

Rivista di storia dell'educazione

Periodico del Centro Italiano
per la Ricerca Storico-Educative

1/2018

Edizioni ETS

Rivista di storia dell'educazione

Direzione

TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA), PRESIDENTE CIRSE
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO), VICE-PRESIDENTE CIRSE
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE), SEGRETARIO CIRSE

Comitato scientifico internazionale

GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO)
JOSÉ-MANUEL ALFONSO-SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA)
HILDA T.A. AMSING (RIKSUNIVERSITEIT GRONINGEN)
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
ALBERTO BARAUSSE (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE)
EGLE BECCHI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA)
LUCIANA BELLATALLA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA)
BRUNO BELLERATE (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
MILENA BERNARDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
EMMA BESEGGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
CARMEN BETTI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
FRANCESCA BORRUSO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
CATHERINE BURKE (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, REGNO UNITO)
ANTONELLA CAGNOLATI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA)
LUCIANO CAIMI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO)
MARIA HELENA CAMARA BASTOS (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL)
FRANCO CAMBI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
RITA CASALE (BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL)
PIERRE CASPARD (GIÀ INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE – INRP DI PARIGI)
PIETRO CAUSARANO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
HERVÉ ANTONIO CAVALLERA (GIÀ UNIVERSITÀ DEL SALENTO)
MIRELLA CHIARANDA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA)
GIACOMO CIVES (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «LA SAPIENZA»)
MARIELLA COLIN (UNIVERSITÉ DE CAEN)
MARIA ISABELA CORTS GINER (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
ANTÓN COSTA RICO (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA)
CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
ANTONIA CRISCENTI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA)
JOAQUIM DE AZEVEDO (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA DI PORTO)
FULVIO DE GIORGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA)
MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ)
INÉS DUSSEL (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS – CINESTAV DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL)
DOMENICO ELIA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI G. D'ANNUNZIO CHIETI-PESCARA)
ROSELLA FRASCA (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'AQUILA)
LUCA GALLO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI)
DÉCIO GATTI JÚNIOR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)
ANGELO GAUDIO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE)
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO)
ANGELA GIALONGO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO)
GERALD GUTEK (GIÀ LOYOLA UNIVERSITY DI CHICAGO)

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)
JOSÉ LUIS HERNANDEZ HUERTA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
TOMÁŠ KASPER (INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND PSYCHOLOGIE DI LIBEREC)
PANAGIOTIS G. KIMOURTZIS (UNIVERSITY OF THE AEGEAN - RODHES)
TERCIANE ÂNGELA LUCHESE (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL)
JUSTINO MAGALHÃES (UNIVERSIDADE DE LISBOA)
CHARLES MAGNIN (GIÀ UNIVERSITÉ DE GENÈVE)
EVA MATTHES (UNIVERSITÄT AUGSBURG)
CHRISTINE MAYER (UNIVERSITÄT HAMBURG)
JURI MEDA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA)
ANDRÁS NÉMETH (EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM – ELTE DI BUDAPEST)
ATTILA NOBIK (SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM)
GABRIELA OSSENBACH SAUTER (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA – UNED DI MADRID)
JOAQUIM PINTASSILGO (UNIVERSIDADE DE LISBOA)
TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
EDVARD PROTNER (UNIVERZE V MARIBORU)
FABIO PRUNERI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI)
BELA PUKANSKY (JÁNOS SELYE UNIVERSITY, SLOVAKIA)
GEERT THYSSEN (JOHN MOORES UNIVERSITY OF LIVERPOOL)
GIUSEPPE TOGNON (LIBERA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI MARIA SS. ASSUNTA – LUMSA DI ROMA)
SERGE TOMAMICHEL (UNIVERSITÉ LYON 2)
GIUSEPPE TREBISACCE (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA)
ANGELO VAN GORP (UNIVERSITEIT GENT)
DIANA GONÇALVES VIDAL (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)
CARLOS EDUARDO VIEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)
ANTONIO VIÑAO FRAGO (UNIVERSIDAD DE MURCIA)
IGNAZIO VOLPICELLI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «TOR VERGATA»)
JOHANNES WESTBERG (UPPSALA UNIVERSITETET)

Comitato editoriale

PIETRO CAUSARANO (COORDINATORE),
LUCIA CAPPELLI, WILLIAM GRANDI, STEFANO OLIVIERO,
ROSSELLA RAIMONDO

Rivista di storia dell'educazione è pubblicata dal Centro italiano per la ricerca storico-educativa (CIRSE).

