenni del secolo scorso, tuttavia, l'approccio dell'UNESCO in ambito formativo ha puntato soprattutto sulla necessità di educare le coscenze alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace. In tal senso, merita di essere ricordata la *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974), adottata nel corso della conferenza generale dell'organizzazione riunitasi a Parigi dal 17 ottobre al 23 novembre 1974. In questa *Raccomandazione* veniva innanzitutto sottolineato che «la parola 'educazione' designa il processo globale della società attraverso il quale le persone e i gruppi sociali imparano ad assicurare consapevolmente, all'interno della comunità nazionale e internazionale e a beneficio di questa, lo sviluppo integrale della loro personalità delle loro capacità, delle loro attitudini e del loro sapere».

Sull'onda di tali considerazioni, inoltre, si precisava che anche «i termini 'comprensione', 'cooperazione' e 'pace' internazionali devono essere considerati

¹² UNESCO, *Costituzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura*, ultimo aggiornamento: 22.11.2023 – Preambolo –, <<https://www.unesco.org/en/legal-affairs/constitution>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

rati come un tutto indivisibile fondato sul principio delle relazioni amichevoli tra popoli e Stati aventi sistemi sociali e politici diversi e sul rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali»¹³.

A questo proposito veniva ribadito quanto già affermato nella *Carta delle Nazioni Unite*¹⁴ nell'Atto costitutivo dell'UNESCO e nella *Dichiarazione universale dei diritti umani*¹⁵, in particolare nell'art. 26.2 di quest'ultima, il quale affermava: «L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace».

Tali passaggi risultano particolarmente importanti poiché, seppure in maniera implicita, rimandano chiaramente ai principi sui quali si basa la stessa educazione interculturale, ossia: interazione, rispetto, comprensione e dialogo con persone di etnia e di cultura diverse.

Particolarmente rilevante appare, al riguardo, quanto affermato dagli estensori della *Raccomandazione* del 1974 in merito all'esigenza di promuovere «ai diversi stadi e nei diversi tipi di educazione, lo studio delle varie culture, delle loro prospettive e dei diversi modelli di vita in modo da favorire il reciproco apprezzamento delle loro rispettive particolarità nonché lo studio delle loro reciproche influenze». Tale studio avrebbe dovuto attribuire una particolare «importanza all'insegnamento delle lingue, delle civiltà e del patrimonio culturale di altri paesi al fine di promuovere la comprensione internazionale e interculturale»¹⁶.

Anche nella XIX Conferenza Generale di Nairobi del 1976, tra i vari argomenti in programma, fu messo a tema quello dell'«Educazione alla compren-

¹³ UNESCO, *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974), Parigi, 1974, art. I.1, <<https://unipd-centrodirittiumpiani.it/it/strumenti-internazionali/Raccomandazione-dellUnesco-sulleducazione-per-la-comprensione-la-cooperazione-e-la-pace-internazionali-e-sulleducazione-relativa-ai-diritti-umani-e-alle-libertà-fondamentali-1974/35>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

¹⁴ Cfr. *Carta delle Nazioni Unite*, «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», suppl. ord., 25 settembre 1957, n. 238, <https://www.immigrazione.biz/upload/Carta_Nazioni_Unite_San_Francisco_26_giugno_1945.pdf> (ultimo accesso: 24.06.2024).

¹⁵ Il 10 dicembre 1948 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva e proclama a Parigi la *Dichiarazione universale dei diritti umani*. Se ne veda il testo in <<https://onuitalia.com/2020/12/10/diritti-umani-5/>> (ultimo accesso: 24.06.2024).

¹⁶ UNESCO, *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* (1974), Parigi, 1974, <https://unipd-centrodirittiumpiani.it/it/strumenti_internazionali/Raccomandazione-dellUnesco-sulleducazione-per-la-comprensione-la-cooperazione-e-la-pace-internazionali-e-sulleducazione-relativa-ai-diritti-umani-e-alle-libertà-fondamentali-1974/35> (ultimo accesso: 24.06.2024).

sione internazionale, alla cooperazione e alla pace» tramite «l'apprezzamento ed il rispetto di ogni singola identità culturale».

Tale *Conferenza* rappresenta un passo rilevante per la riflessione pedagogica, in quanto nel corso di essa veniva ribadito il concetto di educazione permanente: «L'educazione, lungi dal limitarsi al periodo della scolarità, deve estendersi alle dimensioni dell'esperienza vissuta, a tutte le competenze e a tutti gli ambiti del sapere»¹⁷.

Durante la *Conferenza* di Nairobi, peraltro, fu adottato un *Piano a medio termine 1977-1982*, nell'ambito del quale si indicavano alcuni principi d'azione volti a sostenere, riconoscere e rispettare l'identità culturale di ciascun soggetto e ad incoraggiare l'apertura al dialogo con le altre culture; era prospettata, inoltre, la necessità di promuovere scambi di informazioni e la comunicazione tra persone e popoli¹⁸.

Particolarmente significativa si rivelava anche la *Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali* adottata dall'UNESCO nel novembre del 1978¹⁹. In tale *Dichiarazione* si considerava «incompatibile con le esigenze di un ordine internazionale giusto e garante del rispetto dei diritti dell'uomo ogni distinzione, esclusione, restrizione o preferenza basata sulla razza, il colore, l'origine etnica o nazionale o sull'intolleranza religiosa motivata da considerazioni razziste, che distrugge o compromette l'uguaglianza sovrana degli Stati e il diritto dei popoli all'autodeterminazione o che limita in modo arbitrario o discriminatorio il diritto allo sviluppo integrale di ogni essere e gruppo umano» e viene meno al rispetto dei valori di civiltà e delle culture nazionali e universali²⁰.

A questo riguardo, nell'art. 5.1 della *Dichiarazione* si ribadiva che il compito della cultura e dell'educazione deve essere quello di offrire a tutti la possibilità «di affermare che essi nascono uguali in dignità e in diritti, ma anche di riconoscere che essi devono rispettare il diritto di tutti i gruppi umani all'identità culturale e allo sviluppo della propria vita culturale nell'ambito nazionale e internazionale, poiché spetta ad ogni gruppo di decidere liberamente se mantenere e, eventualmente, adattare o arricchire valori che esso considera essenziali alla propria identità»²¹.

Particolare importanza, su questo versante, veniva data anche alla forma-

¹⁷ UNESCO, *Manual of the General Conference, 1977 Edition, Including Textes Amendments Adopted by the General Conference at its Nineteenth Session, Nairobi, 1976*, <https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0000246827&posInSet=8&queryId=N-EXPLORE-0cb4116f-d8e4-46b2-82b9-935b703b5551> (ultimo accesso: 24.06.2024).

¹⁸ UNESCO, *Plan à moyen terme (1977-1982)*, in *Résolutions. Actes de la Conférence Générale Dix-neuvième session, Nairobi 26 octobre 30 novembre 1976*, Paris, 1977, Vol. 1.

¹⁹ UNESCO, *Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali*, Parigi, novembre 1978, <https://www2.edu.lascuola.it/edizionidigitali/ConcorsoIdR/Integrale/espansioni/2_3_Dichiarazione_Razza_ONU_1978.pdf> (ultimo accesso: 24.06.2024).

²⁰ *Ibid.*, p. 3.

²¹ *Ibid.*, p. 4.

zione degli insegnanti, «assicurando la formazione del personale insegnante a questo scopo, mettendo le risorse del sistema scolastico a disposizione di tutti i gruppi della popolazione senza restrizione né discriminazione razziale e adottando disposizioni atte a sopperire alle limitazioni di cui soffrono alcuni gruppi razziali o etnici per quanto riguarda il livello di educazione e il livello di vita e ad evitare in particolare che questi comportamenti vengano trasmessi ai fanciulli».

Infine, all'art. 9.3 si sosteneva che «I gruppi di popolazione di origine straniera, specialmente i lavoratori emigrati e le loro famiglie, che contribuiscono allo sviluppo del paese che li accoglie, dovranno beneficiare di disposizioni idonee ad assicurare loro la sicurezza e il rispetto della loro dignità e dei loro valori culturali ed a facilitare l'adattamento al nuovo ambiente e la promozione professionale, in modo che essi possano in seguito reinserirsi nel loro paese di origine e contribuire al suo sviluppo; si dovrebbe inoltre dare la possibilità ai loro figli di ricevere un insegnamento nella loro lingua materna»²².

Come si può rilevare, anche in questa *Dichiarazione* il filo conduttore era quello di promuovere un'educazione volta al rispetto di tutti gli esseri umani e al riconoscimento della pari dignità di ognuno, indipendentemente dalle differenze. In questo senso, ci sembrano molto importanti i riferimenti alla formazione degli insegnanti e alla necessità di favorire l'integrazione sociale e scolastica degli immigrati.

Al riguardo, vale la pena di rilevare che, nel corso degli anni, l'attenzione dell'organismo internazionale per quel che concerne l'esigenza di promuovere l'educazione, l'istruzione e la cultura tra tutti i popoli del mondo è andata costantemente aumentando.

In tal senso è importante sottolineare l'apporto dei vari *Rapporti mondiali sull'educazione*, dedicati ogni anno ad un tema specifico in materia di educazione e istruzione e volti a monitorare i progressi realizzati in merito agli obiettivi dell'*Agenda 2030* delle Nazioni Unite²³ sullo sviluppo sostenibile, con particolare riferimento all'obiettivo n. 4 che si occupa di garantire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva per tutti²⁴.

Sin dalla sua istituzione, a fronte dei continui mutamenti sociali, l'UNESCO ha cercato di ripensare il ruolo dell'educazione. Al riguardo, non si possono non citare il rapporto della Commissione Faure del 1972, *Learning to*

²² *Ibid.*, p. 7.

²³ L'*Agenda 2030* è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 paesi membri dell'ONU. Lo si veda in <<https://unric.org/it/agenda-2030/>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

²⁴ UNESCO, L'ONU: necessario raddoppiare gli sforzi per il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, 4 ottobre 2023, <<https://www.unesco.it/it/news/lonu-necessario-raddoppiare-gli-sforzi-per-il-raggiungimento-degli-obiettivi-di-sviluppo-sostenibile/>> (ultimo accesso: 24.06.2024).

*Be: The World of Education Today and Tomorrow*²⁵ e il rapporto della Commissione Delors del 1996, *Learning: The Treasure Within*²⁶.

Nel *Rapporto Faure* (1972) si introducono due concetti molto importanti, ossia, quello di «educazione permanente» (la *long-life education*) e quello di «società educante». Nel preambolo, lo stesso Faure sottolineava che: «Se l'oggetto da apprendere deve essere continuamente reinventato e rinnovato, allora l'insegnamento diviene esso stesso educazione e tende a identificarsi con l'apprendimento. Se l'apprendere si prolunga per tutta la vita, tanto nella durata che nella diversità dei suoi momenti, e impegna tutta la società nelle sue risorse educative, sociali ed economiche, allora non ci si può fermare alla pur necessaria revisione dei sistemi scolastici, e si deve pensare al progetto di una comunità educante»²⁷.

Tali concetti mostrano chiaramente l'attenzione della Commissione nei confronti delle riflessioni pedagogiche di stampo personalista, le quali, in Italia, fin dal 1965, si riflettevano nella «pedagogia della persona» di Aldo Agazzi, il quale, in un importante volume collettaneo redatto in onore del pontefice Paolo VI, descriveva la società come «ordine educante», ossia come «operatrice e soggetto attivo in proprio dell'educazione delle persone che la costituiscono, nel loro valore intrinseco e nel loro ordine comunitario»²⁸.

Il *Rapporto Delors*, edito nel 1996, a distanza di 23 anni dal *Rapporto Faure*, pur riprendendo alcuni concetti fondamentali come «l'apprendimento per tutta la vita» e come l'importanza di un'educazione più umanistica, andava oltre, sostenendo l'importanza di promuovere un'educazione intesa non solamente come «un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle abilità», ma anche, e soprattutto, come «un mezzo straordinario per produrre lo sviluppo personale e per costruire rapporti tra individui, gruppi e nazioni»²⁹.

Nello specifico, Delors affidava alla scuola del XXI secolo il compito di promuovere quattro modelli fondamentali di apprendimento, tra loro interconnessi, definendoli «i quattro pilastri» sui quali fondare l'azione educativa: «imparare a conoscere», «imparare a fare», «imparare ad essere, e «imparare a vivere insieme».

Fondamentalmente, secondo l'autore, gli individui devono imparare a convivere e a maturare un'effettiva comprensione «degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali», realizzando «su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente inter-

²⁵ E. Faure et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Roma, Armando, 1973.

²⁶ J. Delors et alii, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Roma, Armando, 1997.

²⁷ Faure et alii, *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, cit., pp. 38-40.

²⁸ A. Agazzi, *La società come ordine educante*, in *Educazione e società nel mondo contemporaneo*, Brescia, La Scuola, 1965, pp. 13-36.

²⁹ Delors et alii, *Nell'educazione un tesoro*, cit., p. 12.

dipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni e ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica»³⁰.

Su questo versante, emerge chiaramente l'importanza riconosciuta all'educazione intesa non solamente come «un processo continuo di miglioramento delle conoscenze e delle abilità», ma anche, e soprattutto, come «un mezzo straordinario per produrre lo sviluppo personale e per costruire rapporti tra individui, gruppi e nazioni»³¹.

In particolare, gli uomini devono imparare a divenire gradualmente «cittadini del mondo senza perdere le loro radici e continuando a svolgere una parte attiva nella vita della loro nazione e della loro comunità globale, [...] badando attentamente alla ricchezza delle rispettive tradizioni e culture, che, se non si è attenti, potrebbero essere danneggiate dagli sviluppi del mondo contemporaneo»³².

Più in generale, gli individui devono imparare a convivere e a maturare un'effettiva «comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali», realizzando «su questa base un nuovo spirito che, guidato dal riconoscimento della nostra crescente interdipendenza e da una comune analisi dei rischi e delle sfide del futuro, potrà indurre gli uomini ad attuare progetti comuni e ad affrontare gli inevitabili conflitti in maniera intelligente e pacifica»³³.

In sostanza, la convivenza e lo sviluppo del dialogo fra individui e gruppi diversi all'interno di una collettività con caratteristiche, storia e fisionomia già radicate rappresenta la sfida che ci si pone oggi e nel futuro. Su questo versante, il ruolo dell'educazione è quello di promuovere il rispetto per la propria e per le altre culture e di promuovere la consapevolezza «di una comune eredità per tutto il genere umano». Soltanto partendo da questo presupposto è possibile «trasformare la diversità in un utile fattore costruttivo di reciproca comprensione tra individui e gruppi»³⁴.

Al riguardo, dunque, il ruolo della scuola deve anche essere quello di mettere in atto delle strategie educative incentrate sulla valorizzazione di tutti quegli aspetti universali che accomunano gli uomini in quanto esseri umani e di formare degli individui capaci di vivere insieme nella diversità³⁵.

³⁰ *Ibid.*, p. 18.

³¹ *Ibid.*, p. 12.

³² *Ibid.*, p. 14.

³³ *Ibid.*, p. 18.

³⁴ *Ibid.*, pp. 41-45.

³⁵ D. Demetrio, *Agenda interculturale*, Roma, Meltemi, 1977, pp. 39-40.

2. Da una concezione utilitaristica dell'educazione ad un nuovo modo di affrontare le questioni educative

Il *Rapporto* presentato dalla Commissione presieduta da J. Delors rappresenta, a nostro avviso, il punto di partenza di un significativo cambiamento nel modo di concepire l'educazione da parte dell'UNESCO, poiché, se fino ad allora l'educazione era stata considerata soprattutto come un mezzo utilitaristico per favorire lo sviluppo socio-economico e, ovviamente, in maniera generica, anche la pace tra le nazioni, a partire dal nuovo millennio è dato di rilevare, da parte di tale agenzia internazionale, un diverso modo di affrontare le questioni educative che entra nel vivo delle tematiche interculturali ed esplicita con maggiore chiarezza quei principi che sono alla base dei valori interculturali.

In questo senso, vale la pena di ricordare la *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale* adottata dall'UNESCO all'unanimità nel 2001, a Parigi, nel corso della 31^a sessione della sua Conferenza Generale³⁶.

In particolare, merita di essere segnalato quanto si afferma nell'art. 2 di tale *Dichiarazione* riguardo alla cultura, la quale deve essere considerata «come l'insieme dei tratti distintivi spirituali e materiali, intellettuali e affettivi che caratterizzano una società o un gruppo sociale e che essa include, oltre alle arti e alle lettere, modi di vita di convivenza, sistemi di valori, tradizioni e credenze».

Nello stesso documento si sostiene, inoltre, «che il rispetto della diversità delle culture, la tolleranza, il dialogo e la cooperazione in un clima di fiducia e di mutua comprensione sono tra le migliori garanzie di pace e di sicurezza internazionali», e si auspica «una più vasta solidarietà fondata sul riconoscimento della diversità culturale, sulla presa di coscienza dell'unitarietà del genere umano e sullo sviluppo degli scambi interculturali». Diventa allora fondamentale favorire l'integrazione e la coesione sociale e passare dalla semplice constatazione delle differenze al riconoscimento di un vero e proprio «pluralismo culturale».

A questo proposito, nelle «Linee essenziali del Piano d'azione» proposto nella stessa *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale*, gli Stati membri si impegnavano a «suscitare, attraverso l'educazione, una presa di coscienza del valore positivo della diversità culturale e migliorare a questo scopo sia l'impostazione dei programmi scolastici che la formazione degli insegnanti», nonché ad introdurre «nel processo educativo, dove necessario, approcci pedagogici tradizionali che permettano di preservare ed ottimizzare metodi culturalmente appropriati alla comunicazione e trasmissione del sapere».

³⁶ UNESCO, *Dichiarazione Universale dell'UNESCO sulla diversità culturale*, Parigi, 2 novembre 2001, <<https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=1808>> (ultimo accesso: 24.06.2024).

A distanza di un anno dall'adozione della *Dichiarazione Universale sulla diversità culturale* del 2001, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite decise di celebrare ogni 21 maggio la *Giornata Mondiale per la Diversità Culturale, per il Dialogo e per lo Sviluppo*, riconoscendo la necessità di «promuovere il potenziale della cultura come mezzo per raggiungere prosperità, sviluppo sostenibile e una pacifica coesistenza globale». Negli intenti dell'ONU, tale giornata avrebbe dovuto celebrare «non solo la ricchezza delle culture del mondo, ma anche il ruolo essenziale del dialogo interculturale per il raggiungimento della pace e dello sviluppo sostenibile»³⁷.

Un'altra tappa importante, in questo percorso dell'UNESCO volta a promuovere la diversità culturale e gli scambi culturali tra i vari popoli, è rappresentata dalla *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, adottata in occasione della Conferenza generale dell'UNESCO del 20 ottobre 2005, ed entrata in vigore il 18 marzo 2007³⁸.

Ai fini della nostra disamina, assume un particolare rilievo la sezione I dedicata agli «Scopi e principi della presente Convenzione», nel cui art. 1 si afferma che gli scopi della *Convenzione* sono: «a) proteggere e promuovere la diversità delle espressioni culturali; b) creare le condizioni che permettano alle culture di prosperare e interagire liberamente, in modo da arricchirsi reciprocamente; c) promuovere il dialogo interculturale, al fine di garantire a livello internazionale scambi culturali più intensi ed equilibrati, favorendo così il rispetto interculturale e una cultura della pace; d) stimolare l'interculturalità allo scopo di potenziare l'interazione culturale e di costruire un ponte tra i popoli».

L'art. 10 della sezione IV, inoltre, dedicato ai «Diritti e obblighi delle Parti contraenti», impegnava i governi degli Stati membri ad incoraggiare la diversità delle espressioni culturali tramite programmi di educazione e di sensibilizzazione. A questo scopo, con l'art. 18 della stessa sezione, veniva istituito un *Fondo internazionale per la diversità culturale* finalizzato a finanziare progetti riguardanti l'attuazione e l'applicazione delle disposizioni della Convenzione.

Nel Rapporto mondiale dell'UNESCO approvato nel 2009 e incentrato sul tema *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*³⁹, trovava

³⁷ Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, *Il 21 maggio si celebra la Giornata Mondiale della Diversità Culturale per il Dialogo e lo Sviluppo*, 17 maggio 2023, <<https://www.unesco.it/it/news/il-21-maggio-si-celebra-la-giornata-mondiale-della-diversita-culturale-per-il-dialogo-e-lo-sviluppo/>> (ultimo accesso: 24.06.2024).

³⁸ UNESCO, *Convenzione sulla protezione e la promozione della diversità delle espressioni culturali*, Parigi, 20 ottobre 2005, <<https://unesco.cultura.gov.it/pdf/ConvenzioneSullaDiversitàdelleEspressioniCulturali2005-ITA.pdf>> (ultimo accesso: 24.06.2024).

³⁹ Rapporto mondiale dell'UNESCO del 2009 – UNESCO, *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale*, UNESCO, Parigi, 2009, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000184755_ita> (ultimo accesso: 24.06.2024). La versione in lingua inglese del documento può essere consultata al seguente sito <<http://www.unesco.org/fr/world-reports/cultural-diversity>>.

spazio una nuova definizione del concetto di *cultura*: «Sembra oramai che la cultura – si affermava al riguardo – venga intesa meglio se la si considera come processo: le società cambiano secondo percorsi che sono propri a ciascuna di esse. Il concetto di differenza rende bene conto di questa dinamica particolare in virtù della quale una cultura cambia pur restando la stessa».

Sotto questo profilo, il Rapporto proponeva di progettare politiche atte a fornire «un’inflessione positiva a tali ‘differenze culturali’, affinché i gruppi e gli individui che entrano in contatto, anziché trincerarsi in identità chiuse, scoprano nella ‘differenza’ uno stimolo all’evoluzione e al cambiamento». A questo proposito, si riconosceva la necessità di aprire la strada ad un nuovo approccio alla diversità culturale che rendesse più chiaramente conto «del suo carattere dinamico e delle sfide legate alle identità e alla permanenza del cambiamento culturale».

Si auspicava altresì anche un rinnovato protagonismo dell’UNESCO su tale versante: «In effetti, se l’Organizzazione si preoccupa da molto tempo della conservazione e della tutela dei siti, delle pratiche e delle espressioni culturali in pericolo, essa deve ora imparare anche ad accompagnare il cambiamento culturale al fine di aiutare gli individui e i gruppi a gestire più efficacemente la diversità»⁴⁰; e si riconosceva, infine, la necessità di prospettare «nuovi approcci al dialogo interculturale, superando il paradigma del ‘dialogo delle civiltà’»⁴¹.

Sulla scia di queste nuove proposte di cambiamento, era prospettata anche la necessità di assicurare una più ampia attenzione ai rapporti tra le culture e una maggiore consapevolezza dei valori culturali e degli obiettivi da esse condivisi.

In merito alle interazioni culturali, il Rapporto precisava: «Le culture non sono entità autonome o statiche. La nostra tendenza a considerarle fisse – come se esistessero vere e proprie fratture o linee di demarcazione che le separano – costituisce uno dei principali ostacoli al dialogo interculturale».

Appariva chiara la consapevolezza che il dialogo interculturale scaturisse «in gran parte da competenze interculturali, cioè dell’insieme complesso di capacità che sono necessarie per interagire opportunamente con persone diverse da sé». Tali competenze, oltre ad essere di natura comunicativa, dovevano anche essere in grado di «riconfigurare i punti di vista sul mondo e l’idea che se ne ha, poiché non sono tanto le culture quanto le persone – gli individui e i gruppi, in tutta la loro complessità e con le loro appartenenze molteplici – ad essere coinvolti nel processo di dialogo»⁴².

Secondo gli estensori del *Rapporto*, la conoscenza da sola non basta per promuovere il dialogo interculturale; si rendeva, dunque, necessario acquisire

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 6-7.

⁴¹ *Ibid.*, p. 11.

⁴² *Ibid.*

quelle competenze emotive legate alla capacità di «ascolto, di flessibilità cognitiva, di empatia, di umiltà e di ospitalità».

A tal fine, negli anni seguenti furono avviate dall'UNESCO molteplici iniziative volte «ad incoraggiare il dialogo e l'empatia tra giovani di culture differenti: attività scolastiche, programmi educativi, scambi che implicano attività partecipative culturali, artistiche o sportive».

Tali attività hanno avuto il merito di aiutare ad uscire fuori dalla tipica propensione a formare delle «identità chiuse» e di favorire il «pluralismo culturale», attraverso la promozione dell'autonomia, delle capacità individuali e delle interazioni tra singoli soggetti e intere comunità, «senza nuocere all'identità personale e collettiva».

Tutto ciò ha implicato il riconoscimento della pari dignità di ciscuno e il rispetto delle diverse culture, tradizioni e costumi, nonché la capacità «di creare, per quanto possibile, un contesto di dialogo culturalmente neutro», il quale ha consentito ai singoli e alle comunità di «esprimersi liberamente» e di giungere a «conciliare punti di vista diversi»⁴³.

Il Rapporto UNESCO *Investire nella diversità culturale e nel dialogo interculturale* affrontava anche il tema dell'apprendimento partecipativo e tornava a riflettere sulle competenze interculturali. Prendendo le mosse dalla constatazione che nelle odierni società multiculturali esiste ancora il problema di «imparare a vivere insieme», il documento sosteneva la necessità di passare da un approccio educativo di stampo multiculturale ad una vera e propria educazione di carattere interculturale.

Si tratta, ad avviso di chi scrive, di una svolta estremamente significativa, poiché riflette la volontà di concepire l'educazione come strumento di apertura alla vera conoscenza dell'«altro», in quanto solo attraverso la conoscenza si possono abbattere le barriere dell'ignoranza, dei pregiudizi e della diffidenza nei confronti di ciò che è diverso dal nostro comune modo di pensare.

A questo proposito, veniva sottolineato che «i principi basilari dell'UNESCO sono fondati sulla convinzione che l'educazione svolga un ruolo fondamentale nella lotta contro l'ignoranza e la diffidenza che sono all'origine dei conflitti umani. Poiché i pregiudizi derivano anche da ciò che ignoriamo o da ciò che supponiamo in modo errato, facilitare l'apertura culturale è essenziale per incoraggiare il dialogo interculturale e combattere contro lo 'scontro delle ignoranze'».

Al riguardo si sottolineava il fondamentale ruolo delle scienze umane e sociali nell'incoraggiare «gli apprendenti a prendere coscienza dei loro pregiudizi e a rivedere le loro idee preconcette; e si auspicava che l'inserimento delle «religioni e le credenze del mondo nei programmi scolastici [potesse] contribuire a dissipare un gran numero di malintesi che rendono difficile la vita in comuni-

⁴³ *Ibid.*, p. 12.

tà». Allo stesso modo, anche le discipline artistiche venivano considerate «uno strumento universale ed efficace per promuovere la comprensione reciproca e la pace, e praticarle è un modo esemplare per intrattenere relazioni con gli altri»⁴⁴.

Si sollecitava, infine, il consolidamento delle competenze interculturali, il quale, si precisava, non può «limitarsi allo spazio della classe», ma doveva necessariamente estendersi all'«università della vita». L'approccio inclusivo doveva essere incoraggiato sia nell'ambiente scolastico che al di fuori di esso, coinvolgendo in particolare i genitori e le comunità locali⁴⁵.

Un altro documento che a nostro avviso risulta importante ai fini della presente ricerca è il *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century «The Starting Point of GCE» (Global Citizenship Education)*. Tale documento, pubblicato nel 2014, rappresentava la prima 'guida pedagogica' dell'UNESCO per gli Stati membri ed aveva lo scopo di offrire delle indicazioni generali sull'inserimento dell'«Educazione alla Cittadinanza Globale» nei rispettivi sistemi scolastici⁴⁶.

Le considerazioni relative all'«Educazione alla Cittadinanza Globale» rivelano chiaramente un concreto collegamento con l'educazione interculturale, in quanto in entrambe è dato di riscontrare una medesima matrice educativa: sia l'una che l'altra, infatti, pongono l'accento sull'importanza di promuovere valori, atteggiamenti e competenze volti al rispetto reciproco e alla convivenza pacifica, propongono un decentramento dai propri confini culturali e sostengono la necessità di abbattere il razzismo e i pregiudizi; si caratterizzano, infine, per il loro approccio trasversale a tutte le discipline⁴⁷.

Il *Global Citizenship Education* nasceva come risposta ai bisogni espressi dagli Stati membri di avere un orientamento generale sull'integrazione dell'«Educazione alla Cittadinanza Globale» nei rispettivi sistemi scolastici e offriva numerosi spunti su come tradurre il concetto di «Educazione alla Cittadinanza Globale» in tematiche e materie specifiche per ogni età e in altrettanti obiettivi di apprendimento, in modo da poter essere adattata ai diversi contesti locali.

Sostanzialmente, l'obiettivo principale era quello di guidare gli insegnanti e gli educatori nella predisposizione dei *curricula* scolastici, nonché di fornire

⁴⁴ *Ibid.*, p. 19.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 20.