Rivista di storia dell'educazione is a double blind peer reviewed journal.

I contributi in questa rivista sono preventivamente valutati anonimamente da esperti interni ed esterni, italiani e stranieri. L'attività di revisione è coordinata dalla direzione della rivista.

www.rivistadistoriadelleducazione.it

Periodico semestrale autorizzato dal tribunale di Pisa 14/2007

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di giugno 2018

ISBN 978-884675321-2

ISSN 2384-8294

INDICE

<i>Editoriale</i> di ALBERTO BARAUSSE, CARLA GHIZZONI, JURI MEDA «Il campanile scolastico». Ripensando la dimensione locale nella ricerca storico-educativa	7
DOSSIER	
ANTONIO VIÑAO Y MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ-FUNES, <i>Tradición y modernidad: el programa iconográfico del Colegio de Nuestra Señora de la Bonanova de Barcelona (1900-1956)</i>	17
JUSTINO MAGALHÃES, <i>A instituição educativa na modernização do local. Perspectiva histórico-pedagógica</i>	41
ARIADNE LOPES ECAR, DIANA GONÇALVES VIDAL, <i>A microscopic case: The Butantan rural graded school and rural education in Brazil in the 1930s</i>	57
JEAN-FRANÇOIS CONDETTE, <i>Les personnels d'inspection en France au XIX^e siècle (1802-1914) : entre affirmation des prérogatives de l'État et réalités scolaires locales</i>	79
SOLENN HUITRIC, <i>Le rôle des contextes locaux dans la structuration des établissements secondaires : la construction d'un enseignement secondaire à Saint-Étienne (France, XIX^e Siècle)</i>	99
ALEXANDRA LIMA DA SILVA, <i>City of letters. Textbooks, memory and experiences (Rio de Janeiro, 1870-1920)</i>	117
CARLOS ALBERTO DINIZ, ROSA FÁTIMA DE SOUZA, <i>Secondary schooling in the hinterland of the State of São Paulo: local political power and formation of elites (Matão-SP, 1940 - 1965)</i>	135
MIRELLA D'ASCENZO, <i>Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia</i>	153
MARIA CRISTINA MORANDINI, <i>La maestra in Italia tra Otto e Novecento: il caso torinese di Elvira Bono</i>	173
FABIO PRUNERI, <i>Scuola ed egemonia del tempo nell'Italia post unitaria. Il caso sardo tra storia locale e nazionale</i>	191
FABIO TARGHETTA, <i>Tra selva normativa e schedature di massa: i procedimenti di epurazione degli insegnanti di scuola secondaria</i>	209
MARCELLA BACIGALUPI, <i>Diventare maestre a Genova nel decennio preunitario</i>	227
VALERIA VIOLA, <i>Il museo artistico e industriale di Giuseppe Barone di Baranello per «educare al bello» e migliorare la produzione degli oggetti d'arte in Molise nel secondo Ottocento</i>	247
BRUNELLA SERPE, FABIO STIZZO, <i>Per un'azione educativa «mirabilmente indipendente»: a mano del fascismo sugli asili di Ferruzzano</i>	265

ANNEMARIE AUGSCHÖLL BLASBICHLER, <i>La scuola tedesca in Alto Adige prima del processo di italianizzazione e ideologizzazione (1918-1922/23): una ricerca su norme e regolamenti scolastici a livello macro e la loro applicazione in loco seguendo l'esempio della scuola di Klausen/chiusa</i>	285
--	-----

SEZIONE MISCELLANEA

MARÍA DE LOS MILAGROS PIERINI, <i>La escuela primaria en el territorio nacional de Santa Cruz: una herramienta para nacionalizar a las poblaciones de una región periférica (1884-1957)</i>	311
SNJEŽANA ŠUŠNJARA, <i>A school for adults, a Balkan educational phenomenon organized in Bosnia and Herzegovina between the two world wars</i>	331
WIARA ROSA RIOS ALCÂNTARA, <i>Cultura material e história do ensino de ciências em São Paulo: uma perspectiva econômico administrativa</i>	343
PIERO FOSSATI, <i>Echi del 1968 in una scuola elementare genovese</i>	363
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>L'insegnamento della ginnastica al di là del campanile: genesi e sviluppo delle associazioni nazionali fra gl'insegnanti di ginnastica nell'Ottocento</i>	385
ANTÓN COSTA RICO, <i>La construcción de la escuela democrática en España: los referentes italianos (años 70 y 80)</i>	407
VALERIA ELEONORA DONDOLI, <i>Per una cultura del non consumo nella Germania socialista tra scuola e propaganda (1945-1989)</i>	419
EGLE BECCHI, <i>I tanti bambini nella vita del Medioevo. A proposito di un recente libro di Chiara Frugoni</i>	439

NOTIZIE

<i>Collegio Ghislieri di Pavia: i 450 anni celebrati in un incontro di studio sui vivai formativi tra passato, presente e futuro</i> , di Matteo Morandi	453
--	-----

RECENSIONI

• Rossella Raimondo, <i>Il giudice che guardava al futuro. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori</i> , Milano, FrancoAngeli, 2017 (Noemi Gabriella Donato)	459
• Marco Antonio D'Arcangeli, Alessandro Sanzo (a cura di), <i>Le "Scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia</i> , Milano, FrancoAngeli, 2017 (Stefano Lentini)	460
• Andrea Dessardo, <i>Lo spirito nazionale nella scuola. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo-Radice</i> , Trieste, Edizioni Meudon, 2018 (Hervé A. Cavallera)	463
• Giuseppe Zago (a cura di), <i>L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)</i> , Milano, FrancoAngeli, 2017 (Hervé A. Cavallera)	464
• Pablo Álvarez Domínguez (coord.), <i>Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad</i> , Sevilla, Ediciones Trea – Editorial Universidad de Sevilla, 2016 (Fabio Targhetta)	466

ALBERTO BARAUSSE, CARLA GHIZZONI, JURI MEDA

EDITORIAL

«IL CAMPANILE SCOLASTICO»

REVISITING THE LOCAL DIMENSION IN HISTORICAL-EDUCATIONAL RESEARCH

EDITORIALE

«IL CAMPANILE SCOLASTICO»

RIPENSANDO LA DIMENSIONE LOCALE NELLA RICERCA STORICO-EDUCATIVA

Riflessioni generali

L'idea di proporre un numero monografico sul tema della dimensione locale nella ricerca storico-educativa è nata dalla volontà di riflettere su alcune considerazioni di carattere generale proposte in questi ultimi anni da coloro che, tra gli storici dell'educazione, hanno preso in esame il valore euristico di tale dimensione nell'ambito della storia dell'educazione. In particolar modo, è utile richiamare quanto affermato dal compianto Davide Montino in uno studio pubblicato postumo nel 2011:

Una storia della scuola e delle istituzioni educative, oggi, che voglia essere complessa, al tempo stesso attenta sia alle dinamiche politiche ed istituzionali, sia alle culture scolastiche che si sono intrecciate ed accavallate nel tempo, con tutte le loro implicazioni sociali e antropologiche non può non tenere anche conto di un punto di vista più vicino alle tante (micro)realtà in cui si dipana il concreto realizzarsi del processo della scolarizzazione italiana in età contemporanea. [...] Se consideriamo tutti gli attori del processo di scolarizzazione, abbiamo una storia che non è né semplice né lineare. Anzi si rivela una storia di conflitti e resistenze, in primo luogo tra centro e periferia, poi tra spazio pubblico (lo Stato) e spazio della comunità, tra l'interesse collettivo e l'interesse privato (famiglia) e tra la modernità e la tradizione (Montino 2011, 126).