⁴⁶ UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century «The Starting Point of GCE (Global Citizenship Education)»*, Paris, UNESCO 2014, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

⁴⁷ M. Clementi, *Educazione alla Cittadinanza Globale e formazione dei docenti*, in E. Colussi (ed.) *La formazione interculturale dei docenti: professionalità, risorse e sfide globali*, Milano, Fondazione ISMU, 2021, pp. 51-61.

indicazioni rigorose in materia ai formatori, ai politici e anche agli operatori che lavorano in contesti non formali⁴⁸.

Il ruolo dell'«Educazione alla Cittadinanza Globale» è quello di fornire agli studenti le competenze necessarie per «affrontare il mondo dinamico e interdipendente del ventunesimo secolo» e di promuovere «un'identità collettiva che trascende le differenze individuali culturali, religiose, etniche o di altro tipo; una profonda conoscenza delle questioni globali e dei valori universali come la giustizia, l'uguaglianza, la dignità e il rispetto; le capacità cognitive per pensare in modo critico, sistematico e creativo, inclusa l'adozione di un approccio multi-prospettiva che riconosce le diverse dimensioni, prospettive e angolazioni dei problemi; [...] abilità sociali come empatia e risoluzione dei conflitti, abilità comunicative e attitudini per fare rete e interagire con persone di diversa provenienza, origine, cultura e prospettiva; e le capacità comportamentali di agire in modo collaborativo e responsabile per trovare soluzioni globali alle sfide globali e lottare per il bene collettivo».

Secondo gli estensori del *Global Citizenship Education*, il ruolo dell'istruzione deve essere ripensato, poiché appare ormai evidente che non ci si può più concentrare soltanto sullo sviluppo delle conoscenze e delle abilità cognitive, ma occorre promuovere la costruzione di valori e di competenze trasversali. L'istruzione deve puntare a facilitare «la cooperazione internazionale e la trasformazione sociale in modo innovativo verso un mondo più giusto, pacifico, tollerante, inclusivo, sicuro e sostenibile»⁴⁹.

La cittadinanza globale implica, inoltre, «un senso di appartenenza a una comunità più ampia e a un'umanità comune, promuovendo uno 'sguardo globale' che collega il locale al globale e il nazionale all'internazionale. È anche un modo di comprendere, agire e relazionarsi con gli altri e l'ambiente nello spazio e nel tempo, sulla base di valori universali, attraverso il rispetto della diversità e del pluralismo»⁵⁰.

Al riguardo, peraltro, nel *Global Citizenship Education* si riconosce che gli obiettivi, gli approcci e i risultati di apprendimento dell'«Educazione alla Cittadinanza Globale» si sovrappongono e si rafforzano a vicenda con questi e altri programmi educativi, come l'educazione interculturale e l'educazione sanitaria⁵¹.

Anche queste ultime riflessioni mostrano esplicitamente che, indipendentemente dalle diverse definizioni, anche gli autori del documento ritengono che l'«Educazione alla Cittadinanza Globale» e l'educazione interculturale sono

⁴⁸ UNESCO, International Cooperation Centre – Italy, *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, Parigi, 2018, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

⁴⁹ *Ibid.*, p. 11.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 14.

⁵¹ *Ibid.*, p. 15.

interconnesse tra loro, poiché entrambe persegono gli stessi obiettivi e si caratterizzano come approcci di natura rigorosamente interdisciplinare.

Nel Rapporto pubblicato dall'UNESCO nel 2015, dal titolo *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*⁵² si ribadisce l'importanza di promuovere un'educazione di qualità per tutti e per tutta la vita, poiché soltanto in questo caso, ognuno avrà la possibilità di accrescere le proprie potenzialità e la stessa società potrà sostenere «nuovi processi di condivisione e di cittadinanza attiva»⁵³.

Quest'ultimo Rapporto si pone in continuità con due capisaldi della riflessione dell'UNESCO sull'educazione, ai quali si è già fatto riferimento in precedenza, ossia il *Rapporto Faure* del 1972 e il *Rapporto Delors* del 1996.

Sostanzialmente, infatti, esso si ispira ad «una visione umanistica dell'educazione e dello sviluppo, basata su principi quali il rispetto della vita e della dignità umana, la parità dei diritti e la giustizia sociale, il rispetto della diversità culturale, la solidarietà internazionale e la responsabilità condivisa, aspetti fondamentali della nostra comune umanità»⁵⁴. L'educazione, pertanto, dovrebbe basarsi su questi valori umanistici e adottare «un approccio dialogico all'apprendimento»⁵⁵.

Al riguardo, esso propone anche una revisione dei *curricula* scolastici e, per quel che concerne i contenuti e i metodi di apprendimento, sostiene che un piano di studi umanistico «promuove il rispetto della diversità e il rifiuto di ogni forma di egemonia (culturale), di stereotipi e di pregiudizi. Si basa su un'educazione interculturale che prende in considerazione il pluralismo della società, garantendo al contempo un equilibrio tra il pluralismo e i valori universali»⁵⁶.

Per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, il documento propone di «ripensare i contenuti e gli obiettivi della formazione iniziale e continua degli insegnanti» e di fornire loro una preparazione che li metta in grado di «facilitare l'apprendimento, comprendere la diversità, favorire l'inclusione e promuovere quelle competenze necessarie a vivere insieme e tutelare e migliorare l'ambiente», nonché di «favorire nella loro classe un clima rispettoso e sicuro, incoraggiando l'autostima e l'autonomia, e avvalendosi di una vasta gamma di strategie pedagogiche e didattiche»⁵⁷.

L'opera educativa, infine, dovrebbe «celebrare la diversità culturale» e far

⁵² UNESCO, *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?*, Parigi, UNESCO, 2015, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>> (ultimo accesso: 12.06.2024). Per questa nostra ricerca abbiamo utilizzato la versione in lingua italiana: UNESCO, *Ripensare l'educazione. Verso un bene comune globale?*, Parigi, UNESCO, 2019, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368124>> (ultimo accesso: 24.06.2024).

⁵³ *Ibid.*, p. 3.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 40.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 44.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 58.

comprendere sia agli insegnanti, sia agli studenti quanto sia importante scoprire «la molteplicità dei punti di vista e la diversità delle esperienze vissute»⁵⁸.

Per rafforzare l'idea di come la diversità culturale rappresenti un valore universale, nel corso degli anni, l'UNESCO ha organizzato, da sola o in collaborazione con altri organismi internazionali e realtà associative, diverse iniziative volte ad incoraggiare la conoscenza, il dialogo e l'empatia tra studenti di culture differenti, ad attivare programmi educativi di internazionalizzazione, a favorire gli scambi individuali e di classe e a promuovere corsi di formazione per dirigenti e docenti finalizzati ad implementare il dialogo interculturale, nonché a fornire indicazioni utili per abbattere l'antisemitismo e l'estremismo violento.

Solo per fare alcuni esempi, nel 2018, in collaborazione con l'OCSE, ha pubblicato delle *Linee guida educative* per affrontare l'antisemitismo contemporaneo. Tale documento aveva lo scopo di orientare gli insegnanti e i dirigenti scolastici nello «stabilire modalità opportune ed efficaci pedagogie per affrontare i pregiudizi e rispondere agli episodi di antisemitismo quando si verificano», promuovere la tolleranza attraverso l'educazione, elaborando programmi basati su un quadro di riferimento per i diritti umani, l'educazione alla cittadinanza globale, l'inclusività e l'uguaglianza di genere. Forniva, inoltre, ai decisori politici «strumenti e indicazioni per garantire lo sviluppo dei sistemi educativi la resilienza dei giovani alle idee e ideologie antisemite e, più in generale, a tutte le forme di razzismo e discriminazione, attraverso il pensiero critico e il rispetto per gli altri»⁵⁹.

Nel 2019 ha pubblicato, in collaborazione con il Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI) di Trento, il documento *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici*⁶⁰. Assieme al testo *Preventing Violent Extremism through Education*, pubblicato dall'UNESCO nel 2017⁶¹, il documento edito nel 2019 costituisce una guida tecnica al servizio dei rappresentanti del mondo dell'educazione (amministratori pubblici, insegnanti e altri attori del settore educativo) su come affrontare le reali sfide poste dall'estremismo violento all'interno di ogni società.

In particolare, *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione* si rivolge ai funzionari dei ministeri dell'istruzione dei diversi Paesi per aiutarli

⁵⁸ *Ibid.*, p. 71.

⁵⁹ UNESCO, OSCE, *Addressing Anti-Semitism through Education Guidelines for Policy-makers*, Paris, UNESCO, 2018, p. 5.

⁶⁰ UNESCO, Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI), *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione Guida per amministratori pubblici*, Parigi-Trento, UNESCO/CCI, 2019, <<https://www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Prevenirelestremismoviolentoattraversoeducazione.Guidaperamministratoripubblici-1.pdf>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

⁶¹ UNESCO, *Preventing Violent Extremism through Education: a Guide for Policy-Makers*, UNESCO, Parigi, 2017, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247764>> (ultimo accesso: 23.06.2024).

a mettere in agenda, pianificare e realizzare azioni di prevenzione concrete. Come recita la *Premessa* all'edizione italiana, tale pubblicazione costituisce il «frutto della positiva collaborazione avviata tra il Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI) e l'UNESCO per la ricerca nel campo dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e per la sua promozione» ed offre importanti riflessioni su come prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione ad «un senso di appartenenza ad una comune umanità e nella costruzione di società aperte, capaci di affrontare la complessità del presente e di gestire i conflitti con mezzi e comportamenti non violenti. Decodificare messaggi complessi, assumere un atteggiamento critico e costruttivo nel confrontarsi con punti di vista diversi e misurarsi con tematiche controverse»⁶².

L'UNESCO ha organizzato, inoltre, diversi incontri sui temi sopra ricordati, come nel caso dei *World Heritage Youth Forums* finalizzati a promuovere il dialogo e la cooperazione interculturale e ad approfondire le modalità attraverso le quali promuovere tra i giovani la ‘diversità culturale’⁶³; ha sviluppato, inoltre, strumenti digitali creativi come il *World Heritage in Young Hands Kit*, il cui scopo è quello di avvicinare i giovani ai siti «Patrimonio Mondiale dell’Umanità, alla loro storia e alla loro cultura; e il *Diversity Kit for Youth* che sensibilizza in merito all’importanza della ‘diversità culturale’ e del potenziale creativo che si sviluppa dalla promozione del pensiero critico, e dal dialogo»⁶⁴.

Non è infine, da sottovalutare la collaborazione instaurata dall'UNESCO con le Università ed altre istituzioni di alta formazione e ricerca. A partire dal 1992, a questo proposito, l'organismo internazionale ha lanciato il programma *UNITWIN/UNESCO Chairs*⁶⁵ volto a promuovere la cooperazione internazionale interuniversitaria e l'organizzazione di una serie di reti per migliorare le competenze istituzionali attraverso la condivisione di conoscenze e il lavoro collaborativo. Ad oggi, tale programma conta circa 950 Cattedre UNESCO in diversi Atenei di tutto il mondo e 45 reti UNITWIN in 120 paesi e coordina la creazione di questi partenariati, oltre a supportarne le attività. Tra le diverse tematiche trattate nell'ambito delle cattedre UNESCO troviamo anche quelle concernenti la promozione dei diritti umani, della democrazia, della pace, dell'inclusione sociale e spaziale dei migranti, del pluralismo religioso, del dialogo interculturale, nonché quelle relative alla cosiddetta «Pedagogia generativa e sistemi educativi per affrontare la disuguaglianza».

⁶² UNESCO, Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI), *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione Guida per amministratori pubblici*, cit., p. 4.

⁶³ *Ibid.*, p. 35.

⁶⁴ Al riguardo si vedano i seguenti siti: <<http://whc.unesco.org/en/wheducation/>> e <<https://en.unesco.org/creativity/node/582>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

⁶⁵ UNESCO, *Cattedre UNESCO e Reti UNITWIN. Il programma di cooperazione universitaria dell’UNESCO*, 2024, <<https://www.unesco.org/en/unitwin>> (ultimo accesso: 12.06.2024).

Queste Cattedre sono chiamate annualmente a fornire all'UNESCO un organico rapporto sulle attività svolte e tali documenti costituiscono una fonte preziosa di conoscenza e uno strumento importante per favorire la cooperazione a livello internazionale e nazionale.

Nel 2021, sempre allo scopo di promuovere il confronto sull'istruzione e di ispirare un rinnovamento della stessa, l'UNESCO ha pubblicato il Rapporto *Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education*⁶⁶. Come si può leggere nel documento, l'obiettivo era quello di costruire un nuovo «contratto sociale per l'istruzione», fondato sui principi dei diritti umani, della giustizia sociale, della dignità umana e della diversità culturale.

Il Rapporto traeva origine dal lavoro svolto dalla Commissione internazionale sui «Futuri dell'Educazione», incaricata dall'UNESCO di avviare una serie di consultazioni in merito a quale «ruolo possa svolgere l'educazione nel plasmare il nostro mondo comune e il nostro futuro condiviso, guardando al 2050 e oltre». Alla luce delle molteplici proposte avanzate in due anni di consultazioni, la Commissione ha posto l'accento sulla necessità di costruire un nuovo «contratto sociale per l'educazione» e di tradurre le raccomandazioni e le ricerche in principi guida per il dialogo e l'azione nei diversi contesti nazionali ed internazionali.

Il documento fornisce una serie di indicazioni per rinnovare tutto il settore dell'istruzione e dell'educazione. In particolare, per quanto riguarda le tematiche di nostro interesse, sottolinea come la riflessione pedagogica debba aiutare gli insegnanti a promuovere nei loro alunni quelle capacità intellettuali, sociali e morali che permettano loro, non soltanto di lavorare insieme per cambiare il mondo con atteggiamenti empatici e compassionevoli, ma anche di abbattere i pregiudizi, i preconcetti e le divisioni.

In questo senso, suggerisce la nascita di pratiche pedagogiche «che favoriscano la cooperazione e la solidarietà», in modo da creare «occasioni in cui le persone imparino le une dalle altre e si valorizzino reciprocamente al di là di tutte le differenze, siano esse di genere, religione, razza, identità sessuale, classe sociale, disabilità, nazionalità eccetera».

Tali pratiche pedagogiche «dovrebbero basarsi su principi condivisi di non discriminazione, rispetto della diversità e giustizia riparativa, ed essere inquadrati in un'etica della cura e della reciprocità» e connotarsi sulla base di «un apprendimento partecipativo, collaborativo, basato sul *problem posing*, interdisciplinare, intergenerazionale e interculturale»⁶⁷.

⁶⁶ UNESCO, *Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education*, UNESCO, Parigi, 2021, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>> (ultimo accesso: 12.06.2024). In questa sede è stata consultata la versione italiana: UNESCO, *Re-imma-ginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, Brescia, La Scuola, 2023, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384298>> (ultimo accesso: 23.06.2024).

⁶⁷ *Ibid.*, p. 52.

Inoltre, dovrebbero sollecitare gli individui a comprendere l'importanza di ciò che hanno in comune e le interdipendenze sistemiche che li legano gli uni agli altri. Per provare ad immaginare un futuro insieme è necessario progettare una società in cui il pluralismo e la diversità siano considerati come punti di forza. Per questi motivi, «una pedagogia della solidarietà deve fondarsi su un'educazione inclusiva e interculturale, che tenga conto di tutte le forme di discriminazione e segregazione nell'accesso, compresi i bambini, le bambine, i e le giovani con bisogni educativi speciali e coloro che affrontano l'intolleranza basata su razza, identità di genere, classe, disabilità, religione o nazionalità. Il diritto all'inclusione, basato sulle diverse realtà di ogni persona, è tra i più cruciali di tutti i diritti umani».

Sostanzialmente, uno dei compiti primari della riflessione pedagogica dovrebbe essere quello di aiutare gli studenti e le studentesse a sviluppare le capacità di essere inclusivi e di rispettare la dignità di tutti gli altri. «Una pedagogia senza inclusione indebolisce l'educazione come bene comune e mina la possibilità di un mondo in cui la dignità e i diritti umani di tutti siano tenuti in considerazione». In tal senso, anche il processo di apprendimento deve puntare a «valorizzare la diversità, la differenza e il pluralismo come punto di partenza e consentire agli studenti e alle studentesse di confrontarsi direttamente con l'intolleranza e la discriminazione»⁶⁸.

L'impressione che si ricava leggendo questo documento è che, da parte degli autori, ci sia una maggiore consapevolezza della necessità di promuovere all'interno dei sistemi scolastici un nuovo approccio educativo di matrice interculturale che tenga conto dei profondi mutamenti sociali che portano la diversità culturale ed etnica del mondo direttamente nelle aule e nei contesti educativi. «Gli e le insegnanti lavorano in ambienti nuovi con studenti e studentesse che hanno storie educative, lingue e culture diverse. Le pedagogie del rispetto, dell'inclusione, dell'appartenenza, della costruzione della pace e della trasformazione dei conflitti vanno oltre il semplice riconoscimento o la tolleranza delle differenze. Devono aiutare gli studenti e le studentesse a sedersi fianco a fianco e a lavorare insieme».

Partendo da questi presupposti, l'educazione deve offrire ai giovani quegli strumenti concettuali che permettano loro «di comprendere e collegare i loro passati, i loro presenti e i loro futuri, di analizzare le disuguaglianze che danno forma alle loro esperienze, di opporsi all'esclusione e all'emarginazione». Fondamentalmente, l'educazione è chiamata a promuovere la «cittadinanza interculturale», nel senso che oltre ad insegnare il valore della diversità, «dovrebbe promuovere le competenze, i valori e le condizioni necessarie per un dialogo orizzontale»⁶⁹.

Ma attenzione: alla base della sopra richiamata «cittadinanza intercultu-

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 54-55.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 55.

rale» deve senz'altro esserci l'affermazione della propria identità culturale; infatti, la piena comprensione di sé stessi costituisce il punto di partenza per conoscere e rispettare gli altri. A questo proposito, «l'educazione interculturale non dovrebbe essere utilizzata come strumento per l'assimilazione delle minoranze culturali, delle popolazioni indigene o di altri gruppi emarginati rispetto alla società dominante, ma piuttosto per promuovere relazioni di potere più equilibrate e democratiche all'interno delle nostre società. Abbiamo bisogno di pedagogie che generino scambi di conoscenze, pratiche e soluzioni che si arricchiscano reciprocamente, basate su complementarità, reciprocità e rispetto. È attraverso le nostre differenze che ci educhiamo a vicenda, ed è attraverso i nostri contesti condivisi che ciò che impariamo acquista significato»⁷⁰.

Di notevole interesse si rivela anche la riflessione sull'importanza di promuovere il bilinguismo nella scuola dell'infanzia. A questo proposito, nel documento si legge che, «se le lingue di origine e ancestrali non sono immersive nei primi anni di vita, i bambini e le bambine rischiano di perdere quel prezioso legame con i membri della famiglia e i modi culturali di conoscere e comunicare che li collegano al loro patrimonio attraverso lo spazio e il tempo»⁷¹.

Al riguardo, sappiamo bene infatti che, quando i bambini provenienti da famiglie immigrate entrano nel mondo della scuola si trovano nella necessità di accostare alla propria lingua quella del paese di residenza. Una forma positiva e arricchente di bilinguismo si ha quando il bambino ha una buona competenza della prima lingua e tale lingua è valorizzata non solo nel proprio ambiente familiare, ma anche nel contesto sociale, la scuola in primo luogo. A questa lingua il bambino ne aggiunge una seconda, anch'essa valorizzata, senza però che metta a repentaglio le conoscenze relative alla prima lingua.

Occorre perciò tenere presente ciò che dimostrano alcuni studi sul bilinguismo infantile, ossia «che il buon apprendimento della seconda lingua non è legato alla perdita della prima lingua: anzi, ne dipende». Secondo quanto è emerso da alcune indagini condotte presso i bambini di origine immigrata in diversi paesi, coloro che hanno conservato e sviluppato una buona padronanza della lingua d'origine ottengono i migliori risultati anche nella seconda lingua. Abbandonare la lingua materna può, infatti, comportare conseguenze pesantemente negative, quali ad esempio: «la mancanza di comunicazione e il distacco dai genitori, la mancanza di considerazione nei loro confronti, la privazione di parti della propria identità e dell'autostima»⁷².

Questi stessi studi si soffermano sul ruolo della scuola dell'infanzia e sostengono che «le pedagogie della prima infanzia devono affermare e rafforzare

⁷⁰ *Ibid.*, p. 56.

⁷¹ *Ibid.*, p. 60.

⁷² D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1997, p. 175.

le identità culturali individuali e collettive e promuovere il dialogo interculturale basato sulla valorizzazione della diversità»⁷³.

Tali affermazioni assumono un rilievo particolare perché riconoscono l'importanza del ruolo della scuola dell'infanzia nel processo di conoscenza di sé e dell'altro. La formazione dell'identità, infatti, è il risultato dell'interazione di molteplici e diversi fattori legati alla maturazione dell'individuo, alla qualità delle relazioni primarie e dell'ambiente familiare, al rapporto con il contesto sociale.

Al centro della strutturazione dell'identità vi è «l'esserci», ossia la capacità di sentire il sé come esistente, ben individuato e distinto dall'altro e dagli altri. È questo un processo di sviluppo psichico che ha il suo fondamento nel primo anno di vita e che successivamente assume contorni sempre più definiti e inconfondibili; è un'acquisizione e come tale non è qualcosa che il bambino già possiede alla nascita, ma che sviluppa nel tempo attraverso la relazione⁷⁴.

Il cammino che porta alla formazione dell'*io* ha il suo inizio in quella fase in cui il bambino è ancora radicalmente dipendente dalla relazione con gli altri e nella quale inizia ad elaborare una percezione di sé solo attraverso lo sguardo degli altri. Ciò che risulta essere dominante in questo periodo è il rapporto con le persone emotivamente e affettivamente significative. La lunga fase di completa dipendenza viene progressivamente sostituita da uno stato di affermazione del sé che rappresenta una prima modalità di affermazione della propria autonomia⁷⁵.

La scuola dell'infanzia interviene proprio nel periodo in cui la personalità del bambino cerca una propria affermazione, pur essendo ancora radicalmente dipendente. Essa, dunque è chiamata a rafforzare tale identità «sotto il profilo corporeo, intellettuale e psichico», facendo acquisire al fanciullo la consapevolezza di sé, del suo essere al mondo come persona viva, capace di muoversi, di agire, di pensare e di fare⁷⁶.

In tale contesto, il bambino impara a relazionarsi anche con gli altri e, oltre alla propria identità individuale, matura la propria identità sociale e culturale e inizia a confrontarsi anche con la diversità e ad integrarla nel suo percorso di crescita.

In vista del 2050, il Rapporto UNESCO *Re-imaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, cit., p. 60.

⁷³ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, cit., p. 60.

⁷⁴ G. Trost, *Lo sviluppo psicologico del bambino dai due ai sei anni: un'esperienza nella scuola dell'infanzia*, Roma, Armando Editore, 2005.

⁷⁵ G. Siri, *L'*Io*, il Sé, l'*Altro**, «Scuola Materna», vol. LXXIX, n. 18, 1992, p. 15.

⁷⁶ Ministero della Pubblica Istruzione, *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (D.M. 3 giugno 1991), «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», serie generale, 15 giugno 1991, n. 139.

la solidarietà e la reciprocità attraverso il confronto intergenerazionale, interculturale e pluralistico.

Secondo lo stesso documento dell'agenzia internazionale, anche i settori universitari e quelli relativi alla formazione superiore dovranno educare al rispetto, all'empatia, alla solidarietà e all'uguaglianza. In particolare, in esso si sottolinea come «l'educazione superiore deve anche essere rilevante dal punto di vista socio-culturale. L'apprezzamento della diversità culturale, l'impegno a difendere i diritti umani e l'intolleranza verso il razzismo, il sessismo, il classismo, l'etnocentrismo e la discriminazione in tutte le sue forme devono essere obiettivi educativi fondamentali»⁷⁷. Tali tematiche dovranno essere affrontate anche all'interno dei vari *curricula* della formazione superiore: «I migliori approcci all'apprendimento sociale ed emotivo nei curricoli comprendono gli ambiti sociali, emotivi, cognitivi ed etici dell'identità degli studenti e delle studentesse. Collegano le traiettorie di sviluppo degli individui alle loro implicazioni per una più ampia coesione sociale. Imparare a empatizzare, a cooperare, ad affrontare pregiudizi e preconcetti e a gestire i conflitti è prezioso in ogni società»⁷⁸.

Dalla lettura del Rapporto UNESCO *Reimagining Our Futures Together: a New Social Contract for Education* emerge chiaramente, a nostro avviso, un significativo mutamento del modo di concepire l'educazione e l'istruzione. Il nuovo approccio, infatti, riflette chiaramente gli orientamenti cardine e i principi ispiratori dell'educazione interculturale e dell'«Educazione alla Cittadinanza Globale».

Questo nuovo approccio dell'UNESCO all'educazione e, più nello specifico, alle tematiche interculturali trova ulteriore conferma anche nei documenti più recenti dell'agenzia internazionale, come ad esempio: il Rapporto *We Need to Talk: Measuring Intercultural Dialogue for Peace and Inclusion*, pubblicato dall'UNESCO nel 2022⁷⁹, il quale presenta un importante studio sul legame tra dialogo interculturale e pace, sulla prevenzione dei conflitti e i diritti umani.

Basandosi sui dati innovativi del nuovo *Quadro UNESCO per l'abilitazione del dialogo interculturale*⁸⁰, il Rapporto *We Need to Talk: Measuring Intercultural Dialogue for Peace and Inclusion* evidenzia le principali opportunità politiche e di intervento per il dialogo interculturale come strumento di

⁷⁷ UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione*, cit., p. 63.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 70.

⁷⁹ UNESCO, *We Need to Talk: Measuring Intercultural Dialogue for Peace and Inclusion*, UNESCO, Paris, 2022, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382874>> (ultimo accesso: 16.06.2024).

⁸⁰ UNESCO, Institute for Economics and Peace, *Measuring Intercultural Dialogue: a Conceptual and Technical Framework*, UNESCO, IEP, Paris, 2020, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373442>> (ultimo accesso: 23.06.2024).

inclusione e di pace. Fornisce, inoltre, una serie di dati davvero interessanti che coprono oltre 160 paesi in diverse regioni del mondo e presenta un programma quadro di riferimento che offre molte indicazioni utili circa le strutture, i processi e i valori necessari per incoraggiare il dialogo interculturale. Sollecita altresì i decisori politici, gli operatori dello sviluppo, gli attori della pace e della sicurezza, gli accademici ed altri soggetti a fare propri l'analisi contenuta in tale documento e i risultati del Quadro per rafforzare il dialogo interculturale in tutto il mondo.

Nel programma fatto proprio dal documento UNESCO rientra anche l'iniziativa *The Road to Peace: Dialogue and Action for Tolerance and Intercultural Understanding*⁸¹, tramite la quale l'agenzia internazionale intende promuovere le competenze interculturali come strumento chiave per i processi di pace nelle aree a rischio conflitto e in contesti post conflitto⁸².

Nell'ambito di questa iniziativa, l'UNESCO ha progettato il *Quadro per l'abilitazione del dialogo interculturale*, il quale riporta una serie di dati sulle strutture, i valori e i processi che consentono al dialogo interculturale di essere uno strumento efficace per la pace e l'inclusione. Il Quadro analizza «l'impatto che il dialogo interculturale può generare sui risultati relativi alla pace, alla prevenzione dei conflitti e alla protezione dei diritti umani»⁸³.

Dopo il lancio dell'iniziativa a livello globale, avvenuto nel settembre 2022, nel corso del 2023 si sono registrate una serie di presentazioni su base regionale nei vari paesi nei quali opera l'UNESCO. Il primo incontro di carattere politico sul documento ha avuto luogo nello Sri Lanka e ha dato vita ad un progetto nazionale volto a promuovere il dialogo interculturale come strategia per la gestione delle relazioni comunitarie.

Parallelamente, si è iniziato a lavorare anche su una nuova serie di note/brief orientativi sul ruolo del dialogo interculturale per la trasformazione dei conflitti ed è stato adottato un piano d'azione da attuare nel corso del periodo 2023-2027, i cui punti principali riguardano: «La promozione di metodi, strumenti e ricerca; comunicazione e sensibilizzazione; sviluppo delle capacità; e l'espansione dei dialoghi interculturali tra i paesi arabi e latinoamericani»⁸⁴. Per sostenere l'attuazione di questo piano d'azione si è deciso di dare vita alla Prima Conferenza Internazionale Arabo Latinoamericana sul tema «Migra-

⁸¹ UNESCO, Consejo Ejecutivo, *The Road to Peace: Dialogue and Action for Tolerance and Intercultural Understanding*, documento de programa o de reunión, 2022, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380870_eng> (ultimo accesso: 23.06.2024).

⁸² *Ibid.*, pp. 1-2.

⁸³ Executive Board, Item 5 of the provisional agenda, *Follow-up to Decisions and Resolutions Adopted by the Executive Board and the General Conference at Their Previous Sessions*, Paris, 9 February 2024, p. 1, <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388635>> (ultimo accesso: 13.06.2024).

⁸⁴ *Ibid.*, p. 2.

zioni e solidarietà», la quale si è tenuta nell'agosto del 2023 a Sergipe, in Brasile.