Gli studi di carattere locale hanno radici lontane nel campo della storia della scuola italiana. In più di un'occasione, gli storici dell'educazione italiani hanno richiamato le radici ottocentesche delle prime indagini avviate con evidente impronta positivista e quelle primonovecentesche sviluppate dal gruppo di studiosi raccolti intorno a Luigi Credaro e alla «Rivista Pedagogica». È noto come quelle prime spinte siano state soffocate dall'affermazione del paradigma neoidealistico e che, solo nella storiografia dell'educazione italiana degli ultimi decenni, è venuto meno tale predominio, anche in seguito alla crisi dello storicismo e del marxismo e all'avanzamento dello strutturalismo. Conseguentemente, da qualche tempo, anche la storia dell'educazione e quella delle istituzioni scolastiche sembrano aver capitalizzato le suggestioni mosse

dal mutamento del paradigma storiografico prodotto dalla scuola delle «Annales» e dalla *nouvelle histoire*, dalla storia sociale e quella materiale, dalle indagini che hanno incrociato le prospettive degli storici con quelle degli antropologi, che hanno prestato attenzione ai ceti subalterni e alle loro testimonianze (Le Goff 1977); come pure gli stimoli indotti dallo sviluppo del filone storiografico della microstoria (Burke 2008), che più di altri – a partire dalle indagini di Edoardo Grendi (1977), Carlo Ginzburg (1976) e Giovanni Levi (1981) – ha creato le condizioni per un ripensamento in senso locale anche della ricerca storico-educativa.

In realtà le indagini storiche sulla scuola condotte a livello locale in Italia sembrano aver attinto nuova e ulteriore linfa dall'incontro con il rinnovamento storiografico seguito allo sviluppo degli studi sulla storia della cultura scolastica piuttosto che dalle suggestioni della microstoria, i cui esiti sono stati raccolti isolatamente all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso (Ulivieri 1985). Esistono, insomma, interessi scientifici di lunga durata ancorati alla dimensione locale che solo attraverso un'ampia illustrazione sarebbe possibile mettere in luce. Ma non può essere questa la sede per una rassegna storiografica relativa alla dimensione locale della ricerca storico-scolastica, per la quale ci sarebbe bisogno di uno spazio più ampio, necessario a compiere una ricognizione specifica, ricollegandosi a quanto già sviluppato sia in altri contributi di carattere eminentemente storiografico (Ballone 1992; Barausse 2008; Bianchi 2001; Cambi 1990; Cives 1999; D'Ascenzo 2016; De Fort 2002; Ragazzini 1990; Ricuperati 1982; Ricuperati e Roggero 1978; Sani e Tedde 2003; Soldani 1997; Ulivieri 1983), sia nei numerosi studi che hanno scandagliato il panorama delle ricerche locali (per una recente analisi si rinvia a: D'Ascenzo 2016). Ci si limiterà qui a ricordare che il rilancio delle indagini a livello locale è maturato grazie alle suggestioni e al confronto avviato tra la fine degli anni Ottanta e la metà degli anni Novanta con la storiografia educativa europea di matrice francese (Julia 1995 e 1996), belga e anglosassone (Depaepe e Simon 1995; Grosvenor, Lawn e Rousmaniere 1999) e successivamente iberica (Escolano 2000 e 2007; Vinão Frago 2012). In quel contesto si sono poste le basi per la promozione di un'indagine storico-educativa che fosse in grado di superare le prospettive offerte dalle più tradizionali storia delle idee, storia delle istituzioni o storia sociale quantitativa per pervenire a una storia della cultura scolastica capace di fare luce su dimensioni generalmente trascurate, come gli aspetti più interni della vita scolastica, quelli relativi alle pratiche didattiche o ai protagonisti della relazione educativa. Il tema della dimensione locale della ricerca storico-scolastica contraddistingue quindi un approccio e un esercizio storiografici coltivati anche in altri contesti nazionali. In tal senso si possono richiamare – come fa Justino Magalhães nel suo contributo – alcuni tra i molteplici lavori condotti in area lusofona riconducibili alla valorizzazione della tematica locale.

Ci è parso, dunque, che – di fronte alle spinte per un ulteriore rinnovamento della storiografia educativa – fosse indispensabile rilanciare l'analisi della dimensione locale della ricerca storico-scolastica, ponendosi alcuni interrogativi fondamentali.

Innanzitutto, ci si è interrogati sull'utilità di una storia locale della scolarizzazione in rapporto alla storia generale e sulle ragioni di una riduzione di scala dell'oggetto di

studio, al fine di comprendere se fosse questo stesso oggetto ad esigere un approccio microanalitico. Si è voluto proporre all'attenzione degli storici dell'educazione una serie di ricerche che contribuisce a mettere in discussione l'assunto che ha accompagnato per decenni le ricostruzioni storico-scolastiche frutto di un pregiudizio ideologico – come già osservava Montino – secondo il quale la dimensione nazionale dell'istruzione pubblica implicherebbe che le vicende scolastiche non possano che essere lette su scala nazionale. Non v'è dubbio alcuno – infatti – che l'approfondimento delle vicende scolastiche locali possa contribuire a trovare conferme o meno degli assunti elaborati dalla storiografia nazionale, così come a individuare continuità o discontinuità rivelatrici di composizioni sociali, interessi economici e resistenze culturali non conciliabili con schematizzazioni e periodizzazioni generiche. L'esame della dimensione locale risulta allora fondamentale per verificare sul campo, a livello di comunità e territorio, l'andamento di fenomeni più generali.

È altrettanto vero che certi filoni di ricerca esigono di essere studiati da una prospettiva eminentemente locale. Se ci si interessa, ad esempio, alla circolazione dei libri di testo, è necessario scandagliare gli archivi scolastici e le biblioteche presenti sul territorio, al fine di comprendere quali manuali circolassero e fossero adottati nelle scuole in un determinato periodo; né si potrà prescindere dalle dinamiche territoriali di carattere editoriale e industriale che alimentarono l'espansione della scolarizzazione. Ovvero, come già osservato da D. Montino, potremmo dire che «l'analisi a livello locale o micro si impone laddove vogliamo avvicinare gli uomini e le donne che concretamente hanno vissuto certi processi storici. Se vogliamo misurare la vita quotidiana, gli immaginari, le paure e le speranze, le strategie di sopravvivenza, le resistenze e le lotte, le culture diffuse, le forme di appartenenza così come sono state esperite nella realtà di vite, lavori e professioni, dobbiamo definire orizzonti di studio ben delimitati, precisi e localizzati» (Montino 2011, 11).

La centralità della dimensione locale ci è parsa tanto più rilevante in quanto i recenti processi di internazionalizzazione della ricerca storico-educativa stanno mettendo in evidenza i rischi derivanti dal superamento del paradigma nazionale e/o nazionalistico. Di qui l'esigenza di riproporre ed estendere su scala globale l'approccio locale per l'analisi di fenomeni come i processi di scolarizzazione, specifici dell'età contemporanea, che non possono prescindere dai rispettivi contesti nazionali i quali costituiscono, a loro volta, i micro-contesti geografici nei quali si articola il processo di scolarizzazione su scala globale. L'obiettivo è quello di giungere ad una "storia molecolare della scuola", la quale – pur partendo dall'analisi del microcosmo locale – non si chiuda entro gli angusti confini dell'erudizione locale, ma si ricollegli al più generale contesto politico, sociale, culturale ed economico e si fondi sull'ampio spettro di fonti sondato dalla storiografia educativa negli ultimi due decenni.