Nel corso di questa Conferenza, esperti di entrambe le aree si sono incontrati con leader locali, studiosi e giovani studenti e lavoratori per scambiare opinioni sui processi formativi e sulla situazione politica e sociale nelle diverse realtà latino-americane, nonché «sulle opportunità di dialogo interculturale tra le due culture». Nel corso della manifestazione sono stati organizzati anche diversi Workshop, durante i quali studenti provenienti dal Brasile e dal continente africano hanno dialogato sulle attuali sfide poste dal razzismo e dalla discriminazione, affrontando anche le questioni di genere alla luce di una prospettiva comparativa.

L'importanza del dialogo interculturale è stata ribadita anche in occasione del *Terzo Forum globale contro il razzismo e la discriminazione*, organizzato dall'UNESCO in collaborazione con il governo del Brasile dal 29 novembre al 1° dicembre 2023. In questa occasione, si è «esplorata l'importanza del dialogo come mezzo per combattere la discriminazione e per contribuire a promuovere la costruzione della pace, nonché il ruolo del dialogo come strategia per promuovere l'inclusione delle popolazioni migranti». Durante il *Forum* è stata annunciata una nuova iniziativa da realizzare in collaborazione con l'OCSE per la «produzione di una nota orientativa sulla promozione di narrazioni di speranza per promuovere il dialogo tra comunità ospitanti e migranti, nonché un progetto innovativo con l'Università di Harvard per migliorare la formazione di competenze interculturali basate sulla routine per combattere stereotipi contro i migranti»⁸⁵.

Le riflessioni emerse durante le molteplici consultazioni costituiranno l'oggetto del prossimo Rapporto dell'UNESCO, il quale, come affermato dalla stessa agenzia internazionale, si porrà l'obiettivo di recepire e presentare «le raccomandazioni chiave che possono guidare gli Stati membri nell'uso delle competenze interculturali come risorsa per la costruzione della pace e contribuire alla progettazione di politiche pubbliche che promuovano una maggiore comprensione interculturale, inclusione, rispetto per diritti umani e diversità»⁸⁶.

Conclusioni

A conclusione di questa disamina delle iniziative promosse dall'UNESCO in ambito educativo, ci sembra di poter affermare che, soprattutto nei documenti ufficiali e nelle deliberazioni più recenti, l'impegno di questa agenzia

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ *Ibid.*, p. 3.

internazionale nel sostenere e promuovere i principi che sono alla base dell'educazione interculturale è notevolmente cresciuto.

Il percorso compiuto dall'UNESCO per sostenere la necessità di un'educazione che concorra alla formazione integrale della persona, chiamata a vivere in un contesto sociale pluriculturale, si colloca nella dimensione di un'educazione che promuove nei singoli individui la consapevolezza «della molteplicità dei valori sociali storici e culturali nel mondo, e non per giungere alla cancellazione della diversità, bensì per realizzare una loro armonizzazione attraverso un processo di conoscenza, confronto e rispetto»⁸⁷.

Sembra di poter dire, sotto questo profilo, che l'UNESCO ha intrapreso negli ultimi decenni un coerente e incisivo percorso volto al superamento dell'etnocentrismo, per il pieno sviluppo della personalità umana e per il consolidamento, in tutte le aree del pianeta, del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali.

Indubbiamente, la strada verso la piena inclusione, l'accettazione di altri punti di vista e il reale rispetto della dignità umana è ancora molto lunga e può passare solo attraverso il potenziamento dell'educazione e dell'istruzione connotate in senso autenticamente interculturale. Sotto questo profilo, il ruolo giocato dall'UNESCO nel recente passato, e quello che tale agenzia è chiamata a svolgere nel presente e nel futuro prossimo è particolarmente rilevante, specie in un mondo come quello attuale, segnato dalla recrudescenza di guerre e conflitti armati in varie aree del mondo e dalla crescente negazione dei diritti umani e delle libertà civili e politiche in diversi paesi.

⁸⁷ A. Durino Allegra, *Verso un'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 18.

An Ecocritical Reading of *Melo* by Sevim Ak and *The Iron Woman* by Ted Hughes: Exploring Human and Non-human Entanglement

Dilek Tüfekçi Can
Department of Foreign Language Education
Balikesir University (Turkey)
tufekci@balikesir.edu.tr

ABSTRACT: Children's literature, an amazing, captivating and instructive genre of literary texts, mostly written for children today, is an effective tool for raising children's awareness of environmental issues. Children's literature often includes vivid depictions of nature and its beauty, which can inspire love and respect for the environment. However, in recent years, the themes of children's novels have also diversified and included human impact on environmental pollution, such as global warming, ocean acidification, mass extinction, biodiversity loss and ecological crises. Moreover, the novels' protagonists begin to play the roles of active participants in environmental crises rather than passive observers. Similarly, the protagonists in *Melo* (2018), a realist novel, by Sevim Ak and *The Iron Woman* (2005), a science fiction novel, by Ted Hughes act as conscious citizens and environmental stewards. This paper explores both novels from an ecocritical perspective by exploring the entangled relations between human and non-human beings. Both authors' ecocritical perspective delves into the entangled nature between humans and the non-humans, highlighting the significance of environmental consciousness. The story of *Melo* follows the transformative journey of an eight-year-old girl who progresses from a state of timidity, fragility and insecurity to one of self-assurance. She finds solace in befriending a fish named Pitır, as she believes animals are more sensitive to her emotions than humans. On the other hand, *The Iron Woman* (1993), serving as a sequel and companion to *The Iron Man* (1968) by Ted Hughes, narrates Iron Woman's pursuit of ecological revenge, as she transforms men over eighteen into animals as a consequence of their pollution of the seas, lakes, and rivers. The protagonist, Lucy, a young girl, endeavors to thwart the ecological threat by raising awareness among the populace. Unquestionably, the two novels depict the entangled relationships between humans and non-humans. Thus, this paper explores how both novels address the issues of environmental pollution and the loss of biodiversity in the seas or rivers. This paper also argues that the characters in both novels pass through the maturation process and reach an «ecological self», growing their self-

identities and identifying themselves with the other beings, either living or non-living. In both novels, the entangled relations between humans and non-humans narrate that there is no hierarchy among the different types of species and that each contributes uniquely to maintaining the planet. Both novels challenge readers to shift their perceptions from an anthropocentric to a more sustainable approach by raising awareness of ecological crises and instilling a biocentric perspective.

EET/TEE KEYWORDS: Ecocriticism; Entanglement; Biodiversity; Human; Nonhuman; XX-XXI Centuries.

Introduction

In the 21st century, environmental problems have become one of the most important subjects among politics, scholars, researchers, and scientists. Climate change, global warming, depletion of the ozone layer, deforestation, water and air pollution, extinction of species, wildfires, and loss of biodiversity are some of the most life-threatening environmental issues facing us today. These issues have exposed numerous environmental crises worldwide, and it seems that we, the human, are to take immediate action to prevent further damage to our planet¹. Nearly in the last two decades of the 20th century, Arne Naess, a Norwegian ecologist and environmental philosopher, introduced the concept of *ecosophy* or *deep ecology theory* in 1973. This theoretical framework advocates a more comprehensive approach to environmentalism, emphasizing the necessity of preserving nature for our own benefit and that of the planet. Naess' deep ecology theory posits a fundamental shift in humanity's perception of the world, contending that all living and non-living entities possess inherent rights that should be safeguarded without prioritizing human beings' interests. In contrast, *shallow ecology* endorses environmental conservation primarily to secure a better environment for human beings². However, during the turn of the 21st century, a significant shift occurred in the perception of ecology, which was marked by a transition from *deep ecology* to *dark ecology*. Scholars Timothy Morton³ and Paul Kingsnorth⁴ coined the term *dark ecology* to emphasize the current environmental condition affected by global pollution. They argue that traditional green ecology is no longer adequate in addressing contemporary environmental challenges and issues. According to them, it is of utmost importance to develop a new framework for describing

¹ Unless otherwise stated, all translations are my own.

² A. Naess, *The Deep-Ecological Movement: Some Philosophical Aspects*, in G. Sessions (ed.), *Deep Ecology for the 21st Century*, Boston, Shambhala, 1995, pp. 64-84.

³ T. Morton, Guest column: *Queer Ecology*, «PMLA», vol.125, n. 2, 2010, pp. 273-282.

⁴ P. Kingsnorth, *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*, Minnesota, Graywolf P., 2017.

ecocide, as they question whether it is feasible to find a place on earth that remains unpolluted by humans or socio-cultural practices. They reveal that natural environments without pollution does no longer exist. Furthermore, Yazgunoğlu defines *dark ecology* as a state of interdependence between humans and non-humans, emphasizing «how humans and nonhumans are fundamentally enmeshed in and negatively interdependent with one another with no boundaries between nature and culture»⁵.

In recent years, every form of human and non-human entanglement has been explored from various interdisciplinary perspectives, including philosophy, sociology, psychology, literature, politics, ethics, and technology. The discipline of children's literature, among others, endeavors to captivate the attention of young readers with the ultimate goal of instilling a sense of environmental consciousness and responsibility. Moreover, the primary objective of the works produced on environmental issues is to raise a generation of individuals who are mindful of their impact on the environment and are committed to taking appropriate measures to preserve it. Using engaging and thought-provoking literary works, children's literature attempts to create an awareness of environmental issues among young readers, thereby encouraging them to become responsible and conscientious citizens.

Broadly defined, children's literature is «a special kind of literature with its own distinguishing characteristics»⁶ meant to educate and entertain children, including on environmental issues. According to Dilek Tufekci Can, children's literature is a literary genre «written through internalization specifically for individuals in their childhood» by considering their «mental, emotional, social, and linguistic development» to expose the «talents of the child» and establish «a link between the past, present, and future», yet, it is also «functional both in protecting cultural heritage and transferring it to younger generations» and «purposeful and interdisciplinary as it contains the values of the age»; while doing these, it contributes to the «formation of a strong sense of aesthetics by creating awareness»⁷, particularly on environmental issues. In contemporary times, there has been a notable correlation between environmental concerns and children's literature. Therefore, an increasing number of authors and publishers seek to address environmental issues in their literary works for young readers. Thus, examining the literary works of children literature on environmental issues has also been the focus of ecocritical readings.

⁵ K.C. Yazgunoğlu, *The Postecological World of John Burnside: Dark Green Nature, Pollution, and Eco-Grief in Glister*, «Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi», vol. 59, n. 1, 2019, pp. 41-69.

⁶ P. Nodelman, *Beyond Genre and Beyond*, «Children's Literature Association Quarterly», vol. 6, n. 1, 1982, pp. 22-24.

⁷ D. Tüfekçi Can, *Çocuk edebiyatı: kuramsal yaklaşım* [Children literature: theoretical approach], Konya, Eğitim Yayınevi, 2014.

Ecocriticism⁸, defined as an interdisciplinary field that examines «how the natural world is portrayed in literature, typically in relation to modern environmental concerns» in the Oxford English Dictionary, was first introduced by Cheryll Glotfelty, a professor of literature and environment in her work *Literary Studies in an Age of Environmental Crisis* (1996). Ecocriticism, simply put, is «the study of the relationship between literature and the physical environment»⁹. According to Bonnie Costello, ecocriticism involves «real-world concerns in that it reveals the entanglement of nature and culture, the interplay between our desires, our concepts, and our perceptions, and possibilities for renewal and vitality within that entanglement»¹⁰. Since this paper attempts to explore the entangled relations between human and non-human beings in *Melo* (2018) by Sevim Ak and *The Iron Woman* (2005) by Ted Hughes¹¹, from this part onwards both novels are examined from an ecocritical perspective.

1. Exploring Human and Non-human Entanglement in Melo by Sevim Ak and The Iron Woman by Ted Hughes

In her novel *Melo* (2018), Sevim Ak¹² explores the ecological challenges of our modern world. The story commences with a depiction of Sea Field Street, a road that intersects the sea: «When the sea was full of fish, the friendship

⁸ Ecocriticism, originated from the recognition of the environmental crisis in the 1960s and 1970s, argues that we need to shift our focus from the central to the peripheral spheres in order to reduce humankind's impact on nature. This literary theory aims to explore the relationship between humans and nature by examining how nature is depicted in literary works. The theory emphasizes major ecological issues, such as deforestation, species extinction, pollution of rivers, lakes, and seas, and the exploitation of natural resources, to help us understand how nature is portrayed in literature.

⁹ C. Glotfelty, *Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis*, in C. Glotfelty, H. Fromm (edd.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* (pp. XV-XXXVII), Athens, Georgia, University of Georgia Press, 1996.

¹⁰ B. Costello, *Shifting Ground: Reinventing Landscape in Modern American Poetry*, Cambridge, Harvard University Press, 2003.

¹¹ Ted Hughes as an active proponent of clean water in Southwest England, founded the Torridge Action Group and established Westcountry Rivers Trust in 1993. This underscores his profound interest in water supply and freshwater resources on a global scale.

¹² Sevim Ak (1955-), one of the most prolific authors of Turkish children's literature, has written more than forty children's books in Turkish. Her books are also translated and published in some countries, such as Albania, Bulgaria, Germany, Korea, and the Netherlands. Her first book, *My Kite Is a Cloud Now* (2019), won the Academy Bookstore Short Story Award. Her book, *Broken Umbrella* (2006), was chosen as the best illustrated story book by the Children and Youth Publications Association in 2006. She received nominations for two major prizes that are regarded as the Nobel Prize of children's literature: the Astrid Lindgren Award in 2009 and the Hans Christian Andersen Award in 2012.

of fish and children became the subject of storytellers. Children used to run downhill in the morning to wash their faces with seawater. Because they reckoned starting the day with fish kisses as good luck»¹³. The emphasis on when the sea was teeming with fish, children would run down the hill in the morning to wash their faces with seawater, believing that starting the day with a fish kiss brought good luck implies that this is a reminiscence only in the past, not in the present, and presumably will not be in the future. The narrator highlights the entangled relations between human and non-human as a starting point, by emphasizing the role of a non-human, namely fish in imparting good fortune in the past.

The novel introduces child readers two sisters, Sim and Zülüş as adults, who have never left the neighbourhood where they were born. In the past, as children, they would admire the sea creatures and their playful songs in the blue waters: Both «watched with passion the recreation of sea creatures in the blue water of the sea and their jumping with songs»¹⁴. For instance, in the past, «The sole fish named Poçi would come to shore early in the morning to listen to Sim's night dreams. The girl eagerly awaited the rainbow-colored, tiny, glassy stones it would leave in her palm. With their salt and smell, these stones, best described the places where Poçi wandered»¹⁵. This quote highlights the interdependent relationship that exists between human beings and the natural world, encompassing non-human entities like Poçi, a fish, and stones. Through the perspectives of ecocriticism, David Bohm supports the idea that even the smallest particles in the world are all related to the whole from which they originate¹⁶. This holistic approach emphasizes the interdependent relations between human and non-human beings, including non-living entities such as stones. The narrator encourages child readers to understand that all entities in the universe are equally significant as they are all agents of the whole, inviting them to adopt post-humanistic approaches rather than anthropocentric ones.

In the novel *Melo*, Melo, as an 8-year-old girl, is presented with scraggy legs, a slight belly, wide greenish eyes, brown hair with broom hair, and brown skin. Melo, as a shy girl, has her weaknesses as well as her strengths. For instance, «She is unable to look out of the second-floor window without feeling dizzy. Her head is spinning like a Ferris wheel. When her teacher calls her name, her hands start to shake simultaneously» and additionally, «[s]he would break records if she stayed for an hour without staining her new shorts. It could be a miracle if she completes half of the hundred-piece puzzle. She could never cook her toast without burning it. She is good at tripping over her

¹³ S. Ak, *Melo*, Istanbul, Can Yayınları, 2018.

¹⁴ *Ibid.*, p. 11.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ D. Bohm, *Wholeness and the Implicate Order*, London, Routledge, 1980.

shoelaces and falling over»¹⁷. As indicated, she seems rather timid, clumsy, and anxious. In the story, Melo is introduced as «the most untalented child around in the neighbourhood»¹⁸, which could be seen as an intentional effort by the narrator to show child readers that everyone can have weakness. By creating a child that is flawed and imperfect, the narrator wants children to be able to relate to Melo and see her with her weaknesses as a natural part of a human being. However, the narrator struggles with the anthropocentric perspective. The narrator achieves this through the use of humor, presenting Melo's weaknesses in a lighthearted way. The ultimate goal is to make child readers feel more comfortable with both desirable and undesirable situations.

Melo, a member of the second generation of the Fish Field Street family, believes that the stories children hear about plentiful fish in the sea are nothing but fairy tales. Unlike her mother, Zülüş and her aunt Sim, Melo has never seen fish in abundance in the sea. She also imagines that it was many years ago when human and non-human species struggled to keep each other alive. Melo's thoughts raise a question about what would happen if children had never experienced the abundance of sea creatures, the blue color of the sea, or the existence of both living and non-living things in the sea. Paul Kingsnorth argues that our anthropocentric perspective can only be changed if the natural loss is culturally acknowledged and cherished via grieving¹⁹. However, Catrina Mortimer-Sandilas, among many ecocritics, finds this argument unconvincing. She questions how it could be possible for one to grieve in the midst of a society that finds it so difficult to appreciate what has been lost²⁰. In accordance with Mortimer-Sandilas's perspective, I posit that the reminiscences of Melo are not a representation of reality but rather a manifestation of imaginative utterances, just like reminiscent of fairy tales. This is due to the intricacies surrounding Melo's understanding of the extent of the loss she has experienced.

Melo's dreams come true when she sees a fish with a lacy tail. She had never believed that fish existed in the sea until that day. The fish becomes her closest friend, and she names it Pitir. «She was telling her resentment, incompetence, and frustrations to the cushions in her room, but now, she talks about her worries to Pitir»²¹. Pitir becomes a non-human agent for Melo in time. Melo confides her worries to Pitir, and it brings her much joy to watch the fish make air bubbles on the shore. One day, Pitir disappears, and Melo is confused. When she asks her aunt Sim where the fish went, she is shocked by the an-

¹⁷ Ak, *Melo*, cit., p.15.

¹⁸ *Ibid.*, p. 19.

¹⁹ Kingsnorth, *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*, cit.

²⁰ C. Mortimer-Sandilands, *Melancholy Natures, Queer Ecologies*, in C. Mortimer-Sandilands, B. Erickson (edd.), *Queer Ecologies: Sex, Nature, Politics, Desire*, Bloomington, Indiana UP, 2010, pp. 331-358.

²¹ Ak, *Melo*, cit., p. 14.

sver: «Those more powerful than you can sometimes take all you have from your hands without letting you notice. What is a fish?»²². The narrator of the novel has effectively integrated the ecological threat into the plot of the story, thereby lending significance to the aunt's ideological response in the upcoming pages of the novel.

In the novel, «Melo was gently explaining what she hadn't told anyone, but only to Pitır»²³. She rushes to the beach wearing her red shorts, hoping to catch a glimpse of Pitır. She patiently waits for it to surface, knowing that «Pitır has always been cheerful, friendly, and joyful. It never criticizes her, as if it accepts her weaknesses and fears as they are»²⁴. The relationship between human-animal and animal is presented in this part of the novel through the lens of a narrator whose main purpose is to make two species existence more tolerable and acceptable, and occasional. Iovino and Oppermann narrates the entangled relations between species with these words: «Whether visible or invisible, socialized or wild», undeniably, «all material forms emerging in combination with forces, agencies, and other matter», in one way or another, «[e]ntangled in endless ways [...]»²⁵.

At the beginning of the novel, the author's creating an attention-grabbing character named Melo, who is introduced along with her friend Pitır metaphorically symbolizes the human and non-human entanglement. Despite Melo's belief that she is the clumsiest child among her friends, she possesses a curious and imaginative nature. In the novel, Melo encounters three friends one morning who she labels as an «annoying trio». The children want to participate in a music competition, but unfortunately, they don't have any musical instruments except for a harmonica. However, the children come up with a brilliant idea and decide to collect materials that make sounds from the environment. They find piles of stuff behind the garden wall like «[k]ids bike with broken handlebars, clothes dryer wire, gymnastics elastics, suction cup, reel box ... what you are looking for was there»²⁶. As they dive from the pier into the sea with their goggles, they discover that «the bottom of the sea is full of garbage. Dirt, mold ... full»²⁷. Only then does one of the children named Firto understand «why there is no story about Fish Field»²⁸. Another boy named Kuzi shares that «Recently, an old man stopped me by hooking his cane to my feet. He asked why the sea was not green. I thought he was color-blind at first. However, then I went down to the beach and looked. Indeed,

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*, p. 24.

²⁴ *Ibid.*

²⁵ S. Iovino, S. Oppermann, *Introduction: Stories Come to Matter*, in Idd. (edd.), *Material Ecocriticism*, Bloomington, Indiana University Press, 2014, pp. 1-17.

²⁶ Ak, Melo, cit., p. 71.

²⁷ *Ibid.*, p. 73.

²⁸ *Ibid.*

it was green»²⁹. These are the first signs of awareness about the sea among the children. Although human-made problems are becoming increasingly visible, people are often too overwhelmed with their own troubles to notice the changes in the environment around them.

Melo occasionally visits the seaside to see Pitir. However, she fails to notice that the color of the sea is gradually turning greenish. Melo is curious about the sea and wonders if the sea has a consciousness of its own, just like humans. She ponders over its ability to think, speak, and hold both goodness and evil. She pronounces, «The sea is like us. It thinks, it speaks, and it keeps both goodness and evil»³⁰. While at the beach, she comes across a banner that states the time it takes for certain objects to decompose in the sea. It reads: «Tin takes 100 years, plastic bottles take 450 years, and glass disappears in 1 million years»³¹. As she reminisces, she recalls that fishermen would dive into the sea and exhibit their catches from the deep waters. She says, «Whatever you want is there. A sofa set, refrigerator, television, rug, basket...»³². It dawns on her that if the written records are accurate, there may be a vast dumping ground in the deep sea. Plumwood argues, «we need a deep and comprehensive restructuring of culture that rethinks and reworks human locations and relations to nature all the way down. Reason can certainly play a role in this thinking»³³. Undeniably, Plumwood contends that humans need a new ethic to restore harmony in nature, abandoning their anthropocentric inclinations. In doing so, humankind can strive towards a more sustainable and equitable world, one that is less focused on fulfilling their self-interests and more centered on the flourishing of all life forms.

As Melo strolls along the beach, she tries to clear her mind and escape from her troubling thoughts. She realizes that she has always been criticized for everything she does. Even when she is solving a puzzle with only three pieces, people around her tell her to be faster and quicker «Come on, be fast, be quick, and be quicker...»³⁴, which makes her feel uncomfortable. Her mother tells her, «Do not swing... Hasn't it finished yet?» while her father warns her, «You better bring something without breaking it», and then, her aunt cries, «Don't look at the clouds, keep your head up»³⁵. Melo cannot understand why the adults seem to have a problem with her giving correct answers, even if she takes longer to do so.

Despite her troubles, she cannot discuss them with Pitir as it has disap-

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, p. 76.

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*, p. 77.

³³ V. Plumwood, *Environmental Culture: The Ecological Crises of Reason*, London & New York, Routledge, 2002, p. 8.

³⁴ Ak, Melo, cit., p. 88.

³⁵ *Ibid.*

peared. Melo soon realizes that the sea is boiling and emitting a terrible smell. She sits down on a large, blackish stone and feels the stench in the air once again: «The stench was overwhelming; it was causing unhappiness [...]. The surface of the water was covered with a thick dark green moss. The stench was wafting from a stump in giant gray bubbles», and then, «Melo realized she was hardly breathing; she was scared; her throat was burning; she couldn't help coughing. 'What if I get poisoned and I am stuck here?' she thought»³⁶. This quotation highlights the harm humans are causing to the ecosystem through waste and pollution. Accordingly, Serpil Opperman asserts the idea that every living and non-living entity in nature is interconnected to each other to form a wholeness or order in nature, so even the smallest damage can lead to significant ecological problems³⁷. In this regard, ecocriticism by deconstructing the anthropocentric perspectives, suggests equal treatment for all living entities.

In one part of the story, Melo quickly returns to tell her friends about something important she has seen in the sea. It is only Miro, an older boy from the neighborhood, who shows an interest in the ecosystem and understands the significance of preserving it. George Sessions explicitly defines the concept self-realisation: «...human individuals attain personal Self-realisation, and psychological/emotional maturity when they progress from an identification with narrow ego, through identification with other humans, to a more all-encompassing identification of their 'self' with nonhuman individuals, species, ecosystems and with ecosphere itself»³⁸. In this novel, the pollution of the sea is not taken seriously by Melo's friends, but only Melo and Miro identify themselves with the species and ecosphere. The fact that Melo's friends do not seem to understand the significance of the pollution in the sea suggests that they are still at the stage of a narrow ego. This narrow ego stage is characterized by a focus on individual needs and desires, without considering the impact on the environment or other living or non-living beings. Melo and Miro's attitudes highlight the importance of progressing from a narrow ego to a more inclusive identification with non-human individuals, species, ecosystems, and the ecosphere itself.

In the following excerpt, Melo discusses with her friends the issue of sea pollution and shares her concerns about the impact it may have on marine life. «I have found a stump that emits a stench that you could never imagine. I have had a fish named Pitır. I have been wondering whether the gases and the bubbles poisoned her. She does not appear for days. I have been thinking

³⁶ *Ibid.*, p. 90.

³⁷ S. Oppermann, *Ekoeleştiri: Çevre ve edebiyat çalışmalarının dünü ve bugünü*, in Ead. (ed.), *Ekoeleştiri çevre ve Edebiyat*, Ankara, Phoenix, 2012, pp. 9-57.

³⁸ G. Sessions, *Arne Naess on Deep Ecology*, in G. Sessions, *Deep Ecology for the 21st Century*, Boston, Shambhala, 1995, pp. 187-194.

for her»³⁹. At the moment she mentions a fish she owned, named Pıtır, which she fears may have been affected by the pollution, her friend Asu dismisses her concerns, «Pıtır and poison... What does it matter? Fish do not have memories... They swim one day around here and another day around other coasts»⁴⁰. Melo disagrees, arguing that «[t]he memories of fish are better than those of our own. Haven't you heard of migratory fish that return to the bottom of the rock where they lay their eggs?»⁴¹. Through this conversation, the narrator prompts child readers to consider the similarities between humans and animals as far as their memories are concerned.

In the following days, as Melo encounters the annoying trio and Miro on the street, they immediately notice a pungent, heavy, and filthy odor dispersed in the air. «Fırto had a coughing fit. Asu had a stomachache and felt like she was going to vomit. The children, holding their breath, disappeared instantly»⁴². As they move forward, Melo observes that the atmosphere is polluted, and going back home is not going to be easy. Then she realizes, «Not only the air but also the water and soil were poisoned. Grey-black, turbid, foul-smelling water flowed from the streets»⁴³. Melo returns home and inquiries about the happenings in nature. To her surprise, she learns that a textile factory is responsible for the environmental changes in the area. The factory has been pouring toxic waste into the sea, resulting in severe pollution. Despite numerous protests and complaints from the youth in the neighborhood, the factory owner feels no responsibility for the damage caused by their actions. One day, the youth decide to take matters into their own hands and block the end of the pipe through which the toxic waste flows. However, their actions lead to an unexpected turn of events when the factory owner retaliates by opening the gates of the factory and pouring the toxic water onto the streets. Kingsnorth highlights the spiritual and sacred aspect of nature that consumerist societies often overlook and uses terms such as *eco-lament* and *eco-grief* to describe the dark ecology of the situation⁴⁴. The factory owner's behavior is likely driven by capitalism, as his desire for profit overrides his concern for the environment and the community. Regrettably, this is a common occurrence in capitalist societies, where *eco-lament* and *eco-grief* are often ignored due to people's greediness.

Melo's family has realized that they are all so busy with their daily routines that they do not pay attention to the changes happening in the environment around them. Melo now understands the importance of her aunt's words when she said, «Those more powerful than you can sometimes take all you have

³⁹ Ak, *Melo*, cit., p. 92.

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² *Ibid.*, p. 103.

⁴³ *Ibid.*

⁴⁴ Kingsnorth, *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*, cit., p. 98.

from your hands without letting you notice»⁴⁵. However, after Melo's mother declares, «I cannot be only a witness»⁴⁶ and decides to actively protest against the factory. Kingsnorth explains that «Grieving is the starting point for being able to move on and through, and to begin to rebuild yourself again»⁴⁷. This action becomes a story of resistance in which the entire neighborhood plays a vital role in saving nature. People chant slogans such as:

Get your poison off.
Sea belongs to anybody.
The fish are gone, the birds are gone, and we're not going anywhere.
Either clean up the pollution or seal your factory.
Don't touch our water!
Don't touch our forest!
Don't touch our air!⁴⁸

The protesters receive the news that «production at the factory stopped until wastewater treatment plants were installed»⁴⁹ in the evening. However, this decision does not appease the protesters. Since it is important to note that eight years ago, when the factory was established, the workers were exhilarated to have found employment. They had high hopes for the factory and believed it would bring development and progress to the area. Still, what they did not anticipate was the negative impact the factory would have on the environment. Over the years, the factory had been discharging untreated waste into the sea, polluting the water and the air in the surrounding areas. The people were unaware of the severity of the pollution until they were hit by the foul smell which burned their nasal passages. The factory, which was supposed to be a source of progress and development, had caused more harm than good in years. However, the decision to halt production until wastewater treatment plants were installed can be seen as a step in the right direction. However, the people have still been dissatisfied and felt that more needed to be done to address the environmental damage caused by the factory. They hope that the authorities and the factory management will take more concrete actions to restore the environment and ensure that such incidents will not occur in the future.

One of the most fundamental aspects of environmental issues lies in the human questioning process. It is, in fact, a crucial element in addressing the challenges that arise from the impact of human activities on the environment. This process of questioning, which involves a critical examination of the causes and consequences of these issues, is essential to developing a deeper understanding

⁴⁵ Ak, *Melo*, cit., p. 104.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 105.

⁴⁷ Kingsnorth, *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*, cit., p. 98.

⁴⁸ Ak, *Melo*, cit., p. 105.

⁴⁹ *Ibid.*

of the problem and to finding effective solutions. In the novel, the people in the neighborhood ask several intriguing questions, such as:

Would they think about where the shoals of fish had gone when only someone asked? While the neighborhood could be alarmed when someone lost their mobile phone, why was it not heard when many sea creatures were destroyed? Who could measure the penalty for pouring poison into the water? How many massacres was it equivalent to that destruction? Wasn't it the culpability of the people who dumped rubble into the sea?⁵⁰

The residents of a particular neighborhood have been facing a significant challenge in the form of cleaning up the sea. However, what is remarkable is the relentless and determined effort put in by these individuals to achieve this goal. Despite facing multiple obstacles, the residents have displayed an unwavering commitment to the cause. This has had a profound impact on the community, leading to an increase in dialogue, empathy, and understanding among the residents. According to Naess, «the higher the levels of Self-realisation attained by any person, the more any further increase depends upon the Self-realisation of others» due to the fact that «[i]ncreased self-identity involves increased identification with others»⁵¹. Naess argues that as an individual's self-identity grows, so does their identification with others. Naess's concept of Self-realization indicates the interrelatedness of all living and non-living organisms and entities on the planet.

In the following days, the people in the neighborhood realize that the sea became more accessible to clean itself because the waste from the factory did not pollute the sea. The bottom of the sea is becoming visible day by day. Melo is thoughtful about her friend's life Pitır. She will be cheerful when Pitır arrives and appears in the sea. After a while, she finds that it is Pitır with its original tail, which seems like a bugle. While Melo is playing her harmonica, Pitır jumps over the sea's surface, joyfully producing bubbles. The cry of a grandfather with a cane is heard then: «The sea has won. Fish are back»⁵². Within the context of the novel, a festival is depicted in which diverse art forms, including dance, music, cinema, and theater, are displayed in the verdant area of the neighborhood. The festival underscores the interconnectedness of human beings, emphasizing the interdependency of human relationships. Interestingly enough, the sea pollution has brought people together and made them realize who their neighbors are. They have acted and organized collaboratively in the protest, realizing the importance of sea creatures and other non-human beings. They attain full self-realization and accept, «We have closed our doors for fear of damage to property and life. We are trapped in narrow spaces. Now

⁵⁰ *Ibid.*, p. 106.

⁵¹ Naess, *The Deep-Ecological Movement: Some Philosophical Aspects*, cit., pp. 64-84.

⁵² Ak, *Melo*, cit., p. 114.

it is time to go out»⁵³. In her novel, the author, Sevim Ak encourages young readers to recognize the importance of preserving the sea as a means of addressing environmental concerns. Melo demonstrates the power of hope and the potential for positive change.

At the end of the novel, «Melo walked away from the crowd. She stopped near the sea. The fish-smelling wind caressed her face. She took a deep breath and looked at the sky. It was as if a mirror was shining on the farthest star»⁵⁴. Sevim Ak possesses an intense power for creating and establishing environmentally conscious characters in this novel. Ak makes her young readers conscious of the importance of self-confidence, the power of solidarity, the necessity of altruism, and the joy of others. The concept of hope is implicitly or explicitly portrayed in the novel regarding all these issues. It is crucial to raise awareness among child readers regarding the significance of environmental issues and the role that they can play in making a difference.

From this part onwards, the novel *The Iron Woman* (1993) by Ted Hughes⁵⁵ is to be explored within the perspective of ecocritical reading. In *The Iron Woman*, which is a sequel and companion to a science fiction novel named *The Iron Man*⁵⁶ (1968), Hughes narrates human-induced climate change in the context of an environmental crisis. *The Iron Woman* expands the story beyond a critique of warfare and inter-human conflict to express many of Hughes's social and political concerns about pollution and the environment. In *The Iron Woman*, the author's decision to create a hybrid human-machine character may have been intentional, as Nikolajeva notes, «[n]egotiations within the hybrid human-animal or human-machine body are omnipresent in real life, but in fiction they can be amplified, and in children's fiction they can be used for didactic purposes»⁵⁷. Undeniably, the author attempts to express his concerns about nature through a human-machine body like Iron Woman by acknowledging the pedagogical impacts of children's literature. The novel can also be viewed as a potential way of repairing the broken bonds between humanity and nature and, particularly considering the current environmental crisis, as a wake-up call where children can act as environmental stewards.

⁵³ *Ibid.*, p. 117.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 149.

⁵⁵ Ted Hughes, by the name of Edward J. Hughes (1930-1998), an English poet who was appointed Britain's poet laureate in 1984, authored several notable children's novels, including *The Iron Man* (1968), *Remains of Elmet* (1979), and *The Iron Woman* (1993). Not only as an author of children's literature but also as a poet, Hughes demonstrated his concerns about ecological issues in his works. Ted Hughes, a nature-loving poet, believes that storytelling could help young readers become more engaged and motivated towards environmental issues.

⁵⁶ *The Iron Man* (1968) is about the story of a giant 'metal man' of unknown origin who unexpectedly arrives in England and wreaks havoc on the countryside by devouring agricultural machinery before befriending a young boy and saving the world from a dragon.

⁵⁷ M. Nikolajeva, *Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body*, «International Research in Children's Literature», vol. 9, n. 2, 2016, pp. 132-145.

Similar to that of Melo, the beginning of *The Iron Woman* raises several intriguing questions about the existence of certain animals in the water. The protagonist, Lucy, crosses over Otterfeast Bridge after school, a name she gave it, and sees a swimming otter below. While watching, she notices «[s]omething deep in the water, something white, kept twisting. A fish? Suddenly she knew. It was an eel – behaving in the strangest way. At first, she thought it must be two eels, fighting. But no, it was just one eel» and, she suspiciously observes, «It knotted itself and unknotted. Then it swam quickly round in circles, cork-screwing over and over as it went. At one point, its tail flipped right out of the water. Then it was writhing down into the mud, setting a grey cloud drifting», and last of all, she realizes, «it was up at the surface again, bobbing its head into the air. She saw its beaky face, then its little mouth opening. She saw the pale inside of its mouth»⁵⁸. Through this narration, the narrator implies the effects of chemicals and decline of species, expressing his concerns about the pollution of rivers, lakes, and seas at the very start of the novel.

With the emergence of a mysterious giant Iron Woman from a polluted marsh, Lucy tries to understand what it is from the shape of this amorphous figure. She first mistakes the «man-shaped statue of black mud» for «a hippopotamus-headed, gigantic dinosaur, dragging itself on all fours up out of a prehistoric tar pit»⁵⁹. She then mistakes the Iron Woman for a «seal covered with black, shiny oil. A seal that had swum through an oil slick»⁶⁰. After a while, she understands that « [...] all at once it looked human – immense but human [...]. A truly colossal, man-shaped statue of black mud, raking itself and groaning, towered over the lonely marsh»⁶¹. The polluted marsh where the Iron Woman first appears is a reminder of Morton's dark ecology, which explores the interrelations between *the mesh* and *the strange stranger*. These strange strangers are entities that exist in interconnectedness, with nothing being entirely itself. The amorphous appearance of the Iron Woman from the marsh evokes a sense of otherworldliness that may be beyond the comprehension of young readers at first sight. Strange strangers are either humans or nonhumans, but they can also be ghosts, vampires, and giants. Morton explains the interrelations between the mesh and the strange strangers with these words: «Each entity in the mesh looks strange. Nothing exists all by itself, and so nothing is fully ‘itself’»⁶². By introducing the concept of strange strangers through the character of Iron Woman, the author invites young readers to think about the interconnectedness of all things in the world. This encourages

⁵⁸ T. Hughes, *The Iron Woman*, New York, USA, Dial Books, [with engravings by Barry Moser], 1995.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 13.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 19.

⁶¹ *Ibid.*, p. 13.

⁶² T. Morton, *The Ecological Thought*, Massachusetts, Harvard UP., 2010.

them to develop a deeper understanding for the complex and intricate relationships within an entangled natural world.

The encounter between Lucy and Iron Woman marks a crucial point in the ontological association between humans and non-humans. To become equal ecosystem members, Oppermann suggests that humans must eliminate the boundaries between humans and non-humans⁶³. This explanation emphasizes the importance of all participants in nature working together, including biotic and abiotic entities. The only way to break the so-called hierarchical order among species seems to break the boundaries between humans and non-humans.

In the novel, Lucy takes the Iron Woman to the canal to wash, but she finds it «almost empty of water». Similar to that of the sea in *Melo*, in *The Iron Woman*, the canal has become a garbage dump full of various discarded items, such as «rusty bicycle wheels, supermarket trolleys, bedsteads, prams, old refrigerators, washing machines, car batteries, even two or three old cars, along with hundreds of rusty, twisted odds and ends, tangles of wire, cans and bottles and plastic bags»⁶⁴. This quotation emphasizes the unavoidable negative impact of industrialization on nature. Through the lens of ecocritical consideration, Paul Kingsnorth describes how industrialization damages human relationships with nature. He writes, «Our civilization is beginning to break down. We are at the start of an unfolding economic and social collapse which may take decades or centuries to play out – and which is playing out against the background of a planetary ecocide that nobody seems able to prevent»⁶⁵. Through the novel, the narrator aims to reveal that the canal, which should be full of water, is now empty and filled with man-made pollutants, emphasizing the destructive impact of industrialization on the environment due to the man-made existence of these pollutants in the canal.

Throughout the novel, Iron Woman gradually transforms into a resolute woman, driven to halt the practice of the factory disposing waste into the river. Her journey towards activism is a central theme of the book, and her unwavering commitment to her cause is a testament to her determined nature. Iron Woman orders Lucy to clean her quickly, saying «Waste no time» and «Hurry!»⁶⁶, and adding, «More water»⁶⁷. When Lucy asks if Iron Woman is a robot, she responds that she is not, stating «I am the real thing»⁶⁸ and introducing herself as Iron Woman. The novel's storytelling style involves «a

⁶³ S. Oppermann, *Ecocriticism: Natural World in the Literary Viewfinder*, «Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi», vol. 16, n. 2, 1999, pp. 29-46.

⁶⁴ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 26.

⁶⁵ Kingsnorth, *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*, cit., p. 142.

⁶⁶ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 24.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 27.

chain of supernatural event», making the novel into «a somewhat surreal cybernetic fantasy»⁶⁹.

Iron Woman's befriending Lucy leads her narrate how difficult position she is in. Her situation is narrated as, «And even though her own eyes were wide open that horrible mass of screams, yells, wails, groans came hurtling closer and closer, louder and louder – till she knew that in the next moment it would hit her like that express train and sweep her away»⁷⁰. When Iron Woman tells Lucy that she hears the screams and cries of the different creatures all the time, Lucy is deeply affected. Morton emphasizes the interconnectedness all living and non-living entities using the words: «Interconnection implies separateness and difference. There would be no mesh if there were no strange strangers. The mesh isn't a background against which the strange stranger appears. It is the entanglement of all strangers»⁷¹. The entanglement between human and non-human, including animals indicates the *sine qua non* of all strangers.

In the novel, the narrator emphasizes that the voice heard is coming from the marsh; indeed, «It is the cry of the insects, the leeches, the worms, the shrimps, the water skeeters, the beetles, the bream, the perch, the carp, the pike, the eels»⁷². By giving animals human-like characteristics, the narrator wants to convey that animals can also cry like humans when they are exposed to a life-threatening situation. The animals suffer just like humans. In a scene where Lucy observes the sea species at the river, she has had a shocking experience. She feels that the sea species are trying to give her a message this time. Morton describes the encounter of humans with other beings, such as animals, as follows: «Our encounter with other beings becomes profound. They are strange, even intrinsically strange. Getting to know them makes them stranger. When we talk about life forms, we're talking about *strange strangers*»⁷³. This perspective highlights the importance of recognizing and appreciating the diversity of life on the planet.

The agonizing conditions of the life forms in the river are presented through Lucy's eyes. She observes, «[t]he river rolled and swirled [...]. It was the eek again. She heard a crying, and knew it was the eel. And there were words in the crying. She could almost make them out, but not quite», and also perceives that «the carp was also crying. It seemed to be shouting, or rather yelling, the same thing over and over. Lucy could not make out the words»⁷⁴. In a moment, she witnesses the cry of several animals: «Just like the others, the otter came twisting and tumbling towards them, up the fiery tunnel, in a writhing

⁶⁹ L. Kerslake, *Reading The Iron Woman in Times of Crisis as a Tale of Hope*, «Children's Literature in Education», vol. 53, n. 4, 2022, pp. 439-453.

⁷⁰ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 29.

⁷¹ T. Morton, *The Ecological Thought*, Massachusetts, Harvard UP., 2010.

⁷² Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 30.

⁷³ Morton, *The Ecological Thought*, cit.

⁷⁴ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 31.

sort of dance, as if it were trying to escape from itself. And as it came it was crying something, just like the eel and the barbel»⁷⁵. Then, a kingfisher comes «This dazzling little bird came whirling and crying till it fluttered itself into a blaze of smoke like a firework spinning on a nail»⁷⁶. Then a frog appears: «[I]ts voice came loud and clear, a wailing cry like the same words shouted again and again»⁷⁷. The last time was a shocking experience for her. «It was a human baby. It looked like a fat pink newt, jerking and flailing inside a fiery bubble [...]. This time, the crying was not like words. It was simply crying – the wailing, desperate cry of a human baby when it cries as if the world had ended»⁷⁸. These various quotes suggest that all forms of life are at risk of extinction because of the anthropocentric belief that humans are «the measure of all things»⁷⁹. This belief is based on the idea that humans are the only and most important beings on the planet because of their thinking abilities.

As mentioned in the previous quotes, it has been revealed that many of the species living in the river are on the verge of extinction. Christopher Manes points out, «If fungus, one of the ‘lowest’ of forms on a humanistic scale of values, were to go extinct tomorrow, the effect on the rest of the biosphere would be catastrophic; in contrast, if Homo sapiens disappeared, the event would go virtually unnoticed by the vast majority of Earth’s life»⁸⁰. Manes posits that the extinction of fungus, which appears insignificant in the humanistic scale of values, would have catastrophic consequences on the rest of the biosphere. Conversely, his explanation on the disappearance of Homo sapiens would barely register with the vast majority of Earth’s life is a thought-provoking one. The statement highlights a crucial point that humans often overlook – their position at the top of the hierarchy is a mistake, and it is not justified by nature. Although humans are an integral part of the natural world, the non-existence of humans is not felt in nature, which existed long before humankind. The natural world has its own order, and each species plays a unique role in maintaining the balance. However, the literary work in question depicts a dire situation for the various species inhabiting the river, owing to the deleterious effects of artificial pollution.

In the forthcoming parts of the novel, the young readers better understand the factory as a source of pollution. Through an ecocritical perspective, the narrator highlights the adverse effects of anthropocentrism on nature. This viewpoint emphasizes that prioritizing human needs over the environment’s

⁷⁵ *Ibid.*, p. 32.

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ R. Braidotti, *Posthuman Feminist Theory*, in L. Disch, M. Hawkesworth (edd.), *The Oxford Handbook of Feminist Theory*, Oxford Handbooks, Oxford, Oxford UP.

⁸⁰ C. Manes, *Nature and Silence*, ed. by C. Glotfelty and H. Fromm, *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, Athens, Georgia UP, 1996, pp. 15-29.

wellbeing will hinder any progress in improving its state. Kingsnorth writes, «We are not gods, and our machines will not get us off this hook, however clever they are and however much we would like to believe it»⁸¹. This explanation highlights his concerns about the close connection between industrialization and the harm done to humanity and, thus, the planet itself. Specifically, he suggests that we cannot simply rely on technological advancements to save us from the consequences of our actions.

Additionally, the narrator highlights the link between capitalism and pollution. For instance, in the novel, the factory workers receive higher wages as the waste production doubles, leading to increased productivity. This example illustrates the inextricable relationship between capitalism and pollution: «Everybody worked at the Waste Factory. Only the month before, the Waste Factory had doubled its size. It was importing waste now from all over the world. It was booming. Her [Lucy's] father had just had another rise in wages»⁸². Nevertheless, a careful examination of the situation reveals that the Waste Factory's operations have significant environmental and social costs, despite the apparent economic benefits.

The novel unveils that Lucy is approached by Iron Woman, who purports to be present to impart a lesson to the human race. While delivering her message, Iron Woman is seen dancing and singing, although her voice is unpleasant. Her utterances are so loud that they appear to be a combination of roaring and groaning:

DESTROY THE POISONERS.
 THE IGNORANT ONES.
 DESTROY THE POISONERS.
 THE IGNORANT ONES.
 THE SPOILERS
 DESTROY.
 THE SPOILERS
 DESTROY⁸³

Iron Woman's statements can be comprehended through the concept of *implicate order* meaning, unbroken movements of electromagnetic waves, proposed by American physicist David Bohm in his work *Wholeness and the Implicate Order* (1980). Bohm's theory postulates that the universe as an uninterrupted continuum of all existence namely, a continuous, undivided, and flowing movement without borders. To him, the electromagnetic waves conveyed by the *holomovement* [everything is in a state of process] have always

⁸¹ Kingsnorth, *Confessions of a Recovering Environmentalist and Other Essays*, cit., p. 142.

⁸² Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 36.

⁸³ *Ibid.*, p. 35.

been in constant motion⁸⁴, being in a perpetual state of process, constantly evolving and moving. According to Bohm, our current problems arise from trying to perceive the world as separate pieces, rather than as a continuous and undivided whole. The literary work under consideration brings to light the fact that Iron Woman's ire is not limited to the environmental contamination of a particular district, but also encompasses the deleterious effects of such contamination on the global scale.

In the novel, Lucy speculates that Iron Woman's anger is due to the Waste Factory, which concerns people because it pollutes everything. Lucy asserts that, «She'll trample the whole thing flat. Nothing can stop her»⁸⁵. Lucy seeks help from Iron Man and his friend Hogarth, a little boy, to stop the pollution caused by a nearby factory. She discovers that Iron Woman plans to turn all male workers at the factory into fish, so they can suffer the same fate as the aquatic creatures living in the polluted river. Lucy and Hogarth decide to take action and go directly to the factory to warn the owner of the impending destruction if he does not take action. Lucy makes it clear that the factory's toxic waste is poisoning the river, killing all the fish and other creatures that rely on it, as well as damaging the surrounding marshland. It is seen that both Lucy and Hogarth go through the process of maturity. Naess outlines the process of self-maturation as involving three distinct stages: «from ego to social self (compromising the ego) and from social self to a metaphysical self (compromising the social self)» and finally, to «the ecological self», namely, «the identification of [the self] with nonhuman living beings»⁸⁶. The entreaties of both Lucy and Hogarth to the factory owner to assume accountability and take appropriate action to preclude pollution before it reaches an irreparable level evince their adoption of the ecological self. Specifically, they have identified with non-human living entities, or more specifically, the river species. Despite Lucy's warnings, as such, «Your factory has poisoned the river. It's killed all the fish. It's poisoning all the creatures. It's poisoning the marsh. You have to stop it. Today. Now»⁸⁷, the factory owner seems disinterested in the plight of the river and its inhabitants, failing to acknowledge the severity of the pollution.

In the factory, the manager J. Wells's office has become the site of some truly strange occurrences. When Lucy and Hogarth are forced to leave the office, «[...] whoever touched either Lucy or Hogarth ha[ve] to deal with the blast of cries – the roar of screams and groans, [...] and the tortured cries of the creatures were colliding in the middle of their brains»⁸⁸. Despite the chaos,

⁸⁴ Bohm, *Wholeness and the Implicate Order*, cit., p. 151.

⁸⁵ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 36.

⁸⁶ Naess, *Self-Realisation: An Ecological Approach to Being in the World*, cit., p. 226.

⁸⁷ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 56.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 59.

nobody knows where these screams are coming from, or why they are happening. Lucy shouts, «Now you know what it's like. That noise is the creatures screaming with your poison. Now you'll never get away from it»⁸⁹. What is even more disturbing is that the screams seem to be contagious: «None of them could escape the fact that when they touched each other both were stunned by the screams. It was as if they had all become high-voltage scream batteries»⁹⁰. At the factory, Lucy and Hogarth have the ability to transmit the strange screams to anyone who comes into contact with them. This seemingly unrealistic scene in the novel can be interpreted as a consequence of humans' improper and inequitable attitudes towards non-human entities, which ultimately lead to damage to nature. Serpil Oppermann has also criticized humans for treating nature as separate and exploiting it, resulting in its degradation⁹¹. In the novel, specifically, inadequate treatment of non-human beings can be considered the root of the contagious screaming. This observation highlights the significance of ethical treatment of non-human entities and the need for more equitable interactions between humans and non-human entities.

Within the context of the novel, subsequent to the outbreak of contagious screaming among the touchers, the journalist conducts an interview with both children in close proximity to the factory. The purpose of the interview is ostensibly to obtain firsthand knowledge regarding the origin and ramifications of the peculiar phenomenon that has been rapidly disseminating at the factory. Although it remains unclear whether the children are directly or indirectly impacted by the screaming, the journalist is resolute in uncovering the underlying causes of the event in order to provide a comprehensive report on its implications for the community. However, it is believed that everything started with Lucy, and she is thought to have abnormal powers. Yet, within the context of the novel, it is apparent that anthropocentric attitudes and «[t]his way of life has brought about pollution, destruction of the balance of nature, overpopulation, worldwide economic and political disorder, and the creation of an overall environment that is neither physically nor mentally healthy for most of the people who have to live within it»⁹². Undeniably, it is discernible that the planet itself is in danger of becoming extinct due to overexposure to natural resources.

The next day, Lucy, Hogarth, Iron Woman, and Iron Man meet and discuss whether making the people hear the screams of the animals will bring about change. In the novel, Iron Woman is described as «a giant scream-transmitter»⁹³ who believes that screaming alone will not bring change. She

⁸⁹ *Ibid.*, p. 60.

⁹⁰ *Ibid.*

⁹¹ Oppermann, *Ecocriticism: Natural World in the Literary Viewfinder*, cit., p. 31.

⁹² Bohm, *Wholeness and the Implicate Order*, cit., p. 2.

⁹³ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 66.

thinks that «something more» is needed⁹⁴. The four characters in the story agree that destroying those who are responsible for the extinction of the creatures is not the solution. Then, Iron Woman's body begins to vibrate, and her body becomes a blur of vibration for a minute. The blurred mass of the Iron Woman grows more extensive because of the whirling and the roar. When her shape reappears, it is seen that she has doubled in size. The Iron Man tells the Iron Woman that «now you have all the power of the Space-Bat-Angel-Dragon, my mighty slave from the depths of the universe. It has packed itself inside you. It has become your power»⁹⁵. The Iron Man tells her that she can do anything she wants because her power is almost infinite. However, Lucy becomes anxious as she realizes how cruel the Iron Woman's revenge can be: «Lucy was thinking of her father, she was suddenly afraid of what the Iron Woman might do to him, along with his workmates. The Iron Woman looked down at her. Instead of black, or red, her eyes were now deep, dark, fiery blue. And all her body, it seemed to Lucy, was blacker – so black it seemed almost blue»⁹⁶. The Iron Woman's revenge can metaphorically be the revenge of the nature.

In the novel, a young and beautiful TV interviewer named Primula is investigating the strange screams at the factory. During her interviews with three men from the factory, Mr. Wells promises to speak to her later. However, while they are all present, they witness the company secretary turning into a giant eel. «His trousers and jacket lay flat and crumpled. A six-foot-long eel, as thick as a man's neck, lay squirming, knotting and unknotting, flailing its head this way and that, snapping its jaws which were the size of an Alsatian dog's – and truly were very like an Alsatian dog's»⁹⁷. Amidst all the strange occurrences, Mr. Wells is in a meeting with the Global Cleanup Company. Their job is to move waste from one country to another. As they sign an agreement, Mr. Wells is pleased and raises his glass of malt whisky because they are offering him to pay «£1 per tonne» to «get rid of one million tonnes of special chemical poisonous waste»⁹⁸. In a sudden turn of events, Mr. Wells transforms into a catfish, triggering chaos in the surrounding. Concurrently, Mr. Wells's secretary finds herself fleeing two massive sea lions, one of which is identified as Mr. Plotetzky. The situation is further aggravated by the metamorphosis of the factory's junior executives, secretaries, and managers into deep-sea creatures, all resulting from the rampant pollution. Impelled by the ecological damage, those who were not responsible for the pollution made concerted efforts to relocate the human animals to the river, ensuring the preservation of their lives.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ *Ibid.*, p. 72.

⁹⁶ *Ibid.*, p. 73.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 77.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 79.

Furthermore, cameras are constantly recording everything that is happening, broadcasting it live on TV for the public to watch. It becomes apparent that the human-animal transmutations are attempting to flee from the river, where breathing has become impractical. Correspondingly, Christopher Manes' revelation about aside from humans, no animal is superior to any other animal in nature⁹⁹ illustrates the entangled relations between human and non-human, vice versa. In this scene, the metamorphosis of the human to animal paves the way for young readers to reimagine about what if the conditions were reversed.

In the novel, Iron Woman seeks revenge for the pollution of nature, which has provoked a significant degree of anger within her. In response, she devises a plan: «Not just all over the town, but all over the country men had turned into giant fish, giant newts, giant insect larvae, giant water creatures of some kind. Every man over eighteen years old was in water»¹⁰⁰. However, the consequences of her revengeful decision prove to be challenging for women and children. When it is too difficult for wives to leave their husbands to swim in rivers, reservoirs, or ponds, they take them to the swimming pools or baths. For instance, Mr. Wells transforms into a giant catfish and swims in the pool at his new home. Even the Prime Minister turns into a six-foot-long dragonfly larva in the bath at Number Ten. Lucy's father transforms into a giant newt and stays in the bath while her mother feeds him cat food. Additionally, Hogarth's transforms into a shimmering green fog.

The novel presents the entangled relationship between humans and non-humans in the forthcoming parts. For instance, Iron Woman's revenge affects the entire population. When men are excluded from society, it causes a national disaster. There are power outages, computers stop working, TVs go blank, fuel becomes scarce, and telephones stop functioning. Lucy and Hogarth notice that things are getting worse, and Lucy's mother finds it difficult to recognize her husband, Charles. She then notices that something weird happens: «Charles is bubbling these funny dark bubbles»¹⁰¹, which are also being produced by other transformed animals. These bubbles combine and form dark clouds that fill the sky, causing smoke to be present in the air. The transformed men also release dark bubbles, creating «all over the land, that dark, ropy, webby fog [...] rising from the mouths» just «like tangling smokes from countless little campfires»¹⁰². Val Plumwood argues that this «ecological mess» has arisen from a culture that has been human-centred and reason-centered for «at least a couple of millennia» highlighting the fact that «contrived

⁹⁹ C. Manes, *Nature and Silence*, in C. Glotfelty, H. Fromm (edd.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, Athens, Georgia UP, 1996, pp. 15-29.

¹⁰⁰ Hughes, *The Iron Woman*, cit., pp. 85-86.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 92.

¹⁰² *Ibid.*

blindness to ecological relationships is the fundamental condition underlying our destructive and insensitive technology and behavior»¹⁰³.

In the novel, the next morning is described as, «And the groaning too, outside, had stopped. But the sky was dark, as for a heavy thunderstorm. A dense, blue-blackish webby cloud lay very low over everything. The air was still, not a bird moved»¹⁰⁴. Suddenly, with the appearance of the Cloud-spider, everyone watches in awe as a tremendous storm unfolds within the dark cloud. Indeed, the spinning blur climb away into nothingness is the Iron Woman. After a while, everything calms down and returns to normal. As the following quote states: «So it seemed to be over. All the men climbed out of the rivers, the ponds, the swimming pools, the baths. Women ran everywhere, with bags full of clothes and towels. Slowly, life started up. Lights came on. Cars began to move. Shops opened. Telephones rang incessantly»¹⁰⁵. The narrator provides guidance on how to approach environmental problems and highlights the importance of understanding how our actions affect non-human entities and nature. The book is aimed at young readers and offers a sense of hopefulness and optimism, encouraging them to believe that change is possible. For example, the narrator offers sustainable economies, stating: «Chemists were baffled by it when they tried to find out what it was. But pretty soon they found what it was good for. It was the perfect fuel. Dissolved in water, it would do everything that oil and petrol would do, yet fish could live in it. It would burn in a fireplace with a grand flame but no fumes of any kind. And that first morning there were thousands of tons of it»¹⁰⁶.