Proprio riflettendo sulla dimensione locale della ricerca storico-scolastica Justino Magalhães ricorda all'interno del presente monografico come l'istituzione scolastica – con le sue specificità, la sua rappresentazione, la sua appropriazione – costituisca un veicolo di modernizzazione soggetto a un processo di mondializzazione. Lo studioso portoghese sottolinea come interi gruppi sociali, nonché singoli individui, includano

la scuola nella propria quotidianità e nei propri orizzonti di vita con tempi e modalità estremamente diversificati, nonché diversi gradi d'istruzione. Da ciò consegue che – nel momento in cui la scuola è fatta oggetto di molteplici contestualizzazioni storiche – l'approccio microstorico è l'unico in grado di consentire una analisi approfondita della realtà e una visione meno monolitica, più duttile e multifaccettata.

Ci sembra questo uno degli esiti più rilevanti di questo numero monografico, come pure di alcuni testi inseriti nelle sezione miscellanea, caratterizzati dalla presentazione di esperienze educative condotte in ambito locale in Spagna, Francia, Italia, Brasile, Portogallo, Argentina e Bosnia-Erzegovina.

Presentazione del numero monografico

I saggi contenuti in questo monografico puntano dunque a raccontare vicende particolari che aiutano, però, a comprendere fenomeni più ampi e generali. Pur illustrando specifici casi di studio, essi hanno la «pretesa di poter essere letti come esempi particolari di temi più generali» (Montino 2011, 9), senza per questo incorrere nel rischio del particolarismo

La dimensione locale appare prolifica, ad esempio, sul versante della storia della cultura scolastica, della professione magistrale e della percezione sociale dell'insegnante in Italia tra Otto e Novecento, come è possibile constatare negli approfondimenti proposti da Mirella D'Ascenzo, Marcella Bacigalupi e Maria Cristina Morandini, che mostrano come – attraverso l'analisi delle fonti conservate negli archivi storici locali – sia possibile scandagliare la formazione, il reclutamento e il percorso professionale di singoli insegnanti, al di là dei modelli in vigore per l'intero corpo docente.

L'approccio metodologico adottato in questa sede risulta ricco di spunti di riflessione anche in ordine alla funzione di nazionalizzazione affidata alla scuola primaria e secondaria nei diversi contesti presi in esame, in quanto, tra l'altro, consente di mettere in luce gli eventuali ostacoli incontrati e le modalità attraverso le quali si cercò di superarli. Significative in tal senso le considerazioni relative alla dialettica tra le esigenze avanzate dal centro e quelle espresse dai singoli contesti locali. Gli studi relativi al ruolo del personale ispettivo francese, analizzato da Jean-François Condette, e all'organizzazione dei tempi scolastici nel microcosmo sardo esaminato da Fabio Pruneri dimostrano che il tentativo di imporre a livello locale modelli culturali e organizzativi uniformi incontrarono forti opposizioni, determinando tentativi di adattamento e/o applicazioni parziali, accolte solo al fine di non mettere in discussione quelle che erano ritenute delle priorità nazionali. Non a caso, il contributo di Pruneri indulge sul dibattito relativo all'introduzione del calendario scolastico come strumento di organizzazione del tempo scolastico, intorno al quale emersero tensioni tra le richieste avanzate dagli insegnanti e le esigenze delle comunità locali.

Gli adattamenti concepiti al fine di far coincidere gli orientamenti nazionali con le specificità territoriali si riflettono anche nelle dinamiche che vedono coinvolti amministratori scolastici e/o politici locali. Su tali dinamiche si soffermano i saggi relativi a

specifiche istituzioni educative, come il collegio poi liceo di Saint-Étienne studiato da Solenn Huitric, il collegio destinato a formare i ceti dirigenti brasiliani esaminato da Rosa Fátima de Souza e Carlos Alberto Diniz o anche la scuola rurale Butantan analizzata da Diana Gonçalves Vidal e da Ariadne Lopes Ecar. Nel primo caso le problematiche poste dalla concorrenza fra strutture secondarie vicine o private determinarono la messa in campo di strategie diversificate da parte dei diversi attori istituzionali coinvolti; nel secondo caso, invece, emerge il confronto tra istituzioni locali all'indomani della creazione del primo ginnasio statale aperto a Matão sulla scia dell'impulso fondamentale garantito all'istruzione pubblica dalle amministrazioni comunali; nell'ultimo, infine, si nota come proprio la concentrazione su un'area del tutto marginale sia in grado di mostrare la valenza su scala globale dell'espansione delle pratiche didattiche legate alla diffusione delle proposte pedagogiche attivistiche provenienti dalle scuole nuove.