According to the narrative presented in the novel, it can be inferred that substantial and favorable transformations have taken place. The story suggests that there has been a significant shift towards progress, and that the changes brought about have been instrumental in improving the situation. An important lesson is taught to the young readers. The significance of listening to the sound of the nature is described in the quote: «Farmers stood in their fields, listening and thinking. Factory owners sat in their offices, listening and thinking. The Prime Minister sat with his Cabinet Ministers, listening and thinking»¹⁰⁷. The entanglement of human and non-human, as demonstrated in the novel, serves to accentuate the inextricable relationship between them. From chaos to concession, the novel portrays the complex and intricate nature of this relationship, highlighting the significance of material and agents. As Stacy Alaimo posits, «within the material flows, exchanges, and interactions of substances, habitats, places, and environments», humans have already be-

¹⁰³ Plumwood, *Environmental Culture: The Ecological Crises of Reason*, cit., p. 8.

¹⁰⁴ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 92.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 102.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 103.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 102.

come enmeshed with the natural world¹⁰⁸. This interdependence, characterized by a complex interplay of elements, serves as a reminder of the interconnectedness of living and non-living systems and the need for a comprehensive approach to understanding nature with its intricacies.

The conclusion of the novel validates the resolution of the environmental problem. Through vivid descriptions and compelling narration, the young readers comprehend the extent of the environmental damage caused and the scope of the actions taken to remedy the situation. The conclusion part thus serves as a testament to the effectiveness of the solutions employed, and the potential for positive change when faced with such challenges, as the quote shows: «The four of them [Iron Woman, Iron Man, Lucy and Hogarth] sat there, in the warm, morning sun, not saying anything. [...] This sound, they now noticed, seemed to have become stronger and different. It was not the faint sound of the creatures crying. It was music of a kind, from far off, far up»¹⁰⁹. The depiction of this relationship reveals the critical role that nature plays in shaping human experiences and, conversely, how human actions impact the natural environment. The novel stresses the significance of recognizing and respecting the interdependence of human and non-human entities for achieving sustainability and promoting a harmonious coexistence between the two.

Conclusion

Through a cautious examination of the novels *Melo* by Sevim Ak and *The Iron Woman* by Ted Hughes, from an ecocritical perspective, with a particular focus on the complex relationship between human and non-human entities, this study reveals that both protagonists ultimately develop an «ecological self» which aligns with Arne Naes' proposition. Melo and Lucy, the main characters of each novel, evolve from being socially conscious to ecologically conscious individuals, displaying a genuine concern for the well-being of both human and non-human living beings. This paper seeks to explore the nuances of environmental pollution and the loss of biodiversity, and how it is ultimately reflected in the development of each novel's characters and the storylines.

Both novels endeavor to address the social, political and environmental concerns of their respective authors while concurrently attempting to restore the frayed relationship between human and non-human. They express a hopeful outlook and promote environmental values such as ethics, mutual respect,

¹⁰⁸ S. Alaimo, *New Materialisms, Old Humanisms, or Following the Submersible*, «NORA: Nordic Journal of Feminist and Gender Research», vol. 19, n. 4, 2011, pp. 280-284.

¹⁰⁹ Hughes, *The Iron Woman*, cit., p. 109.

and empathy towards all living beings, encompassing both human and non-human entities. They strive to reconcile the damaged bond with nature explicitly and inspire children to understand their responsibility towards the environment and our planet.

In the realm of children's literature, novels uniquely inspire and engage young readers in discussions pertaining to environmental matters and the relationship between nature and culture. As Kerslake posits, the novels can «empower young readers to productively engage with the challenges of climate change by addressing critical issues of ecological problems, raising environmental awareness in young readers and even, perhaps, offering solutions by calling attention to understanding the relationship between nature and culture as a holistic unit»¹¹⁰. Unquestionably, by addressing critical ecological issues, increasing environmental awareness, and presenting potential solutions, novels can serve to empower young readers to constructively tackle the challenges presented by climate change.

Both of the literary works endeavor to promote a biocentric viewpoint among their young readers, thereby encouraging a more sustainable approach to the ecological crises that currently threaten the planet. Furthermore, both works demonstrate the efficacy of children's literature in addressing the complex relationship among society, industrialization, and nature. By emphasizing the need to maintain the natural balance, these works encourage readers to take responsibility for their environmental impact. It is worth noting that any disruption to the ecological balance of nature will have far-reaching implications for humans. Therefore, it is paramount to preserve and protect the environment. Children's literature can play a vital role in addressing the challenges of climate change by inspiring and empowering young readers to take action.

The novels under consideration present a keen awareness of the interdependence of humans and non-human entities and encourage young readers to have a more comprehensive view of the world, by considering the impact of human actions on environment. They urge individuals, organizations, and governments to work together to preserve and protect the natural world, recognizing that our well-being is closely linked to the planet's health. Through their message, the novels emphasize that humans are not separate from nature, but rather an integral part of it. This insight is of vital importance across diverse disciplines and particularly pertinent in our current era, where environmental stewardship and sustainable practices are increasingly imperative. The novels offer a message that resonates with contemporary concerns, urging human to recognize the fundamental relationship between humans and the environment and to adopt a more conscientious approach to our actions than ever before.

¹¹⁰ Kerslake, *Reading The Iron Woman in Times of Crisis as a Tale of Hope*, cit., p. 441.

Didattica e valorizzazione del patrimonio storico-educativo. Il MAB dell'I.C. “Perotti-Toscanini” di Torino

Rocco Labriola
Lucanian Deputation of Homeland
History
Potenza (Italy)
rocco_labriola@yahoo.it

Teaching and exploitation of the historical-educational heritage. The MAB of the I.C. “Perotti-Toscanini” of Turin

ABSTRACT: Over the last few years, the “Perotti-Toscanini” comprehensive school in Turin has undertaken an activity aimed at valorizing the archive, library and museum belonging to the school. Thus, the MAB was born, an acronym for the aforementioned school spaces which aim to enhance both the research and historical memory of the school, as well as new activities and educational projects in line with an increasingly diversified and expanded student education.

EET/TEE KEYWORDS: Torino; School; Museum; Library; Archive.

1. La scuola e l'archivio

L'Istituto comprensivo statale “Perotti-Toscanini”¹ di Torino vanta una lunga storia ormai quasi centenaria². Nata come Scuola di Avviamento professionale femminile “Santorre di Santarosa”, a sua volta aveva origine dalla trasformazione, avvenuta nel 1929-30, dei corsi integrativi della omonima scuola

¹ Per la realizzazione di questo saggio è stata fondamentale la collaborazione del Dirigente della “Perotti-Toscanini”, prof. Simone Paiano; della prof.ssa Paola Galliano, referente del museo scolastico; della prof.ssa Elena Dini, referente dell'archivio storico; del prof. Angelo Ciotola, referente della biblioteca.

² R. Labriola (ed.), *La Scuola media “G. Perotti” di Torino tra storia e pedagogia*, Potenza, EditricErmes, 2020; Id., *La scuola media “G. Perotti” di Torino. Dai saperi pratici all’istruzione triennale unica*, Prefazione di E. De Fort, Potenza, EditricErmes, 2016.

elementare sita nel quartiere S. Paolo, le cui prime notizie risalivano all'anno scolastico 1885-86³. In seguito ai bombardamenti della Seconda Guerra Mondiale, la scuola subì due trasferimenti tra il 1942 e 1944: il primo in via Palmieri, il secondo in corso Peschiera 230, sede del Gruppo rionale fascista "Amos Maramotti". Mantenuta quest'ultima sede anche nel dopoguerra, negli anni Sessanta, con l'abolizione delle Scuole di avviamento, la "Santorre" si divise in due soggetti distinti: l'Istituto professionale "Santorre di Santarosa" e la Scuola Media⁴ "Santorre di Santarosa", con quest'ultima intitolata nel 1966 al generale Giuseppe Perotti e trasferita negli attuali locali di via Tofane 22, nell'ottobre del 1971. Una delle succursali della "Perotti", dislocata in via Monte Ortigara, si distaccò dalla sede centrale nel 1974, rendendosi autonoma e assumendo il nome di Scuola media "Felice Maritano" e trasferendosi, nel 1977, nella nuova e attuale sede di via Marsigli, 25. Dopo circa 20 anni di autonomia, nel 2000 è divenuta nuovamente succursale della "Perotti"⁵. A partire dall'anno scolastico 2020-21 la Scuola media "Perotti" ha inglobato l'adiacente Scuola elementare "A. Toscanini" divenendo Istituto Comprensivo "Perotti-Toscanini;" la "Maritano" è invece stata unita alla scuola "P. Baricco", divenendo Istituto Comprensivo "Baricco-Maritano".

Tra l'aprile ed il giugno 2015, parallelamente ai primi studi volti a ricostruire le vicende della "Perotti", il dirigente, prof. Simone Paiano, ha dato inizio al *Progetto archivio*, volto al censimento ed al riordino dell'enorme mole di materiale documentario conservato nella scuola, al fine anche di renderlo fruibile agli studiosi ma in special modo iniziare una serie di attività volte al coinvolgimento dei giovani studenti⁶. L'archivio si estende per 248 metri lineari ed i suoi estremi cronologici sono il 1932 ed il 2015; gli oltre sessanta armadi

³ Archivio Storico «La Stampa» (d'ora in poi ASLS), 09.10.1930, p. 6; Biblioteca del Museo del Risorgimento di Torino (d'ora in poi BMRT), Regio Provveditorato agli studi di Torino, *L'istruzione tecnico professionale nella Provincia di Torino*, Torino, Ratterro, 1941, p. 11; *La scuola del nostro borgo. Cenni storici sul borgo e sulla scuola Scuola Santorre di Santarosa via Malta n. 2, Borgo San Paolo*, Torino, Stabilimento Tip. Hesperia, 1925, p. 6.

⁴ Sulla normativa del nuovo percorso educativo: S. Oliviero, *La Scuola Media Unica: un accidentato iter legislativo*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2017, pp. 211 e ss.; sugli aspetti pedagogici e didattici: F. Borruso, *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'unità al secondo dopoguerra*, Roma, Studium, 2022, pp. 461-478.

⁵ Labriola, *La scuola media "G. Perotti" di Torino*, cit., p. 40.

⁶ M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive*, «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 1, 2021, pp. 655-676; M.T. Sega (ed.), *La storia fa la scuola. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Nuova Dimensione, 2002. Sempre in merito a organizzazione e peculiarità degli archivi scolastici si rimanda a: M. D'Ascenzo, *Gli archivi scolastici di Bologna e dell'Emilia*; B. Serpe, *Gli archivi dell'ANMI e la storia della scuola in Calabria*; A. Barausse, *Gli archivi d'interesse storico-scolastico in Molise*; A. Cagnolati, *Gli archivi scolastici in Puglia*; R. Labriola, *L'archivio scolastico del periodo fascista nella scuola elementare di "Santa Maria" di Potenza*, in *La Memoria e le Carte. Gli archivi e la valorizzazione del patrimonio storico-educativo*, Convegno Nazionale di Studio, Matera, 4-5 ottobre, 2019.

metallici che racchiudono gli incartamenti sono custoditi per la maggior parte in un ampio locale nel seminterrato della scuola; oltre che in presidenza ed in segreteria per le parti più recenti⁷.

Le principali serie archivistiche si raggruppano in: 1) Organi collegiali (verbali dei collegi docenti, dei consigli di classe e d'istituto); 2) Relazioni finali di docenti e capi d'istituto; 3) Programmazione didattica, POF e PEI; 4) Carteggi, corrispondenza e protocollata e pratiche amministrative; 5) Pratiche sulla sicurezza; 6) Edilizia scolastica (particolarmente interessante è la planimetria dell'edificio della scuola di via Tofane risalente agli anni della costruzione della scuola); 7) Bilancio e contabilità; 8) Fascicoli del personale scolastico; 9) Alunni (fascicoli e schede di valutazione); 10) Verifiche e compiti degli studenti; 11) Esami di stato e scrutini (diplomi, registri e verbali); 12) Miscellanea; 13) Registri scolastici⁸.

La parte più interessante e completa riguarda proprio quest'ultima voce, essendo presenti tutti i registri generali dei voti dal 1932 ad oggi; altrettanto utili le relazioni di docenti e organi collegiali, che però si conservano a partire dal 1965, in sostanza con i primi anni di attività della scuola media unica. Nessuna traccia, purtroppo di diari, quaderni o libri; degli effetti personali degli studenti non rimane nulla, eccezione fatta per qualche diploma.

Il 15 novembre 2016, in occasione del sessantesimo anniversario dell'intitolazione della scuola al generale Giuseppe Perotti, eroe della Resistenza, è stata scoperta una lapide commemorativa con la quale l'archivio è stato intitolato ad Eulalia Mantovan, l'alunna della "Perotti", allora ancora "Santorre di Santarosa", che perse tragicamente la vita in un bombardamento aereo nella notte tra il 19 ed il 20 novembre 1942 assieme ad altri quaranta torinesi. Eulalia, soprannominata "Vanni", studentessa della classe 3^aB, rimase uccisa con gli altri componenti della sua famiglia. La notizia, laconicamente riportata nel registro di classe dell'epoca, suscitò una tale paura nelle altre studentesse della "Santorre" che da quel giorno, accanto al nome di 230 su 300 di loro, risultò l'annotazione: «lascia la scuola a causa delle incursioni nemiche»⁹.

Si è cercato fin da subito di mettere a disposizione di tutti gli studenti questa importante risorsa documentale, quali sono i registri, attraverso visi-

⁷ Per un approccio agli studi degli archivi scolastici, tra i lavori più recenti: G. Simone, F. Targhetta, *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*, Padova, Padova University Press, 2018; M. D'Ascenzo, *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Ottocento e Novecento*, Bologna, Clueb, 2013; Ead., *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Clueb, 2013.

⁸ Il lavoro di riordino è stato curato dalla dott.ssa Daniela Marendino, della quale si veda anche: *Poveri ma belli. Gli archivi delle scuole: un Vademecum*, Torino, Istituto Piemontese per la Storia della Resistenza "G. Agosti", 2014.

⁹ Archivio storico I.C. "Perotti-Toscanini" (d'ora in poi ASMP), *registro di classe 1942-43*; Labriola, *La scuola media "G. Perotti"*, cit., pp. 18-19; ASLS, 27.11.1942, p. 2.

te, lezioni con l'ausilio dei documenti stessi, lavori di gruppo improntati alla ricostruzione di fasi e momenti della scuola e del quartiere partendo proprio dal materiale in oggetto. Momento essenziale si è rivelato la partecipazione, nell'anno scolastico 2018-19, al PON/FSE 10.2.5 FSEPON-PI-2018-5, dedicato al «Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico», progetto al quale hanno aderito oltre una dozzina di scuole torinesi; nello specifico della “Perotti”, attraverso il modulo «Come interrogo un archivio? – 2».

Obiettivi del progetto e dei 19 alunni partecipanti è stato quello di sviluppare la conoscenza relativamente a significato e funzione di un archivio, acquisire semplici competenze in merito alla conservazione ed alla catalogazione dei documenti, intraprendere la conoscenza del proprio archivio scolastico, acquisire la capacità di formulare domande ai documenti, individuare un filone di lavoro e costruire un prodotto finale efficace ed originale. Il progetto si è svolto in 13 incontri pomeridiani, per un totale di 30 ore, da gennaio a maggio 2016 nei locali della scuola “Perotti” ed in parte nell’archivio stesso. In uno degli incontri iniziali è stata compiuta un’interessantissima visita all’Archivio storico della città di Torino, con l’accesso agli spazi solitamente non aperti al pubblico quali i depositi dei documenti stessi, alcuni antichissimi e di valore inestimabile. Un’esperienza che ha emozionato gli studenti tanto quanto gli accompagnatori nonché responsabili del progetto PON¹⁰. Il prodotto finale del progetto è consistito anzitutto nella realizzazione di 55 etichette, bianche con bordo blu, con scritta gialla e nera, una per ogni armadio contenuto nell’archivio a descrizione del loro contenuto (es.: Armadio 1. – Fascicoli personale scolastico, 1,5 m.l.; – Registri di classe, Perotti, 2000-2008, 0,4 m.l.; – Registri attività opzionali e sostegno, Perotti, 0,2 m.l.; – Schede valutazione alunni, Perotti, 0,1 m.l.). Sono stati poi realizzati dei cartelloni ove, con un linguaggio semplice ma esaustivo ed anche con l’ausilio di immagini, si è cercato di spiegare i concetti base di «archivio», di «documento», sulle modalità di consultazione di una fonte di questo tipo, attraverso domande e risposte (cos’è un archivio? Cos’è un inventario? Chi lavora in archivio? Come vengono conservati i documenti nell’archivio?); inoltre sono stati prodotti due roll-up delle dimensioni di 60x160 cm l’uno, con le immagini più significative dell’archivio e del museo scolastico. Ancora, il lavoro ha potuto contare su di un power point descrittivo delle vicende storiche della scuola oltre che delle finalità del progetto PON e delle sue fasi realizzative. Il risultato finale è stato presentato nella giornata del 22 maggio 2019 e ha avuto come ultima fase la visita e la spiegazione dell’archivio e dei suoi contenuti a cura dei frequentanti del PON ad altri studenti, ai genitori ed a tutti gli invitati per l’occasione. Agli ospiti è

¹⁰ Le dott.sse Franca Treccarichi e Francesca Ortolano, funzionarie del comune di Torino, in qualità di docenti ed il prof. Rocco Labriola in qualità di tutor.

stata poi distribuita una piccola scheda di valutazione della visita all'archivio analogamente realizzata dai partecipanti al progetto¹¹.

Tra le molteplici questioni meritevoli di approfondimento e riflessione emerse dal riordino e dallo studio dell'archivio della scuola, ha colpito la tragica vicenda della studentessa Eulalia Mantovan, della quale conoscevamo poche informazioni oltre a quella della prematura scomparsa. Attraverso il progetto *C'era una ragazza che, come noi...*, la prof.ssa Elena Dini e la classe 2^aD nell'anno scolastico 2022-23 hanno condotto una ricerca pluridisciplinare e nell'innovativa ottica della *Public History of Education*, volto proprio alla ricerca di informazioni più dettagliate sulla giovane e per molti versi misteriosa alunna¹². Il lavoro di approfondimento si è sviluppato in diverse fasi:

- visita guidata degli alunni all'Archivio scolastico ed al Museo scolastico;
- raccolta delle informazioni relative all'evoluzione della scuola negli anni ed alla realizzazione dell'archivio (interviste, studio di mappe e stradari, fonti documentarie di archivio);
- analisi dei materiali e contestualizzazione storico/sociale;
- realizzazione di disegni basati su foto d'epoca;
- produzione scritta della storia della protagonista della ricerca, Eulalia Mantovan;
- confronto con storie di scolari in tempo di guerra oggi (intervista a Kirill Nashora, compagno di classe recentemente arrivato dall'Ucraina per sfuggire alla guerra);
- visita al Cimitero Monumentale di Torino (Lapide vittime civili di guerra).

Nel dettaglio, dopo una prima ricognizione all'Archivio di Stato di Torino, ci si è concentrati proprio sui documenti della scuola, ove, non essendoci pagelle o schede ad essa riconducibili, ci si è dovuti attenere alle sole pagine del registro che ne riporta le informazioni principali. Eulalia era nata in provincia di Rovigo il 14 gennaio 1928 e si era trasferita a Torino probabilmente perché il padre, fonditore, la riteneva più foriera di occasioni lavorative. La loro abitazione era sita in via Domodossola, 69, poche centinaia di metri dalla scuola, ed Eulalia nell'anno scolastico 1942-43 frequentava la classe 3^aB. Dai voti emergeva una predilezione per alcune discipline quali Economia domestica; non le piaceva la Matematica ed era una ragazza educata ed attenta dato il positivo voto di Condotta. Da alcune foto, dalle planimetrie e dalle notizie in merito

¹¹ Alcune fasi del progetto si trovano in <http://www.comune.torino.it/museiscuola/forma/biblio/biblio_base/scuola-secondaria-di-primo-grado-perotti.shtml> (ultimo accesso: 09.06.2024).

¹² G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (edd.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022; G. Bandini, S. Oliviero (edd.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019. Ed anche: P. Giorgi (ed.), *Insegnare storia in laboratorio*, Roma, Carocci, 2023.

alla presenza di laboratori e materiale didattico-scientifico della scuola “Sant’orre” di quegli anni, si è cercato di ricostruire la giornata scolastica ‘tipo’ di Eulalia, calato nel clima di paura e di continuo pericolo causati dalla guerra. Fondamentale, a tale riguardo, è stato l’aiuto della sig.ra Laura Temporelli, classe 1932 che all’epoca dei fatti frequentava la scuola elementare “Baricco” accolta temporaneamente negli stessi locali in cui era ospitata la scuola di Eulalia. Un anno dopo la tragica scomparsa – ha ricordato la signora Temporelli, in una breve intervista condotta nell’ambito del progetto – il ricordo di Eulalia era ancora molto vivo: se ne parlava nel quartiere, in classe, tanto che ad un certo punto la maestra assegnò agli alunni il compito di svolgere un componimento in memoria della povera ragazza. Tappa finale degli studenti partecipanti al progetto è stato il cimitero monumentale di Torino, ove esiste una lapide con i nomi delle vittime della Seconda guerra mondiale, tra le quali, appunto, Eulalia.

A questo punto tutti i documenti consultati, le immagini e le riprese video prodotte e i materiali raccolti sono stati assemblati in un unico file video che, tra l’altro, è stato presentato alla nota manifestazione *Archivissima* nel 2023¹³. In special modo il progetto ha avuto un impatto rilevante sugli studenti in quanto ha permesso loro di studiare e ricostruire la storia in maniera diversa ed innovativa. Infatti, gli obiettivi didattici perseguiti dai docenti che hanno accompagnato i ragazzi nella ricostruzione di una storia del passato legata ad un evento tragico occorso negli anni della Seconda guerra mondiale e strettamente legato alle origini della scuola, sono stati molteplici:

- sviluppare il senso civico dello studente e la sua appartenenza ad una comunità;
- avvicinare gli allievi al piacere della scoperta e dell’analisi consapevole di un documento scritto custodito in archivio;
- facilitare l’acquisizione di una metodologia di ricerca storica ed offrire nuove opportunità di crescita culturale attraverso la salvaguardia della memoria collettiva;
- sviluppare la creatività mediante l’utilizzo di tecniche grafiche, pittoriche e digitali e di scrittura espressiva
- favorire la riflessione ed il confronto fra il passato ed il presente¹⁴.

Tale ultimo aspetto, in particolare, è stato molto sentito in quanto gli studenti si sono confrontati con una realtà similmente drammatica come quella

¹³ <[https://www.archivissima.it/oggetti/3107-archivissima-2023-viaggi-nella-memoria-carne](https://www.archivissima.it/oggetti/3107-archivissima-2023-viaggi-nella-memoria-carnet-de-voyage-di-eulalia-e-kiril)net-de-voyage-di-eulalia-e-kiril> (ultimo accesso: 09.06.2024). Si veda: G. Bandini, P. Bianchini (edd.), *Fare storia in rete*, Roma, Carocci, 2007.

¹⁴ A riguardo: J. Meda, *Memoria magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato*, in S. Polenghi, G. Zago, L. Agostinetto (edd.), *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.

della guerra in Ucraina, raccontata da un giovane compagno di classe fuggito dai bombardamenti.

2. *Il museo*

Sempre nell'ottica di una didattica innovativa e variegata, in parallelo a questi progetti, dall'archivio storico ha avuto origine la realizzazione di un'altra importante peculiarità della scuola in questione: il museo scolastico. Nel 2016 la "Perotti" ha aderito al progetto, proposto dalla città di Torino nel 2007, *Vuoi costruire il tuo Museo Scolastico?*, ideato da museiscuol@ del Servizio Archivi, Museo e Patrimonio Culturale della Città di Torino e dall'Associazione culturale Strumento Testa, con la consulenza scientifica di INDIRE – Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa, nella persona della dott.ssa Francesca Davida Pizzigoni¹⁵. Il progetto, che fa parte di un programma più ampio, europeo, *Comenius Regio* (2009-2011), ha registrato ottimi consensi e così il 2 novembre 2015 cinque scuole, in cui sono nati i primi musei, hanno sottoscritto un Accordo di Rete per sviluppare e sostenere i Musei Scolastici; ancora, il 21 novembre 2016 la Città di Torino e la Rete dei Musei Scolastici hanno siglato un protocollo di intesa con lo scopo di potenziare il progetto *Vuoi costruire il tuo museo scolastico?* ed incrementare il numero di istituti aderenti¹⁶.

Dopo due anni di collaborazioni e attraverso un lungo lavoro trasversale e interdisciplinare i docenti e gli studenti della "Perotti" hanno creato il loro museo, il tredicesimo del suddetto progetto, battezzato *Una scuola... tante storie* (ed il cui logo è stato realizzato dagli stessi studenti attraverso un concorso), che è stato inaugurato il 21 maggio 2018. L'esposizione permanente della "Perotti" è suddivisa in due ambienti: vi è un laboratorio storico che contiene materiali didattici del passato (registri, libri, ecc.) ed una linea del tempo realizzata mediante pannelli composti da immagini e scritti che ricostruiscono la lunga storia della scuola. Vi è poi un laboratorio scientifico con numerosi materiali didattici attuali e storici, suddivisi per aree tematiche, dalla chimica alla fisica, dalla biologia all'anatomia. La descrizione e la catalogazione degli oggetti presenti in quest'ultimo ambiente sono stati pazientemente svolti da

¹⁵ <<http://www.comune.torino.it/museiscuola/propostemusei/toeprov/scuola-secondaria-di-primo-grado-g-perotti.shtml>> (ultimo accesso: 10.06.2024).

¹⁶ <http://www.comune.torino.it/museiscuola/forma/biblio/biblio_base/rete-scolastica-de-dicata-al-tema-dei-musei-colast.shtml> (ultimo accesso: 06.05.2024); <https://www.icperottitoscancini.edu.it/?page_id=400> (ultimo accesso: 03.01.2024). Sulle caratteristiche del museo della "Perotti" e sulle attività ivi realizzate, oltre a quest'ultimo saggio si veda anche: P. Galliano, *Nella rete dei musei*, in Labriola (ed.), *La Scuola media "G. Perotti" di Torino*, cit. pp. 79-84.

gruppi di studenti, i quali hanno inoltre realizzato dei QRCode, con le loro voci registrate, che illustrano tutto quanto presente all'interno del museo¹⁷.

Come ha evidenziato la dott.ssa Francesca Pizzigoni dell'Indire, «Il Museo Scolastico si propone come uno spazio di supporto e di potenziamento alla formazione che rappresenta il passaggio dall'aula all'ambiente di apprendimento, creando un 'laboratorio permanente' che è luogo di apprendimento partecipato e di inclusione, e una palestra per lo studio attraverso le fonti»¹⁸. Una «buona pratica da proporre come modello per favorire la riscoperta della storia e dell'identità della propria scuola, dove gli alunni sono i protagonisti attivi dell'apprendimento». Così «partendo dal patrimonio storico-didattico di ogni istituto, con un percorso di lavoro basato sulle fonti, si arriva alla creazione di nuovi spazi laboratoriali realizzati da loro stessi. Luoghi permanenti a servizio della formazione quotidiana, interdisciplinare e inclusiva e, allo stesso tempo, spazi di cittadinanza attiva, aperta a tutta la comunità»¹⁹.

3. La biblioteca

Oggetto di rivalutazione e potenziamento, le biblioteche scolastiche hanno rappresentato da sempre uno degli più caratteristici e rilevanti all'interno delle scuole. Dalla loro tradizionale funzione di promozione alla lettura rappresentano oggi veri e propri laboratori che, attraverso risorse tradizionali e digitali, apportano un significativo contributo nell'implementazione di saperi, conoscenze e abilità trasversali per l'intera collettività²⁰.

L'attuale biblioteca dell'I.C. "G. Perotti-Toscanini" è situata in un locale al secondo piano dell'edificio di Via Tofane, 22. Essa conserva un numero consistente di libri, oltre 2000, che comprende opere di narrativa, testi di interesse scientifico e materiale di consultazione. Il corpus maggiore è costituito da ac-

¹⁷ <https://www.icperottitoscanini.edu.it/?page_id=400> (ultimo accesso: 06.05.2024).

¹⁸ <<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/05/Pizzigoni-Contributo-Scientifico-MUSEI-SCOLASTICI.pdf>> (ultimo accesso: 06.05.2024). Ed inoltre: F.D. Pizzigoni, *Il museo scolastico come strumento di formazione continua degli insegnanti*, «Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació», n. 39, gener-juny 2022, pp. 67-93.

¹⁹ <<https://www.indire.it/2018/05/21/inaugurato-il-tredicesimo-museo-scolastico-allascuola-perotti-di-torino>> (ultimo accesso: 06.05.2024).