L'approccio locale può contribuire a dar conto della molteplicità di fattori che storicamente incisero su alcuni fenomeni di grande rilievo, come ad esempio quelli della nazionalizzazione/denazionalizzazione o quelli di fascistizzazione/defascistizzazione della scuola italiana. In tal senso, le analisi condotte in contesti diversi da María de los Milagros Pierini – inserito nella miscellanea – e Annemarie Augschöll, da un lato, e quelle di Brunella Serpe, Fabio Stizzo e Fabio Targhetta, dall'altro, appaiono molto significative. Il bacino periferico argentino di Santa Cruz costituisce un campo di indagine estremamente interessante per cogliere le resistenze e gli ostacoli incontrati dalle scuole nel processo di nazionalizzazione imposto dai gruppi dirigenti argentini a partire dalla fine dell'Ottocento. Le vicende che invece accompagnarono il processo di italianizzazione delle scuole del piccolo centro di Chiusa alla fine della Prima guerra mondiale rappresentano la cartina di tornasole della rilevanza della dimensione micro-scolastica per puntuali verifiche delle dinamiche ideologiche sviluppatesi nell'ambito dei processi di nazionalizzazione e denazionalizzazione che investirono le comunità altoatesine al termine di quel conflitto. I microcontesti del borgo calabrese di Ferruzzano e di Padova risultano emblematici delle capacità di adattamento opposte a livello locale alle pressanti spinte conformistiche provenienti dal centro e sono in grado di fornire nuovi interessanti sviluppi. In particolar modo, il contributo di Targhetta ci introduce allo studio del processo di defascistizzazione del personale scolastico, tanto di quello dirigente quanto di quello insegnante, in una fase storica assai complessa e – attingendo alla normativa e ad alcuni fondi archivistici ancora inesplorati – contribuisce a spiegare le complesse ragioni che determinarono l'inefficacia delle procedure epurative.

Altrettanto significativo ci è parso l'approccio locale per un altro ambito di ricerca, ovvero quello relativo alla cultura materiale e all'editoria scolastica. Il contributo di Alexandra Lima da Silva prende le mosse da un altro particolare contesto urbano, quello carioca, per focalizzare l'attenzione sulla circolazione dei libri di testo e il ruolo dell'editoria nell'espansione dell'istruzione, attraverso lo studio di cataloghi commerciali, almanacchi editoriali e annunci pubblicitari, ma anche diari e memorie. Questa tendenza è confermata anche dal saggio di Wiara Rosa Alcantara, pubblicato all'interno della sezione miscellanea del presente numero, che – prendendo in esame

il contesto paulista – getta nuova luce sulle procedure amministrative e sulle dinamiche economiche relative all’acquisto di sussidi didattici e materiali per l’insegnamento delle scienze naturali nella capitale dello Stato di São Paulo alla fine del XIX secolo, e documenta come gli interessi commerciali delle ditte produttrici di questi oggetti abbiano contribuito allo sviluppo della scolarizzazione di massa.

Sulle problematiche relative alla modernizzazione delle pratiche didattiche si concentra, invece, lo studio di Valeria Viola dedicato alla nascita e allo sviluppo del Museo artistico e industriale di Baranello, destinato alla formazione degli artigiani, un settore di studi ancora poco studiato nel nostro Paese.