²⁰ M. Dati, *Public History e biblioteche pubbliche: corrispondenze, pratiche ed opportunità per valorizzare il patrimonio storico-educativo*, in A. Ascenzi, G. Bandini, C. Ghizzoni (edd.), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, Macerata, eum, 2023, pp. 23-24; M. Fiore, *La storia delle biblioteche scolastiche italiane dall'unità ai nostri giorni. Analisi storico-normativa delle leggi e delle iniziative sulle biblioteche scolastiche italiane*, Verona, Zetadue, 2005; D. Lombello, *Dalle «bibliotechine di classe» alla biblioteca di classe nella rete nazionale*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 249-281.

quisizioni che sono avvenute fra gli anni Sessanta e Novanta, arco temporale durante il quale la biblioteca in questione si è distinto come un significativo spazio di documentazione e di approfondimento, grazie alle tante opere encyclopediche e di carattere scientifico che spaziano dalla scienza all'ambiente, dalla geografia alla storia, dall'arte alla storia della letteratura, dai temi di attualità alla storia locale (con particolare riferimento alla Resistenza e alla lotta partigiana). Un luogo di ricerca e riflessione non solo per gli studenti, ma anche per i docenti, dal momento che ci sono negli scaffali intere storie antologiche della letteratura, di quelle che sono anche in uso presso le biblioteche delle scuole superiori o delle università, alle quali si aggiungono poi testi che riguardano la storia, in particolare quella del Novecento. Non trascurabile è un corpus piuttosto importante di opere psicopedagogiche, che oggi potrebbero essere considerate non aggiornate, ma comunque ancora valide e interessanti. Negli anni Novanta ed i primi del Duemila la biblioteca è stato laboratorio per un'interessante attività di redazione di un giornalino scolastico, «L'apostrofo ribelle», di cui si conservano diverse copie recentemente anche oggetto di studio²¹.

Negli anni Duemila e fino a qualche anno fa, la biblioteca sembra aver vissuto un po' nell'ombra, come luogo frequentato fugacemente per il semplice prestito di testi di narrativa. Le opere di carattere scientifico, soprattutto quelle psicopedagogiche e quelle encyclopediche, compresi alcuni dizionari che oggi forse dovrebbero essere riconsultati e riscoperti (come il DELI, il dizionario etimologico), hanno perso un in parte la propria attualità. Nel 2020, in piena epoca covid, grazie all'interessamento dell'attuale dirigente e di nuovi docenti che sono arrivati alla "Perotti", si è pensato di rivitalizzare la biblioteca partendo prima di tutto da nuove acquisizioni, sia per quanto riguarda i testi encyclopedici e di consultazione sia per la narrativa. Nella biblioteca è presente una certa attenzione anche alla scrittura creativa, al fare poesia e al fare teatro a scuola, e a tutta una serie di testi che possono essere di supporto ai docenti per attività didattiche di tipo esperienziale. I testi di consultazione sono pensati come supporto alla pratica didattica per i docenti, ma il regolamento interno del prestito prevede che possano essere fruiti anche ed eventualmente dai genitori dei ragazzi.

Quanto invece alla narrativa, oltre a una serie di classici considerati intransigibili, ci si è concentrati maggiormente all'acquisizione di testi inerenti alla letteratura per ragazzi, agli autori contemporanei e viventi. Troviamo quindi le saghe, i fantasy e romanzi che toccano temi attuali e coinvolgenti per i ragazzi. Non manca, poi, uno spazio di *graphic novel* e fumetti. A completare la nuova acquisizione vi sono tutta una serie di testi intorno alla scienza,

²¹ Per i dettagli di questo giornalino si rimanda a: B. Comes, G. Piccolo, «L'Apostrofo Ribelle». Vicende e caratteristiche di un giornale scolastico, in Labriola (ed.), *La Scuola media "G. Perotti" di Torino tra storia e pedagogia*, cit. pp. 113-118.

tra cui biografie di scienziate e scienziati di rilievo, testi di carattere ambientale che riguardano i problemi dell'inquinamento e del cambiamento climatico, e un piccolo corpus di testi che riguardano i diritti, la Costituzione, la parità di genere, la discriminazione, l'educazione alla cittadinanza in generale. Insomma, ci si è concentrati sulle parole chiave del nuovo millennio e su quelli che sono le correnti di pensiero attuali, le tematiche e le problematiche del nostro tempo e i gusti letterari di giovani lettori che oggi sono molto più attenti e indipendenti nella scelta dei propri autori preferiti rispetto ai decenni precedenti. Un'interessante iniziativa è stata quella di indire un piccolo concorso interno per scegliere il nome e un logo che identificassero la biblioteca in questa sua nuova vita: oggi la biblioteca della scuola in questione ha il suo logo e si chiama *Percorsi Diversi*.

Anche grazie a quest'iniziativa l'attività del prestito bibliotecario ha ripreso nuova vita e la biblioteca è ritornata ad essere un luogo di lettura, di formazione e anche di attività pratiche particolari (il referente della biblioteca, ad esempio, fa esercitare i ragazzi in un'antica arte, quella della calligrafia col pennino a punta piatta, come negli antichi *scriptoria*). Di questi tempi, essere docenti e bibliotecari è piuttosto difficile ma grazie al supporto della tecnologia, cioè all'utilizzo di cataloghi online, di pagine web dedicate e a moduli di richiesta del prestito gestiti dal referente in maniera telematica, i libri della biblioteca girano quotidianamente fra le classi e fra i ragazzi dell'istituto.

4. Il MAB

La sinergica cooperazione tra questi tre punti di forza dell'I.C. "Perotti-Toscanini" ha permesso la realizzazione del MAB (acronimo di museo, archivio e biblioteca), inaugurato nel maggio 2023, con l'intento di porsi, anche a seguito dell'interruzione forzata dovuta alla pandemia, come un momento di rilancio delle attività e delle riflessioni intorno al potenziale:

- di un museo scolastico concepito come strumento di educazione al patrimonio culturale;
- di un archivio scolastico, inteso come luogo di ricerca e lavoro sulle fonti storiche;
- di una biblioteca scolastica, intesa come spazio di benessere e accessibilità della cultura²².

²² Una delle ultime iniziative in ordine di tempo, una giornata di studio su ruolo e funzione di musei scolastici e archivi, si è tenuta nell'archivio storico della Città di Torino in data 29.02.2024, <<https://www.icperottitoscanini.edu.it/wp-content/uploads/2024/02/29-febbraio-2024.pdf>> (ultimo accesso: 06.05.2024).

Il MAB “Perotti”, gestito dagli studenti, e l’intera Rete dei musei scolastici torinesi della quale è parte²³, rappresentano un unicum sotto diversi aspetti:

- da un punto di vista didattico permettono di realizzare un’esperienza diretta dove studenti e insegnanti collaborano a costruire un ambiente di apprendimento ricco di stimoli;
- da un punto di vista della ricerca educativa della storiografia sulla materialità scolastica sono un esempio rilevanza nazionale;
- da un punto di vista della comunità permettono di costruire un tessuto di relazioni capace di mettere in comunicazione passato presente e futuro, sviluppando un forte senso di appartenenza che non si limita al riconoscimento del patrimonio culturale condiviso, ma conducono alla sua cura, alla sua valorizzazione ed al suo rispetto²⁴.

²³ L’Istituto “Perotti-Toscanini” di Torino ha aderito all’iniziativa *La Settimana dei Musei Scolastici Torinesi* negli anni 2022, 2023 e 2024, evento che coinvolge gli altri musei scolastici della Città di Torino allestiti e creati nel corso degli ultimi anni con la collaborazione dell’Area Cultura, Archivio, Musei e Biblioteche del Comune di Torino. L’iniziativa si inserisce sempre nella settimana della Giornata Internazionale dei Musei (18 maggio) ed è promossa e patrocinata dall’ICOM – International Council of Museums.

²⁴ Spunti e riflessioni per diverse e nuove attività didattico-educative anche negli spazi descritti sono in: L. Paciaroni, *Memorie di scuola. Contributo a una storia delle pratiche didattiche ed educative nelle scuole marchigiane attraverso le testimonianze di maestri e maestre (1945-1985)*, Macerata, eum, 2020; A. Barausse, *E non c’era mica la bic! Le fonti orali nel settore della ricerca storico-scolastica*, in H.A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, pp. 539-560; M. D’Ascenzo, *Il patrimonio storico-educativo per la formazione docente. Esperienze tra ricerca e didattica*, «Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació», vol. 39, 2022, pp. 53-65.

Parlare di violenza usando le fiabe: Barbablù, un *gentleman* dai mille volti emblema dell'uomo che da principe azzurro diventa un lupo cattivo

Vittoria Bosna
Department of Education, Psychology
and Communication
University “Aldo Moro”
Bari (Italy)
vittoria.bosna@uniba.it

Talking about violence using fairy tales: Bluebeard, a gentleman with many faces, emblematic of the man who transforms from prince charming into a bad wolf

ABSTRACT: Fairy tales open with simple, straightforward events, upon which a situation is set to be resolved until the happy ending in which the difficulties are overcome. Analysing the fairy tale *Bluebeard*, we dwelt on how its incipit represents a kind of inversion of Propp's morphology. It is an unusual piece of writing, as it begins in the way a fairy tale usually ends: the marriage of the protagonist. George Steiner, in his essay *In Bluebeard's Castle*, invites us to reflect on the theme of violence against women, who depend on the myth of the 'righteous' man, even when in reality he is not. Reading the text was also possible thanks to the guidance offered by the essay *La sua barba non è così blu...* by the late Angela Articoni, a careful scholar of Perrault's fairy tale.

EET/TEE KEYWORDS: Bluebeard; Fairy tale; Violence; Man; Woman.

Introduzione

Si può affermare che espressioni di prevaricazione sulle donne non siano mai venuti meno nella narrativa, persino nel mondo delle fiabe; non solo Barbablù anche Cappuccetto Rosso e Cenerentola adombrano violenza.

Le petit Chaperon Rouge, cioè Cappuccetto Rosso, inserita nella raccolta *I racconti di mamma oca* di Charles Perrault, non offre un lieto fine in quanto nonna e nipotina vengono divorate dal lupo senza la figura del cacciatore che

giunga a salvarle. Perrault inserisce nella fiaba sottili riferimenti legati alla sfera sessuale per comunicare alle giovinette che «non bisogna mai fermarsi e discorrere per la strada con gente che non si conosce: perché dei lupi ce n'è dappertutto e di diverse specie»¹.

Anche nella fiaba di Cenerentola, *Cendrillon*, nella versione di Perrault poi riproposta dai fratelli Grimm, si possono rintracciare elementi di violenza autolesionista dal momento che le sorellastre sono disposte ad infliggersi mutilazioni pur di sposare il principe.

Niente di più attuale: oggi, infatti, molte donne si spersonalizzano pur di indossare simbolicamente una scarpa non adeguata a sé, accettando i dettami della moda, dell'immaginario collettivo o, peggio, gli ordini della famiglia di sposare il fantomatico principe, sinonimo di accettazione passiva delle idee altrui. Tante sono le donne propense ad accettare di calzare forzosamente progetti di vita su cui non hanno riflettuto e che vengono accettati passivamente, salvo poi restare disilluse e tradite. Barbablù, emblematicamente, rappresenta il perfetto gentiluomo che da principe azzurro si rivela un lupo cattivo!

1. *Barbablù tra storia e leggenda*

Ernesto Ferrero, nel libro *Barbablù, Gilles de Rais e il tramonto del Medioevo*, associa la figura fiabesca di Barbablù a Gilles de Montmorency-Leval, barone di Rais, detto appunto Barbablù, un uomo crudele, quasi un killer per vocazione, poi reo confessò, che muore pentendosi e diventando poi santo². Unica incongruenza, il barone di Rais si sposò soltanto una volta.

Forse, come sostiene Ferrero, la fiaba nera di Gilles de Rais è la dimostrazione della potenza della Chiesa e dei suoi ministri, in grado di sconfiggere il male trasformandolo, grazie al senso di colpa e alla redenzione, in un evento che sfugge all'umana comprensione e alla logica³.

È stato l'abate Bossard a pubblicare a Parigi una biografia dedicata a Gilles detto Barbablù, dimostrando una sua passione per gli studi antropologici al pari dei fratelli Grimm; compiendo una ricerca intorno al personaggio, realmente vissuto nella Francia del Quattrocento, l'abate ha ricostruito i molteplici omicidi compiuti da Barbablù e raccontare circa la sua redenzione che,

¹ C. Perrault, *I Racconti di mamma oca*, Torino, Einaudi, 1974.

² Si trattava di un nobile maresciallo francese che possedeva tenute immense e castelli, amico di Giovanna d'Arco. Venne considerato un eroe nazionale per aver partecipazione alla lotta per la liberazione di Orleans dagli inglesi. Tra il 1432 e il 1440 il valoroso maresciallo di Francia si trasformò in un feroce criminale, facendo uccidere molti bambini e bambine, adescati tra la povera gente e poi fatti scomparire, poi sacrificati in occasione di ceremonie.

³ E. Ferrero, *Barbablù. Gilles De Rais e il tramonto del Medioevo*, Torino, Einaudi, 2020, pp. XV-XVI.

improvvisamente, lo «trasforma in un diavolo azzurro e con un riso stridulo gli annuncia che Dio si è stancato dei suoi misfatti e che lo ha destinato agli inferi... denominandolo Barbablù»⁴.

Tornando ad analizzare la versione del Ferrero, è importante sottolineare come l'uxoricida Barbablù non faccia parte del repertorio folcloristico degli altri paesi d'Europa, in cui è entrato solo in seguito grazie alla fortunata raccolta di Perrault, *I racconti di mamma oca*, entrata a far parte delle fiabe seicentesche con l'intento di ammonire i lettori soprattutto a non lasciarsi guidare dalla smodata curiosità.

Il caso del sanguinario Barbablù, nell'immaginario collettivo finì per essere presto associato all'idea del serial killer, al punto che Barbablù divenne il soprannome affibbiato ad alcuni assassini seriali resi celebri dalle cronache, come per esempio Henri Désiré, meglio conosciuto come Landru, assassino di donne francese che visse tra la fine dell'Ottocento e il 1922⁵.

Nel corso degli anni molti studiosi hanno cercato di individuare quale reale personaggio si nascondesse dietro la maschera di Barbablù, in quanto convinti che alla base della fiaba di Perrault ci fosse una verità storica, anche minima.

Qualcuno ha associato quel personaggio così mostruoso al famigerato re inglese Enrico VIII che nel corso della sua vita ebbe ben sei mogli, di cui due vennero condannate anche a morte; il personaggio di Barbablù si potrebbe rispecchiare nel carattere dispotico attribuito al sovrano inglese e alla sua crudeltà nello sbarazzarsi velocemente delle proprie consorti.

In altri casi l'uomo dalla Barbablu è stato associato alla vicenda bretone di Conomor e Trifina⁶. La leggenda racconta che il re Conomor uccideva tutte le sue mogli quando erano incinte poiché gli avevano predetto che il nascituro lo avrebbe ucciso; dopo l'omicidio dell'ennesima moglie, ella risuscitò facendo nascere il suo bambino che a sua volta inverò la leggenda uccidendo il padre.

Esiste una correlazione anche tra Barbablù e il sultano Shahriyer, il personaggio immaginario protagonista della famosa raccolta di fiabe arabe dal titolo *Le mille e una notte*; al sultano la principessa Shahrazād raccontava ogni notte una favola per poter aver salva la vita. Infatti, anziché uccidere subito la moglie, Shahriyer incuriosito e voglioso di conoscere il finale dei racconti sospendeva ogni volta l'esecuzione della sposa in attesa della fine della narrazione. La cosa si ripeteva ogni notte, al punto che il sultano comprese l'errore commesso con l'assassinio di tante principesse innocenti a causa della sua cieca rabbia; infine, Shahriyer perdonò Shahrazād facendo tornare la pace nel paese di Tartaria⁷.

⁴ *Ibid.*, p. XIII.

⁵ Cfr. L. del Boca, *Henri Désiré Landru, il killer che perse la testa*, «Panorama», 13 febbraio 2022.

⁶ W. Mewes, *Discovering the History of Brittany*, New York, Red Dog, 2006, p. 44.

⁷ M. Tibaldi Chiesa, *Le mille e una notte*, Milano, Hoepli, 2005.

Interpretazioni più recenti sono state pubblicate nel saggio curato da Anna Coda – dal titolo *Principe Azzurro o Barbablù?* – in cui l'Autrice utilizza la fiaba di Barbablù per parlare di legami affettivi, evidenziando che l'amore non sia, come è spesso ritenuto dalle fanciulle, un evento della vita che dipende dalla fortuna di trovare l'anima gemella, ma è il risultato della volontà e capacità di legarsi all'altro, che si apprende e si affina per tutta la vita.

Benché i lupi cattivi come quello incontrato nella foresta da Cappuccetto rosso e come il Barbablù ammaliatore di giovani fanciulle, rappresentino pericoli che possono essere riconosciuti sin dall'inizio, Coda ritiene che in troppi casi sembri quasi che nelle donne prevalga la volontà di ignorare la perversione di tali uomini⁸.

C'è un meccanismo culturale per il quale uno schiaffo, un insulto pesante fatto da tale tipologia di maschi non venga percepita in maniera negativa dalle donne, poiché prevalgono approcci giustificatori del gesto: malgrado gli uomini Barbablù mostrino fin dall'inizio la propria propensione alla violenza, la donna tende a non considerarli pericolosi e attiva meccanismi difensivi inconsci che edulcorano l'immagine dell'uomo Barbablù.

2. *Barbablù una fiaba “anomala”*

La fiaba di Perrault intende mettere in evidenza un'immagine precisa dell'universo maschile; la metafora svela aspetti che rappresentano una sorta di ricostruzione genealogica, nel tentativo di capire quali accadimenti abbiano trasformato l'uomo in un mostro.

Si parte dall'immagine, Barbablù viene descritto come una sorta di «gigante, un mago mancato con la Barbablu»; la volontà del narratore di evidenziare la possanza fisica allude alla rozzezza d'animo e, allo stesso tempo, intende destare timore.

Anche il fatto che sia un «mago mancato» dice molto: la magia consiste nella capacità di trasformare sé stessi morendo e rinascendo più volte, per farlo, però, bisogna essere in contatto con un mondo ulteriore. Un uomo rude e basico come lui non sembra in grado di farlo; inoltre, la barba che in un uomo vuole essere simbolo di forza e virilità, è di un colore diverso: blu.

Come può un uomo gestire la forza del suo corpo mescolata alla debolezza dei suoi poteri magici se non ha gli strumenti per elaborarle? Per il tipo d'uomo così rappresentato da Perrault la rabbia può diventare l'unica risposta.

Di solito l'intenzione educativa delle fiabe viene ribadita nelle *moralites* che vengono inserite alla fine di ogni racconto; invece, Barbablù ha una struttura

⁸ A. Coda, *Principe Azzurro o Barbablù? Felicità di coppia o delusione d'amore: puoi scegliere*, Vicenza, Il Punto d'incontro, 2019, p. 22.

diversa, con un sottotesto morale-pedagogico particolare, adatto al pubblico di adulti a cui *I racconti di mamma oca* furono inizialmente indirizzati. Si tratta di una fiaba sadica che si apre con uno scenario edenico, culla il lettore in un sogno per poi trascinarlo in un vero e proprio incubo.

In generale, la rappresentazione delle dinamiche psicologiche dei personaggi femminili evidenzia l'approccio pregiudizievole dell'autore, soprattutto, per l'ingenuità delle aspettative delle ragazze. Nel racconto Barbablù solo la sorella maggiore rappresenta il personaggio capace di discernimento, un carattere realista che non si lascia accecare dal fascino della messinscena. Al contrario, la più giovane, quella con minore esperienza si lascia ingannare: infatti, negando a sé stessa l'aspetto preoccupante dell'uomo e delle sue promesse dimostra di essere affascinata soltanto da ciò che l'altro mostra di positivo, di legarsi a quest'uomo per il suo aspetto elegante, senza ascoltare il suo intuito.

Come detto, nelle fiabe spesso si raccontano fatti cruenti, come genitori che abbandonano i figli, oppure streghe spietate che ingassano gli orfanelli per mangiarseli, oppure, personaggi alle prese con svariate maledizioni. Barbablù l'uxoricida è un personaggio unico, il marito che si rivela mostruoso, colui che, chiosando la frase della protagonista della fiaba, ha una «barba che non è poi così tanto blu», come sottolinea Angela Articoni usando la frase metaforica che si ripetono le donne che subiscono maltrattamenti, quando iniziano a comprendere che il loro principe non è poi così azzurro!

Quando Barbablù dice alla sua giovane moglie «fa tutto quello che vuoi, ma non usare questa piccola chiave», in quel momento le sta proibendo di ragionare, conoscere e usare la sua consapevolezza.

La ragazza più giovane e docile comprende solo in seguito con che tipo di uomo si sia legata; non è più possibile fingere di non sapere e tornare ad azzittire il suo istinto perché ormai ha visto, è entrata nella stanza proibita scoprendo la vera indole omicida del marito. Grazie a tale consapevolezza, riesce ad attuare il suo piano di salvezza, facendo ricorso a quel potere intuitivo che aveva ignorato inizialmente, quando si raccontava che Barbablù non fosse pericoloso, ma solo un personaggio ‘un po’ particolare’.

La protagonista della fiaba avrebbe potuto sin dall'inizio ascoltare la sorella maggiore quando provava a metterla in guardia, ma non lo fa allo stesso modo delle donne che non prestano attenzione al loro istinto e scelgono di condividere la propria vita con una persona distruttiva che, però, ha promesso loro il paradiso. E quando la sposa comprende che il predatore sta programmando il suo assassinio realizza che l'unico modo per uscirne è legato a quella chiave.

Le prede ideali di questo uomo sono ragazze che nella loro infanzia appaiono brave, docili, che non sanno vivere autonomamente e non sanno proteggersi dai tanti Barbablù. Nel momento in cui la natura ingenua comincia a maturare, la donna inizia a farsi delle domande, a comprendere che, se puranche ci fosse qualcosa di segreto o di proibito, bisognerebbe guardarci dentro, perché il primo passo verso l'annullamento di sé stessi consiste proprio nel non avere

il coraggio per confrontarsi con la realtà: così, la giovane decide di aprire la porta!

In quel momento la chiave, minuscolo simbolo della vita, comincia a sanguinare senza smettere, a urlare che qualcosa non va. Una donna inizialmente può fare finta di non vedere le devastazioni della sua esistenza, come accade per la protagonista della fiaba che terrorizzata richiude la porta degli orrori, ma dopo aver scoperto la realtà di quella stanza della morte non è più possibile tornare indietro.

3. Il paradosso di una fiaba: «E vissero felici e contenti...»

Il sorridente epilogo di ogni fiaba è sempre «... e vissero felici e contenti»: la fiaba Barbablù sfugge anche a tale stereotipo, un'eccezione rispetto allo studio delle funzioni dei personaggi di un racconto, consacrato nella *Morfologia della fiaba* di Propp. Anzi, inizia con un matrimonio, anche se non proprio felice.

La giovane donna si illude che lui possa essere buono, ma in realtà il distinto signore dalla Barbablu è un feroce assassino che la prende per i capelli e tenta di ucciderla per avergli disobbedito; per fortuna viene salvata dall'intervento dei suoi fratelli.

Il tratto di crudeltà della fiaba è una necessaria consuetudine sia per catturare l'attenzione degli ascoltatori, sia per insegnare loro che il male si può, magari, sconfiggere.

La fiaba Barbablù rappresenta la parabola evolutiva della giovane donna che, finalmente, forte della propria sagacia, ribellandosi all'uomo che vorrebbe tenerla nell'ignoranza, lontana dalla verità. Morale: anche una donna possiede intelligenza e autonomia.

Il marito, colui nel quale la giovane aveva riposto le sue aspettative di benessere e felicità, si rivela essere il mostro.

Divenuta consapevole di sé, la giovane scopre il lato oscuro e distruttivo del coniuge, i suoi difetti; divenuta forte, grazie alla verità, smaschera il marito e la sua carica di violenza; rottà ogni convenzione e subordinazione che l'immaginario sociale attribuisce alla moglie rispetto al proprio marito, la donna capisce chi sia davvero quell'uomo, non più come aveva preferito credere che fosse.

La Articoni cita il testo di Mogol in cui una ragazza chiede al suo innamorato: «[...] non ti basta il nostro amore? ma perché vuoi fare il Barbablù? Ehi tu Barbablù lascia stare le ragazze»⁹.

La scelta della moglie di Barbablù è quella delle tante donne che per inge-

⁹ La canzone *Barbablù* (Mogol-Soffici) fu cantata da Gigliola Cinquetti nel 1964.

nuità tendono a legarsi a un uomo minimizzando i suoi lati oscuri e ripetendosi continuamente che gli aspetti negativi del compagno non sono poi così drammatici.

Può essere facile innamorarsi di Barbablù in quanto si mostra un uomo affascinante e carismatico, un narcisista che sa perfettamente come sedurre le sue prede facendole sentire meravigliose e amate, annoverandosi nella schiera di uomini che con *charme* ingannano le donne nonostante la Barbablu che crea diffidenza. Quella barba lunga e folta che «invade il volto del personaggio e gli dà un aspetto diverso, quasi bestiale» come commenta Articoni¹⁰.

4. Barbablù, racconto misteriosofico

George Steiner nel suo saggio *Nel castello di Barbablù* ci fa notare che le strutture di senso che appartengono alla nostra civiltà occidentale – la Fiaba è una di queste – sono state inesorabilmente modificate dallo scorrere delle vicende storiche, benché la struttura narrativa rimanga intangibile e costante. In poche parole, a dispetto del racconto che è sempre lo stesso, accade che venga attribuito ad esso diverso significato in relazione all'epoca e alla società¹¹.

La ridefinizione del senso accompagna il permanere delle cose: è quindi possibile che la rilettura che oggi facciamo di un secolare racconto come Barbablù si riferisca a un significato nuovo per la interpretazione della relazione di coppia, del rapporto tra i generi, conservando la forza narrativa che rende questa fiaba esemplare nella sua unicità. Tuttavia, secondo Steiner, al di là di tali differenti interpretazioni, la fiaba di Barbablù rappresenta una lezione che il genere umano, non solo le donne, deve assumere in modo universale, prescindendo dal momento storico: il permanere di tale senso profondo e inalterato s'impone prepotentemente e prevarica ogni volontà di storicizzazione attualizzante che si può fare di questo racconto.

Innanzitutto, secondo Steiner, ci si deve rendere conto che, a ogni operazione di rilettura, le credenze che hanno accompagnato la storia della cultura europea vengono strappate via senza una logica prevedibile, quindi interpretabile, che lasci presumere un potenziale progresso – e vengono sostituite con altre credenze –.

Questo avviene perché Steiner pone in discussione il nesso deterministico tra cultura umanistica e civiltà.

La pazzia e la violenza, ritenute escrescenze sociali dal pensiero illuminista sono realtà umane che posseggono una propria dignità; anche ignoranza e

¹⁰ A. Articoni, *La sua barba non è poi così blu. Immaginario collettivo e violenza misogina nella fiaba di Perrault*, Roma, Aracne, 2014, p. 93.

¹¹ Steiner, *Nel castello di Barbablù*, cit.

barbarie sono prodotti umani incontrovertibili e, proprio per questo, degni di essere rappresentati nella storia e nella letteratura.

L'elitarismo culturale aveva fatto presagire che la diffusione della cultura avrebbe aiutato l'umanità a migliorare grazie alle scienze, emblematiche porte aperte per la conoscenza del mondo, anche in modo dissacratorio rispetto al «divieto» – qui l'aggancio con Barbablù –:

Forse è possibile includere tutti i ‘danni irreparabili’ in un'unica categoria. La perdita della centralità geografico-sociologica, l'abbandono o l'estrema limitazione dell'assioma di progresso storico, la nostra percezione del fallimento o delle gravi inadeguatezze della conoscenza e dell'umanesimo in rapporto ai comportamenti sociali: tutto si riassume con la fine di una struttura gerarchica universalmente accettata¹².

Basta meditare sulle vicende politiche e militari attuali per rendersi conto, steinerianamente, dell'impossibilità di eliminare la violenza dalla storia e della necessità di ritrasmettere alle nuove generazioni ogni racconto del passato, intriso anche del suo carico di barbarie.

Steiner denuncia il fatto che la cultura umanistica, l'arte, la filosofia non siano riuscite a sradicare la barbarie, il terrore politico. Né ci potrebbero riuscire. Il presagio che contiene la fiaba di Barbablù evidenzia quanto sia velleitario un processo di formazione universalistica al sentimento della trascendenza.

E, andando in fondo: le persone per cui un grande poema, un sistema filosofico, un teorema sono, in fin dei conti, il supremo valore, non aiutano i lanciatori di napalm distogliendo lo sguardo, coltivando in sé un atteggiamento di ‘tristezza oggettiva’ o di relativismo storico?¹³

Secondo Steiner nel corredo genetico della civiltà occidentale è connaturato il desiderio di ricerca, la curiosità, il piacere della speculazione, l'astrazione della mente desiderosa di diventare spirito. L'umano desidera addentrarsi nei misteri della realtà che lo circonda, indagine rischiosa perché il risultato di tale investigazione potrebbe risultare pericolosa se non addirittura tragica.

La verità antropologica è legata alla profonda convinzione che la stirpe umana sia mossa dalla ricerca della verità fin dall'epoca ellenica, laddove *una vita senza ricerca non è degna di essere vissuta*. Se gli esseri umani non aprissero l'ultima porta del castello di Barbablù tradirebbero la loro stessa natura.

Dunque, non è importante quale valenza attribuire al risultato della cultura umanistica in termini di progresso poiché il Pensiero umano assume quale scopo precipuo quello di indicarci le potenzialità della trascendenza, posta la sua mancanza di oggettività; per lo studioso quell'ultima porta è sempre lì, un

¹² *Ibid.*, p. 73.

¹³ *Ibid.*, p. 77.

reale concreto che non si offre a una comprensione possibile ma che incombe con suo il carico di timoroso mistero:

La parziale assenza della coazione alla ricerca, nei popoli e nelle civiltà meno sviluppate e meno attive, non rappresenta una libera scelta o un atto di innocenza: rappresenta, come sapeva Montesquieu, la forza di circostanze ecologiche e genetiche avverse. Il figlio dei fiori della città occidentale e il neoprimitivo che va cantilenando lungo la superstrada le sue cinque parole di tibetano si abbandonano a una mascherata infantile, fondata sul surplus di ricchezza di quella stessa città o superstrada. Non possiamo tornare indietro. Non possiamo scegliere i sogni degli ignari. Apriremo, ne sono convinto, l'ultima porta del castello, anche se conduce, forse proprio perché conduce, a realtà che oltrepassano la sfera della comprensione e del controllo umano. Lo faremo con quella desolata chiarovegenza [...] perché aprire porte è il tragico merito della nostra identità¹⁴.

5. Conclusioni

L'immaginario europeo nel rapporto col prodotto artistico-letterario Barbablù è sempre stato ambiguumamente attratto: la curiosità, anche morbosa che questo racconto ispira, è sempre stata mitigata dall'esecrazione che il personaggio dalla Barbablu ha suscitato nelle varie interpretazioni. La storia è anche stata interpretata come una metafora della curiosità umana e delle conseguenze di violare i confini imposti.

Questa ambiguità è però la fortuna del racconto inserito da Perrault sin dall'iniziale edizione nelle *Histoires du temps passé, avec des moralitez* (1697): Barbablù è il più mostruoso di tutti i mariti, un uomo che approfittando della ingenuità delle sue donne le uccide; Charles Perrault, però, lo descrive come un gentiluomo, distinto, elegante e dalla Barbablu, che dopo aver sterminato un notevole numero di mogli, alla fine trova una donna che, seppure molto giovane ed ingenua, non resiste al desiderio di sapere.

Stimolata dalla voglia della verità, la giovane moglie apre la porta vietata; secondo l'Articoni, l'atteggiamento indagatore contraddistingue la donna nuova che, in virtù del desiderio di conoscere – non più considerata banale curiosità, in genere attribuita alle donne – sconfigge il marito malefico.

Riproponendo, com'è ovvio per tutti i racconti, alcuni schemi archetipici – allontanamento, divieto, infrazione, colpa, punizione – la fiaba lascia sempre ulteriori interpretazioni, orizzonti di senso, offrendo alle nuove generazioni la libertà di confezionare un significato che la rinnovi in modo originale e diverso.

Per tal motivo, Barbablù nella cultura occidentale è divenuto un mito che è stato ermeneuticamente ripensato attraverso tutte le arti; tanti intellettuali

¹⁴ *Ibid.*, p. 121.

hanno tratto ispirazione dalla fiaba, anche la musica – Grétry, Offenbach, Dukas, Bartók – e il cinema – Richard Burton nei panni di Barbablù nell'omonimo film del 1972, per la regia di Edward Dmytryk e Luciano Sacripanti, ambientato nella Germania nazista – non hanno resistito al fascino incompiuto e spregiudicato di Barbablù.

Barbablù rappresenta spesso il lato oscuro dell'animo umano. La barba colorata di blu simboleggia la sua natura inquietante e unica, nonché il suo segreto.

L'interpretazione offerta da Steiner intende di destoricizzare il racconto per permettere al lettore di scrutare in sé stesso: leggere la fiaba Barbablù è come riflettersi nello stesso stagno in cui Atteone si rispecchiò per poi comprendere di essersi trasformato nella sua preda.

Tutto ciò che è imputabile a Barbablù – assassinio e nefandezza – rappresenta il patrimonio costitutivo di ogni soggetto; a parere di Steiner, la violenza insita nel genere umano non può essere negata. In tal senso, vedere tali aspetti della realtà umana consente di mettere a punto percorsi educativi indirizzati al miglioramento personale e sociale.

Svegliati e riconosci quest'aspetto falsato, che mi rende irriconoscibile:/ destati e abbraccia le corna di questo cervo a te caro; / bacia la bestia dotata di ragione [...] / Ora tu vedi colui che hai cresciuto: è Atteone / che guardi ed è la voce di Atteone che ascolti [...]¹⁵.

¹⁵ Nonno di Panopoli, *Dionisiache*, D. Gigli-Piccardi (ed.), Milano, Rizzoli, 2003, Vol. V, p. 410 e ss. (qui tradotto).

*Scientific News and
Activities of Research*

Cronache scientifiche
e Attività di ricerca

The world at school or study travel as part of transfer in education. Results and insights from the international project and conference in Prague (20-21 June 2024)

Tomáš Kasper
Department of Pedagogy and Psychology
Technical University of Liberec and Faculty of Arts, Charles University Prague (Czech Republic)
tomas.kasper@tul.cz

Marta Brunelli
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
marta.brunelli@unimc.it

ABSTRACT: The first results are here presented of the International Conference entitled *The world at school or study travels as part of education. Transformations in pedagogical knowledge, school curriculum and teacher professional development*, which was held on the National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius in Prague between 20-21 June 2024. The Conference was the occasion to discuss on the concept of study travel meant as the exchange and transfer of pedagogical knowledge and ideas through travels, conferences, journals, and study trips. The aim was to analyse how the international transfer of educational experiences and ideas formed the basis – from medieval to modern age – for the development of national education systems and for the advancement of educational enlightenment.

EET/TEE KEYWORDS: Study Travel; Pedagogical Transfer; International and Intercultural Exchange; Educational Thought; History of Education; XIX-XX Centuries.

1. Aims and objectives of the international event in Prague

A valuable opportunity to develop a wide-ranging debate of an international nature. This was the International Conference *The world at school or study travels as part of education. Transformations in pedagogical knowledge, school curriculum and teacher professional development*, which was held in Prague on June 20 and 21, 2024. The conference was organised by the National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius in Prague, together with the Institute of History of the Czech Academy of Sciences (Centre for the History of Education), the Technical University of Liberec, Charles University Prague, Palacký University Olomouc, University of Macerata, the Karlsruhe University of Education, the Alanus University of Arts and Social Sciences Mannheim, and the Humboldt University Berlin. The event was supported by the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic and the theme of the conference was also part of the scientific project *CoRe – Beyond Security: Role of Conflict in Resilience-Building* (co-funded by the European Union and Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, Project No. CZ.02.01.01/00/22_008/0004595).

More than forty researchers and academics from many countries participated in the meeting. This confirms the interest that the concept of ‘pedagogical migration’ has aroused, both in terms of its multiple interpretations, and how these migrations have affected the organisation, objectives, and content of modern education systems. The main questions of the conference were defined by the following research areas and the following objectives:

1. To reconstruct the significant study and research travels of educators and teachers from medieval to modern education, to analyse the aims of these travels and the dynamics of pedagogical knowledge transfer as well as the specifics of pedagogical networking. Analyse the methodological premises and approaches to the reconstruction of pedagogical transfer with regard to the preserved sources, taking into account the role of museums and other institutions of memory.
2. To analyse the impact of ‘pedagogical migration’ on the conception, aims and content of education, on the methods and means of learning, on the teachers’ career progression, on the training of medieval education and on modern educational science. To explore the ‘consequences’ of the study travels, networking, and pedagogical transfer in the field of curriculum and the development of pedagogical ideas.
3. To investigate the importance of the transfer of pedagogical knowledge for the formation of national educational systems in the 19th and 20th centuries, and its impact on the formation of an open civil society that promotes cultural, social and community emancipation, cultural diversity, individual specificity, social and cultural inclusion, as well as universal human values and universal human rights.

4. To reconstruct and analyse examples of associations, organisations and institutions that support the international networking of pedagogues. To study their activities, aims, and means, media platforms and communication strategies. Analysis of the role of autonomous educational and scientific institutions, prominent personalities (individuals, groups) and the role of the state (liberal-democratic and authoritarian or totalitarian organisation) in unintentional, intentional, ideologically controlled or politically instrumentalised pedagogical-cultural transfer.

To explore these many strands of research that have emerged under the overarching theme of study mobility and educational migration, the two-day conference was divided into two Parallel Sessions, respectively held in the Main Hall, and the Ground Floor Hall of the National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius in Prague.

2. *The work of the first day of the conference*

The conference opened the morning of June 20th with the welcome speeches of Ondřej Andrys, State Secretary of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, of Markéta Pánková, representative of The National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius in Prague, of Tomáš Kasper, of the Technical University of Liberec and Charles University Prague, and Martin Holý, of the Institute of History, Czech Academy of Sciences in Prague.

Then the works started with the keynote speech by Andreas Lischewski (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) entitled *Polytropia – oder vom Sinn des Reisens bei Johann Amos Comenius [Polytropia – or the meaning of travel in the work of Johann Amos Comenius]*. The speech offered an interesting perspective on the catalyst topic of the conference: the study travel. Drawing on the writings of Johann Amos Comenius – the real *genius loci* of the conference – two types of educational travel emerged. The first is the actual journey, as described in the *Regulae vitae* (1645) and *Pampaedia* (1650-54), and which is more directly tied to the multiplicity (poly-) of experiences than the big picture (pan-). The second is the virtual travel of adolescent human beings, as in *Orbis sensualium pictus* (1658) and *Labyrinth* (1623). On his way to elaborating a holistic concept of education, Comenius assigned a decisive role to the diversity of multiple experiences in the world. Through these experiences, pilgrims return to the interiority of their heart, just as children make their way through life by exploring multiple realms of nature, art, moral, and religion. Lischewski showed that in the concept of educational travel, Comenius exhibits an openness that contrasts interestingly with his usually highly closed system.

After the plenary speech, the parallel sessions began.

The First Parallel Session took place in the Main Hall of the museum, with the first meeting coordinated by Tomáš Kasper (Technical University of Liberec, Charles University Prague). Julia Kurig (Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungs-information) presented the speech *Lawrence Kohlbergs Reise durch Nordrhein-Westfalen im Jahre 1985–Neue Impulse für die Demokratiepädagogik in der Bundesrepublik der 1980er Jahre* [Lawrence Kohlberg's travel through North Rhine-Westphalia in 1985 – New impulses for democracy education in the Federal Republic of Germany in the 1980s]. The research focused on the 1985 study travel of the American psychologist and educationalist Lawrence Kohlberg to North Rhine-Westphalia, with the aim of investigating the reception of Kohlberg's theories in the educational, political, and cultural context of 1980s West Germany. Julia Kurig has shown very interestingly how Kohlberg's 'recipes and recommendations' for the modernisation of education were received in the circles of the Social Democrats, who had a political majority in this federal state. The paper opened up a discussion on the possibilities, specificities, and limitations of the transfer of political and educational concepts in the 1980s. The following paper, *Auf der Suche nach der Modernisierung des Schweizer Gymnasiums – die Studienreise der Schweizer Gymnasialrektoren in die USA 1964* [Modernisation of the Swiss Gymnasium – the Study Tour of Swiss Gymnasium Directors to the USA in 1964], was given by Lucien Criblez (Universität Zürich). The paper thematically and conceptually followed on from the previous one and again pointed out the limits of transfer (this time between the USA and Switzerland in the 1970s). Lucien Criblez did an excellent analysis of how selected Swiss school leaders, despite their declared political-cultural openness, remained 'in the grip' of the home educational tradition after their trip to the USA and read the American way of modernising secondary education with a strong reference to their own educational tradition. Thus, both Julia Kurig's and Lucien Criblez's contributions showed that the 'modernization' of the education system in the 1970s and 1980s in Western Europe was carried by a rhetoric of openness to foreign models, which were still a 'loose model' that changed rather slowly the firmly established own educational traditions. The third paper was presented by Jakob Benecke (Alanus Hochschule Mannheim) on the topic *Grauzonen der "Volksgemeinschaft" – erzwungene Gänge ins Unbestimmte* [Grey areas of the "people's community" – enforced walks into the undefined]. Using the example of the inclusion of some members in the Hitler Youth (HJ), Jakob Benecke traced the 'paths' that, metaphorically speaking, happened when the Nazi regime in Germany *de facto* decided for some people to become members of the HJ 'on their own'.

The second meeting of the Main Hall Session was chaired by Martin Holý (Institute of History, Czech Academy of Sciences in Prague). Sebastian Engel-

mann and Nadja Ainetter (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) presented their contribution: *Bildungssysteme bewerten: Friedrich W. Thierschs Reisebeobachtungen zu Schulsystemen in Europa* [Evaluating education systems: Friedrich W. Thiersch's travelling observations on school systems in Europe]. In 1825, Friedrich Thiersch (1784-1840) was commissioned to restructure the German higher education system. To gather additional ideas and suggestions for his work, he travelled across European countries to compare various foreign school systems. An analysis of his reports allowed the presenters to identify and illustrate the logic and criteria that informed his observations, comments and even criticisms of what he observed in Germany, France, Holland, and Belgium. Tomáš Kasper, Dana Kasperová, Markéta Pánková and Eva Šmelová (Technical University of Liberec/Charles University Prague/National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius in Prague/Palacký University in Olomouc) gave a lecture on *Reformpädagogische Ideen in der Tschechoslowakei der Zwischenkriegszeit in "Bewegung" – Transfer als wesentliches Merkmal der tschechischen Schulreform* [Reform educational ideas in Czechoslovakia in the interwar period in "motion" – transfer as an essential feature of Czech school reform]. In the history of Czech education, the inter-war period was marked by extraordinary activity in school reform. Teachers and professors from diverse types and levels of schools were engaged in issues of external school system reform and "internal live" of school reform. This represented both a continuation of the reform debate of the late 19th and early 20th century, and a close working contact with the currents of international educational reform debate. The paper reconstructed, the main directions of the Czech reform pedagogical debate with regard to the transfer of foreign pedagogical trends and currents. The last speaker of the morning was Anna Lindner (Humboldt-Universität zu Berlin), who, in the contribution *Mobiler Staat – Die Praxis der Inspektionsreise als Mittel staatlichen Regierens* [The mobile state – The practice of inspection tours as a means of state governance] has examined the processes of school supervision in modern education systems, focusing on Prussia's 18th-century administrative structure. Inspection tours were analysed as a crucial governing technique, producing knowledge about schools and the population's education, enabling local interventions, and informing political decisions. After exploring the physical challenges of rural inspections, the author discusses the administrative formalities for remote inspections. According to the author, the circulation of school inspectors, as well as formalities, has configured a sort of 'mobile state' in educational administration.

The morning Second Parallel Session at the Ground Floor Hall of the museum opened under the coordination of Imre Garai (Eötvös Loránd University Budapest). Zoltán András Szabó and Ruzsa Bence (Eötvös Loránd University Budapest) gave the talk *The role of study trips in the development of the Hungarian secondary vocational education system at the turn of the 20th century*.

At the turn of the 20th century, Hungary developed a vocational education system mainly tailored to its agricultural industry. Based on various sources, the researchers have examined the nature of the study trips (main purposes, geographical areas targeted, representation in yearbooks), and compared them with trips in the field of industrial education or vocational training. The research revealed the links between Hungarian industrial education and international experiences, and highlighted involvement of the state in the development of industrial education in the country. The following speaker was Lajos Somogyvári (University of Pannonia), who presented the study: *Foreign Students in the USSR: Brotherhood and Political Indoctrination CIA Documents from the 1950s*. The focus was on exploring the characteristics and aims of study trips to the Soviet Union during the Cold War. Perceived as a privilege by students from the Eastern Bloc and developing countries, these trips enabled the Soviet Union to extend its reach and influence in these regions. However, foreign students faced many challenges, including cultural diversity and language barriers. Recently declassified CIA documents from the 1950s and 1960s shed light on the travels and experiences of these students, offering knowledge of the Soviet Union as a summary of transnational, circulating educational ideas developed during the Cold War period. The third lecture was held by Andra Santiesteban and Jaime del Rey Tapia (Universidad Complutense de Madrid), who presented *The 1933 University Cruise on the Mediterranean: a symbol of pedagogical renewal in the Second Spanish Republic*. In 1933, the ship *Ciudad de Cádiz* embarked on a Mediterranean study cruise that symbolised the educational and cultural revolution of Spain's Second Republic. Nearly 200 university students and professors from diverse social backgrounds participated in the voyage, exploring innovative processes of teaching and active learning. The presenters demonstrated how the boat became a vehicle not only for physical displacement, but also for the exchange of ideas and the construction of knowledge, representing Spain's ongoing educational reforms, influenced by modern pedagogical principles and liberal European thought.

The following meeting at the Ground Floor Hall Parallel session was chaired by Marta Brunelli (University of Macerata). The first speech, *Traveling along new career paths: (Social) mobility from Prussian elementary school teacher to mid-level school administrator (1872-1914)*, was made by Jan Uredat (Humboldt-Universität zu Berlin). Here the 'metaphorical' journey of the career of primary school teachers within the Prussian education system was presented. When, in 1872, non-clerics were allowed to become school inspectors, this offering primary school teachers a chance of social advancement. Prosopographical data from the ongoing project *The discipline of specialised administration* shows that school inspectors were chosen from among philologists, former primary school teachers, and theologians. Jan Uredat showed how the analysis of the spatial and social mobility of school inspectors indicates that the inspectorate was a means for primary teachers to advance social-

ly and spatially. The following speaker was Zsófia Albrecht (Eötvös Loránd University Budapest). Her lecture *Exhibit the World! – Education, Museums and World's Fairs in the late 19th century and early 20th century* focused on a neglected area of research on World's Fairs as an area and a medium of cultural and also educational transfer. Zsófia Albrecht analysed this topic using selected examples of educational pavilions at the World Expositions in Vienna (1873) and Paris (1900) and a special exhibition dedicated to Hungary in Earl's Court, London (1908). Stefanie Vochatzer (Universität Paderborn) gave the last talk of the morning, entitled *The Establishment of Kindergarten in America: Insights into German-American Exchange*. The speaker showed the specifics of the transfer of educational thought and practice between the USA and Europe by using the example of Elizabeth Palmer Peabody, an educator and pioneer of the kindergarten movement in America. In 1859, Elizabeth Palmer Peabody learned about the kindergarten concept from the German educator Margarethe Schurz and, in 1861, founded the first English-language kindergarten in the United States. The research outputs of Stefanie Vochatzer reconstructed the network of people who supported the transfer of the kindergarten idea from Germany to America and she showed how was the concept adapted to the new cultural environment in the USA.

The afternoon was opened in the Main Hall by the second keynote speech by Marta Brunelli (University of Macerata) entitled: *The world on the school desk. Tracing the origins of a global teaching aid of the late 19th century*. The focus of this presentation was to trace the origins, timing, and modalities of the 'travel' of educational materials dedicated to the teaching of anatomy in primary and teacher training schools. These objects were produced by the most advanced school industries in Germany, France, or Britain. They travelled across national and linguistic borders, through countries and even continents, in the form of copies, translations or adaptations. The aim of the research of Marta Brunelli was to reconstruct the cultural and commercial routes of educational materials, the pedagogical knowledge they conveyed, and the impact they had on the Italian educational, industrial, and socio-cultural context.

The afternoon activities of the conference then split again into two parallel sessions.

In the first afternoon meeting at the Main Hall Session, under the coordination of Jakob Benecke (Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft) and Sebastian Engelmann (Pädagogische Hochschule Karlsruhe), a panel of lectures was presented to analyse the aspects and implications of the international dissemination in many European countries of the Jena Plan, the educational concept outlined by Peter Petersen. In the preliminary talk *Im Begriff der Veränderung. Zur deutschsprachigen Rezeption Peter Petersens seit 2000 [In the concept of change. On the German-language reception of Peter Petersen since 2000]*, Daniel Lieb and Sebastian Engelmann (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) first explained the aspects to be considered when tracing the trans-

fer of pedagogical ideas, then presented an overview of the pedagogical discussion on the Jena Plan, and on the figure of Petersen himself, in the field of educational science. The following lectures took into consideration two concrete examples from Eastern Europe. Imre Garai, Zoltán András Szabó, Beatriz Vincze and András Neméth (Eötvös Loránd University Budapest) focused on Hungary, with the talk *The representation of Peter Petersen's thoughts in the Hungarian educational discourse in the interwar period* that examined the preconditions and obstacles which impeded an expanded reception of the Jena Plan in Hungary. Monica Cuciureanu (Lucian-Blaga-Universität Sibiu/Hermannstadt) in the paper *Der Jena-Plan: Ein pädagogisches Konzept auf Reise [The Jena Plan – An educational concept on the move]* considered the case of Romania and the dissemination of Petersen's pedagogical ideas in that country. Cuciureanu particularly focused on the reception after 1990 and the historical development of specific training courses for Jena-plan pedagogy. In a very active and intensive discussion, the questions of the transfer of Jena Plan pedagogy after 1990 in Central and Eastern Europe were consulted. The concept was received here with a completely different perspective and expectations than in Western Europe, where the background of the so-called Jena Plan pedagogy was critically discussed after 1945. The discussion pointed out how the transfer of educational concepts is significantly influenced by the goals and expectations with which a given educational concept is 'adopted' and considered. While in the Western pedagogical debate the premises of the Jena Plan were understood in a critical reflection on the concept of *Schulgemeinschaft*, the countries of Eastern and Central Europe read this pedagogical concept with the experience of 40 years of totalitarianism in a very different way, with expectations of the benefits of «humanization and modernization» of the post-totalitarian school system.

The second meeting was then chaired by Lucien Criblez of the Universität Zürich. Frank Tosch (Universität Potsdam) in his lecture *Carl Friedrich Riemanns (1756-1812) Studienreise an die Rochowsche Musterschule in Reckahn 1780 – Beobachtungen – Beschreibungen – Pädagogische Wirkungen [Carl Friedrich Riemann's (1756-1812) study trip to the Rochow model school in Reckahn in 1780 – Findings – Descriptions – Educational impact]*, illustrated the Riemann's study travel to Reckahn in 1780 to visit the model school founded by Friedrich Eberhard von Rochow and to study the teaching methods of Heinrich Julius Bruns. Riemann's observations were published in 1781, with a preface by Rochow, and went to have four editions. This book served as a model for school reforms elsewhere and contributed, together with Rochow's writings, to making Reckahn's school nationally known and to establishing it as a reference point in the school reform movement on a European level. Rochow's book *Kinderfreund* remained in circulation until the mid-19th century, with millions of copies distributed, influencing Prussian primary schooling until that time, and defining the parameters of the schoolbook genre.

Franck Tosch gave a detailed presentation on the dissemination of Rochow's school model and educational method and critically analysed the processes of supporting educational transfer using the example of Rochow's educational thought based on the concept of philanthropism. As the second speaker of this part, Dittrich Klaus (The Education University of Hong Kong) gave the lecture *Schulpflicht und internationale Gymnasien: Die Reformprojekte von Eugène Rendu im zweiten französischen Kaiserreich* [Compulsory schooling and international grammar schools: Eugène Rendu's reform projects in the Second French Empire]. The focus was on the figure of the French education official Eugène Rendu (1824-1903), who embodied the contradictory nature – modernising yet conservative – of the Second French Empire under Napoleon III. Dittrich Klaus showed how Rendu, as a conservative reformer of public education, not only travelled to Germany to study the Prussian model of education. He also contributed to the debate on the creation of international grammar schools and the reform of secondary education through extensive international educational cooperation. Dittrich Klaus analysed Rendu's very interesting international school model against the background of questions of internalisation and cooperation in the educational enlightenment of the 19th century.

The afternoon Parallel Session in the Ground Floor Hall was chaired by Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd University Budapest). The first meeting was opened by Branko Šuštar (Slovenian School Museum), who presented *Study travel in the pedagogical manual of an official from Ljubljana from 1659*. Educational travel in the 17th and 18th centuries was a valuable form of knowledge acquisition and cultural exchange, especially for affluent youth. In order to see how pedagogical theory and practice were coordinated through pedagogical books, Šuštar analysed the pedagogical text entitled *Speculum generosae juventutis* (1659), written by Adam Sebastian Siezenheim, showing how a significant part of the text is indeed devoted to such educational journeys for young nobles. The following lecture by Janina Kostkiewicz and Dominika Jagielska (Jagiellonian University in Kraków) was entitled: *Travel as a source of inspiration for the pedagogical activity of Poles at the turn of the 19th and 20th centuries on the example of Jadwiga Zamoyska and Urszula Ledóchowska*. The lecture focused on the role that the promotion of Polish education played in the nation-building process that led to the revival of the nation and the achievement of independence. The figures of Jadwiga Zamoyska and Urszula Ledóchowska were presented for this purpose. Particular attention was paid in the conference paper to their travels through Europe, their pedagogical thinking, and the impact of their activities on education and educational practice in 19th and 20th century Poland.

The second afternoon meeting in the Ground Floor Hall was chaired by Lajos Somogyvári (University of Pannonia). Kira Stepanovych (Pedagogical Museum of Ukraine) gave the speech *Educational tourism in the pedagogical*

heritage of Sofia Rusova. Sofia Rusova was a prominent Ukrainian educator, who played a key role in the development of pre-school pedagogy in Ukraine and of the concept of national education. Believing that education should incorporate local literature, folklore, history, and international experience, she wrote articles on comparative pedagogy and visited educational institutions abroad, such as: the Pedagogical Pavilion at the World Industrial Exhibition in Brussels; the Froebel-Pestalozzi Pedagogical House in Berlin. Finally, while in exile in the Czechoslovakia, she studied the works of Charles University professors Václav Příhoda and Otakar Kádner. Stepanovych showed, in a very interesting speech, how the knowledge gained from Rusova's travels contributed to the development of a modern national educational system. The following lecture *Howard, the man who educated England about prison care*, was given by Lenka Hessová (University of South Bohemia in České Budějovice), who introduced the figure of John Howard, who played a major role in reforming prisons in 18th century Britain. After serving as governor of Bedford Prison in 1774, he travelled to learn about the prison system, finally describing prison life in *The State of Prisons in England and Wales* (1777). An opponent of capital punishment, he argued for better treatment of prisoners and for prisons to be kept hygienic. He also visited prisons and penal institutions throughout Europe to show the world the harsh realities of prison conditions and to encourage reform of prison system.

The closure of the first day was the occasion for an official ceremony. The event was opened with a speech by Dr. Ondřej Andrys, State Secretary of the Ministry of Education, Youth and Sports of the Czech Republic, and by representatives of the National Pedagogical Museum and Library of J.A. Comenius in Prague. This was the setting for the award ceremony of the prestigious Comenius Medal for scientific contributions in educational research and the international cooperation in educational sciences to Prof. Dr. Lucien Criblez (University of Zurich) and to Prof. Dr. Marcelo Caruso (Humboldt University Berlin) and for international scientific cooperation in school museum work to Dr. Branko Šuštar (Slovenian School Museum Ljubljana) and for the excellent educational work in reform school to the director of «open air grammar school» in Prague Mgr. František Tichý (Přírodní škola Praha).

3. *The work of the second day of the conference*

On the second day of the conference, on the 21st, the first session in the Main Hall was chaired by Kateřina Valchářová (Palacký University in Olo-mouc). Karel Rýdl (University of Pardubice) presented the first speech: *Studijní pedagogické cesty českých pedagogů 2. poloviny 19. stol. a jejich vliv na vývoj praxe domácího vzdělávacího systému*, [Study travels of Czech pedagogues in

the second half of the 19th century and their influence on the development of the educational system]. Drawing on a range of sources, from travelogues to school reports, to educational press etc., the study travels of the Czech pedagogues František Josef Řezáč, Jan Krejčí, Vilém Gabler, Jan Ladislav Mašek and Josef Šauer von Augenbürg were examined. The aim of Karel Rýdl was to identify the organisational, didactic, and cognitive impact of foreign pedagogical approaches on the national educational system. Petr Kadlec (University of Ostrava) gave the following lecture: *Transfer pedagogických zkušeností na počátku 20. století na příkladu studijních cest učitelů obchodních škol v Čechách a na Moravě* [*Transfer of Educational Experience at the Beginning of the 20th Century on the Example of Study Travels of Teachers of Business Schools in Bohemia and Moravia*]. The study trips of business teachers in the early 20th century, especially in Bohemia and Moravia, have been analysed from many perspectives: the route taken, the personal motivations and the mechanism for obtaining permission to travel, the choice of destinations and the practical aspects of travel. It has also been considered how expectations, intentions and perceptions confronted the practice of travel in specific situations, and finally the actual impact of travel, and the benefits derived from it. The closing lecture, held by Magdaléna Šustová (The Prague City Museum), was entitled *Význam studijních cest pedagogů a mecenášů pro fungování pražských vychovatelů do roku 1918*, [*The impact of study trips of teachers and benefactors for the work of Prague educational institutions until 1918*]. Between the 19th and 20th centuries, Prague addressed the issue of children and adolescents with problematic behaviour by creating specialised educational institutions called «educatories». Educators Josef Šauer and Leopold Peck travelled to Switzerland and Germany to gain the necessary knowledge to organise the first reform institutions, such as those in Prague. Magdaléna Šustová showed how other trips by patrons and directors, especially to Great Britain and Germany, also contributed to the success of these institutions.

The second day's parallel session in the Ground Floor Hall was chaired by Ivan Puš (Univerzita Palackého v Olomouci). The first lecture was *Feriální osada F.S. Kodyma – dobrodružné cesty za humny Prahy* [*The Ferial Village of F.S. Kodym – adventurous journeys beyond the walls of Prague*] by Miroslava Kovaříková (Charles University Prague). F.S. Kodym developed the concepts of healthy education and outdoor learning in the Czech context in the late 19th century. To this end, the presenter Kovaříková introduced the figure of Filip Stanislav Kodym and the educational holiday activities for children he ran in the adventure garden at his estate near Prague. The speaker also discussed the processes of transfer of the concept of healthy education between Czech lands and other European countries. Then Eva Dvořáková Kaněčková (Palacký University Olomouc), in her conference paper “*Svět ve škole*” v pojetí tzv. reálného vyučování elementárních škol v průběhu tzv. dlouhého 19. Století, [*“The world in school” in the concept of the so-called real curriculum*

of elementary schools during the so-called long 19th Century], analysed the comprehensive curriculum of real or fact-based instructions. In particular, the subjects of geography and history, which were central to conveying the ‘world’ in the contemporary concept of the foreign versus the domestic, were analysed. To this end, curricular changes were traced in contemporary sources from the *Book of Methods* (1777, 1789, 1824) through the 1874 curriculum changes to the final curriculum revision of the period in 1885. The following lecture *Proměny interpretace “kolektivní výchovy” A.S. Makarenka v českém pedagogickém myšlení 20. století*, [Developments of interpretations of A.S. Makarenko’s educational concept of “collective education” in Czech pedagogical thought of the 20th Century] was given by Pavel Neumeister (Palacký University Olomouc), who presented the changes in the interpretation of the work of A.S. Makarenko as a specific example of the international transfer of pedagogical knowledge. The session was closed by Vendula Vlková Hingarová (Charles University Prague) with her lecture *Krajanské školství v Argentině v historické a současné perspektive* [Czech Education in Argentina in Historical and Contemporary Perspective]. The focus was on the Czechoslovak supplementary school that emerged in the interwar period, especially in South American centres for Czechoslovak compatriots in Argentina. The paper showed that not only it preserved and transmitted the Czech language and culture to the second generation of emigrants, but also contributed to the development of regional institutions. However, the continuity of the school was interrupted when the pro-fascist regime came to power, which led to the expulsion of the teachers after the war. In the active discussion that followed, the experiences of Czech education in South America were compared with other examples of the ‘transfer’ of Czech education abroad, especially with the example of Czech schools in the USA in the 19th and 20th centuries.

4. First conclusions: suggestions and lines of research

The conferences showed that study travel has always been a vital element in the formation of medieval knowledge, modern educational science, and didactics as well as the enlightenment and modern concept of education itself. From the beginning of the modern era, the transfer of educational experience influenced the debate about the aim of education: to teach all people everything and in all ways. Even in the period of the development of civil society in the second half of the 19th century, the discussion, exchange, and ‘transfer’ of pedagogical knowledge formed the basis for the development of national education systems and the advancement of educational enlightenment. The discussion and practice of the pedagogical reform movement in the first half of the 20th century was also based on internationally shared ideas and edu-

tional concepts that were discussed and developed at conferences, in journals and on study trips. Study travels provided the inspiration for the development of many educational concepts leading to inspiring and innovative school education programmes, which were supported by extremely active reform pedagogues and educators ('wanderers/travellers') – both men and women. The travels and their results were reflected not only in the transfer of pedagogical directions, practices and shared views on educational goals, media, and methods, but also in the curricula of the individual courses. Study travel (physical and 'virtual') as the basis for the 'migration' of educational ideas, experiences and material cultural goods is an important part of cultural transmission and intercultural exchange. They are an important part of every society and scientific discipline and facilitate and dynamize its change.

The conference disclosed that although in the wider social debate we tend to understand transfer in a one-directional way, as a process and movement from one cultural, geographical, scientific space to another, it is not possible to understand and explain the processes of cultural change with this view. Concepts always exist in many interrelationships and their circulation is very difficult to reconstruct. Changes can never be explained in terms of relations of a one-sided determination, but rather of a many-sided and never-ending reflexivity. The transfer and circulation of concepts does not take place in one way: a model example (pattern) is adopted into an existing cultural structure or organisation. In the processes of change, transition, and transfer, we must always first reconstruct and interpret the reasons for the change efforts. We must try to understand the sense and meaning of why actors (individuals, groups, institutions) in a given time and cultural constellation want to change or 'fix' the status quo. Next, we need to map the discourse and the codes and rules that the adopting culture in a given 'constellation' uses to communicate and ensure its own functioning. We then ask what aspects of the cultural models a particular cultural area chooses, pays more attention to, attaches deeper meaning to. We can then ask whether this assigned meaning corresponds to the 'weaknesses' of the system that is to be 'corrected', or why the original cultural system is to be enriched, 'restructured', reconstructed. We also ask how the actors relate to change, whether they see it as an open process in which 'both sides' of the transfer are equal partners, or whether it is a view in which one side is seen as active and the other as exclusively subordinate and 'strictly' receptive. With this background in focus, we then try to analyse the processes of acceptance and rejection as processes of dynamic transformation that are always singular, unrepeatable, and therefore unique.

This was also the case in the conference papers, which pointed out that transfer processes in educational fields are not a journey from 'point A' to 'point B', a transformation from state X to state Y, but processes that connect 'points A and B', crossing states X and Y. Transfer is not about dynamism but is dynamic, transfer is not about change but is a part of permanent cultural

change. These changes are differently performed in free and open civil societies, differently instrumentalised in totalitarian closed societies, differently ‘migrating’ in the age of Steam and fossil energies, differently in the age of digital and ‘green energy’, and of course they have different goals in a society based on diversity and differently in a society characterised by a fixed hierarchy and fixed roles for various social groups or minorities. This was demonstrated by the papers and discussions presented at the 2024 International Conference on the History of Education in Prague, which addressed the theme of *The world at school or study travels as part of education. Transformations in pedagogical knowledge, school curriculum and teacher professional development* organised by the National Pedagogical Museum and the J.A. Comenius Library.

A recent Study Conference on the Higher Council of Education and the Government of the University system in the Republican age (Macerata, 30-31 May 2024)

Maria Ortenzi
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
mariaortenzi@virgilio.it

Diana Travaglini
Department of Education, Cultural Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
d.travaglini1@unimc.it

ABSTRACT: This contribution intends to retrace the results of an important conference held at the University of Macerata on 30-31 May 2024, entitled *The Higher Council of Public Education and the governance of the university system in the Republican era* and organized by CISUI in collaboration with the Center for studies and documentation on the history of the University of Macerata «Sandro Serangeli». This important scientific meeting focused on the role of the Higher Council of Public Education in the creation and modification of the Italian university system in the contemporary age. Thanks to the reports presented, the moments of continuity and significant changes that have occurred since the post-war period to the present were explored in which the Higher Council, has always tried to keep the relationship of the University with the main socio-political and legislative transformations of the country. The two study sessions then highlighted how the Council has influenced and guided educational policies through decades of socio-economic and cultural changes, revealing the importance of this institution in shaping higher education in Italy.

EET/TEE KEYWORDS: History of University; History of school; Superior council of public education; Italy; XX Century.

An important conference of studies that starts a serious and rigorous reflection on the role of the Higher Council of Education in the creation and modification of the Italian university system in contemporary age. On 30 and 31 May 2024, at the Department of Cultural Heritage Education and Tourism Sciences of the University of Macerata, the study conference entitled *The Higher Council of Education and the government of the university system in the republican age*; was held an initiative to study and compare the scientific activities planned within the CISUI national research framework, which has seen the participation of distinguished speakers, from numerous Italian universities and experts in the history of Universities and higher education. In particular, the role played by the Higher Council of Education in the republican era was examined with reference to the definition of the broad lines of development of the system and the management of self-government mechanisms, from the relationship between the center and the periphery to the imbalances between universities and the dialectic between groups and trends which characterize teachers¹.

The proceedings were opened by the institutional greetings of the Rector of the University of Macerata, Professor John McCourt, the Director of the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of Macerata, Professor Lorella Giannandrea and the Chairman of the Scientific Committee of CISUI, Professor Gian Paolo Brizzi, who, after having recognized Macerata's role at national level in the history research of the University since the mid-nineties, has gone through in detail the genesis of the project that led to the Macerata conference whose original idea dates back to February 2020 with the clear intention of the proposers to fill an existing historiographical gap.

The first part of the conference was moderated by Professor Guido Melis (Sapienza University of Rome) with a contribution entitled *The Higher Council of Education. Continuity and changes in an institution*. As a rigorous and highly regarded scholar of the history of institutions², Melis introduced the subject by starting from the birth of the Superior Council for Education on 30 November 1847 in the Kingdom of Sardinia, which was initially a regional advisory body, and, following the promulgation of the Statute Albertino, gov-

¹ On the origins and the institution of the Higher Council of Public Education, and therefore on previous studies, we can refer in particular to: G. Talamo, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Rome, Giuffrè, 1960; G. Ciampi, *Il governo della scuola nello Stato postunitario. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-1887)*, Milan, Edizioni di Comunità, 1983; G. Ciampi, C. Santangeli (edd.) *Fonti per la storia della scuola. II. Il consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, Rome, Ministry for Cultural and Environmental Heritage, Central Office for Archival Heritage, 1994.

² Some of his most important works in this field can be cited: G. Melis, *Storia dell'amministrazione italiana (1861-1993)*, Bologna, il Mulino, 1996; Id., *La Burocrazia*, Bologna, il Mulino, 1998; Id., *La Pubblica Amministrazione*, in M. De Nicolò (ed.), *Costituente, Costituzione, riforme costituzionali*, Bologna, il Mulino, 1998.

ernment. It was confirmed by the Casati law of 13 November 1859, article 7 and following, as the body of the central administration of public education of the Kingdom of Sardinia and, since 1861, of the Kingdom of Italy. Composed of twenty-one members, fourteen ordinary and seven extra-ordinary unpaid, all appointed to the Royal Government, it had a consultative role with the Government in education and drew up school curricula.

The talks were continued with the joint intervention of Professor Andrea Giorgi (University of Trento) and Professor Leonardo Mineo (University of Turin). With their rich contribution, entitled Sources and archives, the two scholars have deepened and analyzed the issues related to the Superior Council through the files available at the State Central Archive³, extending the time frame of research until 1967. There is a clear desire to reform university geography and expand the degree courses⁴. The requests to the Council for a fair recognition of the role of student bodies.

The brilliant intervention of Professor Mauro Moretti (University for Foreigners in Siena), *The reconstruction 1945-1955*, aimed to highlight the difficult years of post-war reconstruction with the distant views between Council and Ministry on sensitive issues such as free teaching, the establishment of new faculties, as well as the heated and perhaps never entirely extinguished debate on the autonomy of the universities that has already developed within the Constituent Assembly⁵.

The following period from 1959 to 1967 was taken up by Professor Francesco Bonini (University of Rome LUMSA). In his detailed report on the reform plans 1959-1967 clearly captures the anxiety of renewal that pervaded in the period coeval Italian University and the role taken by the Superior Council in expressing its position between self-government needs and "hot" issues the admission of those from technical institutes to university studies, student participation in academic government bodies and the establishment of new universities campus in regions lacking such cultural and power centres⁶, repeatedly claimed by the local ruling classes. In the background, of course, the prepara-

³ For the details of the fund, please refer to the link: <<https://patrimonioacs.cultura.gov.it/patrimonio/1d8f29f4-3932-4453-9f7b-348cf52ba345/fondo-consiglio-superiore-della-pubblica-istruzione>> (last access: 23.09.2024).

⁴ On the subject, for example, see M. Moretti, *Sulla geografia accademica nell'Italia contemporanea (1859-1962)*, in L. Blanco, A. Giorgi, L. Mineo (edd.), *Costruire un'Università. Le fonti documentarie per la storia dell'Università degli Studi di Trento (1962-1972)*, Bologna, il Mulino, 2011, pp. 59-100.

⁵ On the administration of universities: M. Moretti, *Sul governo delle università nell'Italia contemporanea*, «Annali of the history of Italian universities», vol. 14, 2010, pp. 11-40.

⁶ See F. Bonini, *Storia costituzionale della Repubblica*, Milan, Il Giornale, Biblioteca della libertà, 2018; Foundations Giacomo Matteotti, *La Costituzione italiana alla prova della politica e della storia, 1948-2018*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2019.

tory work and parliamentary events of the failed bill devised by minister Luigi Gui that occupied much of the 1960s⁷.

Professor Giovanni Focardi (University of Padua), in his report, *Prosopography of the members of the Superior Council of Education*, at the end of the first day, he finally focused on the composition of the Superior Council and the very widespread practice in the 1960s and 1970s characterized by the precise will of the ministers of the time to include in the Superior Council of the Education cultural and political close to them. Almost completely non-existent female presence with few and isolated appearances of the fair sex in an organ for a long-time appanage of men, as indeed the entire Italian academy. Maria Emilia Lucifredi Peterlongo was one of the few exceptions of women present in the Superior Council while others tried the same way but without luck.

The second day of the conference, moderated in the first part by Professor Anna Ascenzi (University of Macerata) and in the second by Professor Annamaria Monti (State University of Milan), both satisfied with the ability of the conference in Macerata to initiate a new historiographical reflection on a topic as complex as relevant as that of university policies in Italy, thanks also to the peculiar role played by the Higher Council of Education in the process of renewal of higher education during the republican years, was opened by the intervention of Professor Salustri (University of Modena and Reggio Emilia). In his speech entitled University policies between the centre and the periphery. The activity of Felice Battaglia in the Higher Council of Education, the scholar focused on a prominent figure within the Higher Council of Education, that of Felice Battaglia⁸. Professor, jurist of great culture, respected philosopher of law and several times rector of the University of Bologna, Battaglia held important positions within the Higher Council of Education, in which he joined (in the first section) of 1948. These were the years when delicate issues such as that of the reintegration of university professors discharged from the service for purge and which, having fallen out of the fascist regime, had to be resumed. On this subject, as well as on others, Battaglia had a leading role between the various events that saw him as the protagonist but also an uncomfortable character.

The sixties and university policies of a particularly complex period for the Italian higher education system was instead dedicated to the rich contribution of Professor Luigiaurelio Pomante (University of Macerata), entitled *The work of the Ermini Commission and the opinions of the Superior Council of Education and the National Council of Economy and Labor*. The task of introducing the political and institutional climate of the time with the renewed

⁷ On the subject, see in particular the recent work by L. Pomante, *L'Università della Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna, il Mulino, 2022, pp. 72-96 and D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, Morcelliana, 2022.

⁸ S. Salustri, *Felice Battaglia e l'università del dopoguerra*, «E-Review», n. 5, 2017.

demand from the political class to initiate a possible reform of the national training system. Hence the establishment of a Commission to investigate the state and needs of public education in Italy. The Commission should have sent a detailed report on the state of development of Education in Italy to the Minister for Education at the end of its work. The presidency of this Commission was entrusted, as is known, to Professor Giuseppe Ermini. It was therefore provided a very detailed picture of the educational and university situation in the country, and various proposals were made concerning teacher training, structural and didactic modernization of the school and university, and school construction. The Commission's proposals were obviously passed on to the Board of Governors and the Centre, who after a generally positive initial assessment, came up with numerous criticisms. As well explained by Pomante was the minister Gui to have considered the proposals of the Ermini Commission and the comments of the Superior Council and Cnel to arrive at the final formulation of his elaborate but unfortunate ddl n. 2314 that, in fact, if approved, would radically renew the Italian university⁹.

Professor Andrea Mariuzzo (University of Modena and Reggio Emilia) refers to the work of Luigi Gui and even earlier to that of Guido Gonella in his speech on *Degrees and training paths for research: the discussions in Superior Council from Gonnella to Gui*, which focus mainly on the debates of the 1950s and 1960s within the Superior Council on teacher training, The legal and economic treatment of these institutions and the value of the diplomas awarded by the Italian universities, a topic which is very interesting and topical¹⁰.

Professor Marianna Gaetani (Polytechnic of Turin) also gave a very original speech entitled *The building problem (1956-1968)*, in which, she with rigor and punctuality in the data, The building problem that existed between the end of the fifties and the beginning of the following decade within the Italian University was examined¹¹. Despite the constant and considerable increase in

⁹ For the work of the Commission, see: *Relazione della Commissione d'indagine sullo stato e sullo sviluppo della Pubblica Istruzione in Italia*, 2 vols., Rome, Palombi, 1963, Vol. I *Testo della relazione presentata al Ministro della Pubblica Istruzione il 24 luglio 1963*; L. Pomante, *Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento*, in A. Ascenzi, R. Sani, *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milan, FrancoAngeli, 2020, pp. 102-128, in partic. pp. 108-112.

¹⁰ Precisely on the topic of recruitment, Mariuzzo has published: A. Mariuzzo, *Il reclutamento dei docenti universitari*, «Il mulino. Rivista mensile di attualità e cultura», vol. 66, n. 1, 2017, pp. 135-144.

¹¹ On this topic, the scholar has specifically investigated the case of the Polytechnic of Turin in the contribution: G. Gaetani, *I progetti e la costruzione della nuova sede del Politecnico di Torino in corso Duca degli Abruzzi: una cronologia (1939-1958)*, in 60: *il Politecnico di Torino e la costruzione della città nel Novecento: la sede di corso Duca degli Abruzzi nel sessantesimo anniversario della sua inaugurazione*, Turin, Politecnico di Torino, 2018, pp. 12-94.

students due to the advent of mass higher education, Italian universities struggled to adapt their structures, mainly because of the scarcity of funds available and above all because of an adequate and reasoned planning on which the Board of Governors had insisted on several occasions in its deliberations.

Partly related to the report of Gaetani, also the contribution *Debates and deliberations on the establishment of new faculties and degree courses in relation to technical-industrial development* of Professor Stefano Morosini (University of Bergamo), who was entrusted with the task, The challenge of linking and justifying the establishment of new faculties and degree courses with the changed economic and social context in Italy during the 1960s. Hence the emergence risinge, sometimes ‘wild’ and without a precise organic plan, a considerable number of courses that would certainly have satisfied the instant coming from the audience but at the same time would have forced the Italian university to rethink its structure and organization in a decidedly irrational way.

At the end of the conference, the interesting speech by Professor Alessandro Breccia (University of Pisa), entitled *The Higher Council of Education in the face of the emergencies of the long 'sixty-eight'*, in which the expert scholar has stressed how in the period “hot” and demanding of the '68¹², made of pressure and heated dispute, the Superior Council played a leading role in the face of the difficult situation in which the Italian university system was forced to live, but demonstrating a ‘tolerance’ until then never seen.

The conference in Macerata, therefore, offered with originality and methodological rigor, a detailed and multidisciplinary analysis of the role of the Higher Council of Education in directing the Italian university system in the republican era. The various reports have shown how it, between ups and downs, has nevertheless influenced and guided educational policies through decades of socio-economic and cultural changes, effectively shaping higher education in Italy.

¹² A. Breccia (ed.), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Bologna, Clueb, 2013; A. Breccia, S. Salustri (edd.), *Le Università in Emilia-Romagna dal dopoguerra alla contestazione del '68*, Bologna, Bradypus, 2018.

Peer-review policy / Referaggio

All papers submitted for publication are passed on to two anonymous Italian and foreign referees (double-blind peer review), which are chosen by the Editor on the base of their expertise. For further information see the website:

[<http://www.hecl.it>](http://www.hecl.it)

Tutti gli articoli inviati alla redazione vengono sottoposti a referaggio anonimo da parte di due esperti, italiani e stranieri, selezionati dal Direttore sulla base delle competenze e interessi di ricerca. Ulteriori informazioni sul sito:

Referees for the year / Revisori per l'anno 2024

Anna Ascensi (Università degli studi di Macerata, Italy); Gianfranco Bandini (Università degli studi di Firenze, Italy); Alberto Barausse (Università degli studi del Molise, Italy); Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Paolo Bianchini (Università degli studi di Torino, Italy); Pino Boero (Università degli studi di Genova, Italy); Edoardo Bressan (Università degli studi di Macerata, Italy); Antonella Cagnolati (Università degli studi di Foggia, Italy); Lorenzo Cantatore (Università degli studi di Roma Tre, Italy); Dorena Caroli (Università degli studi di Macerata, Italy); Antonio Castillo Gómez (Universidad de Alcalà, Spain); Giorgio Chiosso (Università degli studi di Torino, Italy); Mariella Colin (Université de Caen, France); María Carmen Colmenar Orzaes (Universidad Complutense de Madrid, Spain); Carmela Covato (Università degli studi di Roma Tre, Italy); Michelina D'Alessio (Università degli studi della Basilicata, Italy); Mirella D'Ascenzo (Università degli studi di Bologna, Italy); Annamaria Ducci (Accademia di Belle Arti di Carrara, Italy); Agustín Benito Escolano (Universidad de Valladolid, Spain); Weiping Fang (Zhejiang Normal University, China); Sabrina Fava (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy); Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Martine Gillsoul (Università Pontificia Salesiana, Italy); Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna, Spain); Jan Gunčaga (University of Ružomberok, Slovakia); Silvina Gvirtz (Universidad de San Andrés, Argentina); Robert Hampel (University of Delaware, USA); Elemér Kelemen (Hungarian Academy

of Sciences, Hungary); Pigga Kesktalo (Sámi University College, Norway); Adriana Kičková (University in Nitra, Slovakia); Moysés Kuhlmann Jr. (Universidade Católica de Santos São Paulo – Brasil); Francisco Javier Laspalas (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 Paksumiemi (Institute of Migration – Finland); Elisabetta Patrizi (Università degli studi di Macerata, Italy); Furio Pesci (Università La Sapienza di Roma, Italy); Helena Pimenta Rocha (Universidade Estadual de Campinas, Brasil); Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires, Argentina); Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal); Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna, Italy); Chiara Piva (Università “Ca’ Foscari” di Venezia, Italy); Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy); Edvard Protner (Università degli studi di Maribor – Slovenia); Erika Sarivaara (Sámi University – Norway); Marika Savukoski (Municipality of Pyhäraanta – 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:

ACNP-Catalogo Italiano dei Periodici; BSN-Bibliografia Storica Nazionale; EBSCO-Historical Abstracts; SCOPUS-Elsevier; EIO-Editoria Italiana On line; ERIC-Education Resources Information Center; ERIH PLUS- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences; ESSPER-Spoglio dei periodici italiani di economia, diritto, scienze sociali e storia; GENAMICS-Genamics JournalSeek; Google Scholar; ISI WEB OF SCIENCE-Clarivate Analytics; NOVA-University of Newcastle (Australia); Banca dati riviste-Istituto Internazionale F. Datini; Rivista di Storia della Chiesa in Italia; Progetto Riviste On Line; Storia Moderna (<<http://www.stmoderna.it>>); ULRICH’S Periodicals Directory.

Hecl è indicizzata nelle seguenti banche dati:

Díaz (Universidad de Salamanca, Spain), José Luis Hernández Huerta (Universidad de Valladolid, Spain), Haifeng Hui (Huazhong University of Science and Technology, China), Margot Hillel (Australian Catholic University, Australia), Srecko Jelusic (University of Zadar, Croatia), Thomas Kasper (Technical University of Liberec, Czech Republic), Elemér Kelemen (History of Education Subcommittee of the Hungarian Academy of Sciences – Budapest, Hungary), Panagiotis G. Kimourtzis (University of the Aegean, Greece) Carmen Labrador Herraiz (Universidad Complutense de Madrid, Spain), Daniel Lindmark (Umeå University, Sweden), Renata Lollo † (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Justino Magalhaes (Universidade de Lisboa, Portugal), Charles Magnin (Université de Genève, Suisse), Kira Mahamud Angulo (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), Maria Luiza Marcilio (Universidade de São Paulo, Brasil), Miguel A. Martín Sánchez (Universidad de Extremadura, Spain), Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional de Santa Fe de Bogotá, Colombia), Ilaria Mattioni (Università degli Studi di Torino, Italy), Sally Maynard (Loughborough University, United Kingdom), Brigitte Mazohl (Institut für Geschichtswissenschaften und Europäische Ethnologie, Germany), Gary McCulloch (Institute of Education, University of London, United Kingdom), Juri Meda (Università degli Studi di Macerata, Italy), Susanne Adina Meyer (Università degli Studi di Macerata, Italy), Miguel Beas Miranda (Universidad de Granada, Spain), Davide Montino † (Università degli Studi di Genova, Italy), Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino, Italy), Concepcion Naval (Universidad de Navarra, Spain), András Németh (Eotvos Loránd University), António Nóvoa (Universidade de Lisboa, Portugal), Vivian Nutton (The University College of London Centre for the History of Medicine, United Kingdom), Gabriela Ossenbach Sauter (Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED de Madrid, Spain), Riccardo Pagano (Università degli Studi di Bari, Italy), E. Lisa Panayotidis † (University of Calgary, Canada), Claudia Panizzolo (Universidade Federal de São Paulo, Brazil), Elisabetta Patrizi (Università degli Studi di Macerata, Italy), Furio Pesci (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy), Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires – Universidad Nacional de Luján, Argentina), Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa, Portugal), Edvard Protner (University of Maribor, Slovenia), Bela Pukánszky (János Selye University, Slovakia), Amedeo Quondam † (Università degli Studi di Roma «La Sapienza», Italy), Teresa Rabazas Romero (Universidad Complutense de Madrid, Spain), Deirdre Raftery (University College Dublin, Ireland), Luana Salvarani (Università degli Studi di Parma, Italy), Philippe Savoie (Institut National de Recherche Pédagogique – Paris, France), Myriam Southwell (Universidad Nacional de La Plata, Argentina), Ivanka Stricevic (University of Zadar, Croatia), Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata, Italy), Gianfranco Tortorelli (Università degli Studi di Bologna, Italy), Pompeo Vagliani (Fondazione Tancredi di Barolo – Torino, Italy), Aridê Vechia (Universidade Tuiuti do Paraná-Curitiba, Brazil), Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia, Spain), Elena Vishlenkova (Higher School of Economics National Research University, Moscow, Russia), Paola Vismara † (Università degli Studi di Milano, Italy), Aleksandra Vranes (University of Belgrade, Serbia), Cristina Yanes (Universidad de Sevilla, Spain), Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova, Italy), Danilo Zardin (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Fabiola Zurlini (Studio Firmano per la storia dell'Arte Medica e della Scienza di Fermo, Italy).

Coordinamento redazionale /Editorial Coordinator

Marta Brunelli (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile indicizzazione banche dati; Luigiarello Pomante (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile editing e procedure di referaggio; Sofia Montecchiani (Università degli Studi “G. d’Annunzio” Chieti – Pescara, Italy), gestione social & academic networks; Lucia Paciaroni (Università degli Studi di Macerata, Italy), responsabile sito web.

Comitato di Redazione / Editorial Staff

Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Renata Bressanelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Italy), Gianluca Gabrielli (Università degli Studi di Macerata, Italy), Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari, Italy), Chiara Meta (Università degli Studi di Roma Tre, Italy), Valentino Minuto (Università degli Studi di Macerata, Italy), Francesca Davida Pizzigoni (Università degli Studi di Torino, Italy), Evelina Scaglia (Università degli Studi di Bergamo, Italy).

Texts by

Ascenzi Anna, Barausse Alberto, Borruso Francesca, Bosna Vittoria, Brunelli Marta, Cantatore Lorenzo, Chiosso Giorgio, D'Alessio Michela, D'Ascenzo Mirella, Ghizzoni Carla, Girotti Elena, González Pérez Teresa, Guichot-Reina Virginia, Huszár Zoltán, Jirásek Ivo, Kasper Tomáš, Kasperová Dana, Klein Ágnes, Kroča David, Labriola Rocco, Lisiecka Alicja, Macků Richard, Martín-Sánchez Miguel, Meyer Susanne Adina, Montecchiani Sofia, Němec Jiří, Ortenzi Maria, Pomante Luigiaurelio, Sani Roberto, Sani Serena, Sapała Barbara, Ślawińska Małgorzata, Šmelová Eva, Sovhar Oksana, Tangulu Zafer, Travaglini Diana, Tüfekçi Can Dilek, Yildiz Ozgur, Yuan Jinshan, Zhou Zhenzhen.

www.hecl.it

ISSN 1971-1093



eum edizioni università di macerata



ISBN 978-88-6056-956-1



9 788860 569561
€ 56,00 (IVA INCL.)