Non meno ricco di stimoli e suggestioni appare l’articolo di Antonio Viñao Frago e Maria José Martínez Ruiz-Funes, i quali hanno scelto il caso della scuola di Nostra Signora di Bonanova di Barcellona per verificare il difficile rapporto tra tradizione e modernità nella rappresentazione collettiva che del proprio istituto intendevano offrire i padri lassalliani attraverso le cartoline fotografiche postali impiegate come veri e propri mezzi pubblicitari.

Se è vero – come abbiamo detto – che la dimensione locale costituisce un punto di vista privilegiato per verificare le caratteristiche assunte da diversi processi che caratterizzano la parabola storica dell’istruzione, sarebbe tuttavia un errore ridurre la storia della scuola nel suo complesso a una dimensione locale. Gli articoli qui raccolti dimostrano infatti come lo studio delle questioni che hanno maggiormente caratterizzato lo sviluppo dei processi di scolarizzazione non possa prescindere dall’analisi dei condizionamenti dei rispettivi contesti nazionali o sovranazionali. Al tempo stesso, essi ben esemplificano come l’approccio locale arricchisca quelle ricostruzioni storiografiche che puntino a porre in relazione dialettica la dimensione nazionale con quella locale e finanche con quella sovranazionale. Per questo motivo, questo numero monografico si contraddistingue per un approccio comparativo, che cerca di mostrare come il taglio locale possa aiutare a fare ulteriore luce sui processi di scolarizzazione che hanno connotato la contemporaneità a livello globale, senza scendere nel localismo ed evitando al contempo generalizzazioni di carattere sociologico.

Bibliografia

- Ballone, Alfredo. 1992. “La scuola italiana. Problemi storiografici e percorsi di ricerca.” *Rivista di storia contemporanea*, 21:213-247.
- Barausse, Alberto. 2008. *I sentieri di Clio. Bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi. Inaugurazione dell’anno accademico 2008-2009 (Campobasso, 5 novembre 2008)*, s.i.e.; 3-28. Consultato il 14 maggio 2018. <http://docplayer.it/12719372-Universita-degli-studi-del-molise.html>
- Bianchi, Angelo. 2001. “La storia della scuola in Italia dall’Unità ai giorni nostri. Orientamenti bibliografici ed indirizzi di ricerca nella produzione storiografica recente.” In *Scuola e società nell’Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, a cura di Luciano Pazzaglia e Roberto Sani, 499-529. Brescia: La Scuola.

- Burke, Peter. 2008. "The invention of micro-history." *Rivista di storia economica*, 3:259-274
- Cambi, Franco. 1990. "La scuola italiana nella storiografia." In *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di Giacomo Cives, 363-426. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1999. "La ricerca storico-educativa in Italia oggi." *Studi sulla formazione*, 2:14-38.
- D'Ascenzo, Mirella. 2016 "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale." *Espacio. Tiempo y Educación*, 1:249-272.
- De Fort, Ester. 2002. "Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia." In *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, a cura di Maria Teresa Segà, 31-70. Portogruaro: Nuova Dimensione.
- Depaepe, Marc e Frank Simon. 1995. "Is there any place for the history of Education in the History of Education? A Plea for the history of Everyday Educational Reality in-and outside Schools." *Paedagogica Historica*, 1:9-16.
- Escolano Benito, Agustín. 2000. *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Escolano Benito, Agustín. 2007. *La cultura material de la escuela*. Berlanga de Duero: CEINCE.
- Ginzburg, Carlo. 1976. *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*. Torino: Einaudi.
- Grendi, Edoardo. 1977. "Micro-analisi e storia sociale." *Quaderni Storici*, 35:506-520.
- Grosvenor, Ian, Martin Lawn e Kate Rousmaniere. 1999. *Silences and images: the social history of the classroom*. New York: Peter Lang.
- Julia, Dominique. 1995. "La culture scolaire comme objet historique." In *The Colonial experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, a cura di António Nóvoa, Mark Depaepe e Erwin W. Johannigmeier, 353-382. «Paedagogica Historica», Supplementary Series – vol. I, Ghent.
- Julia, Dominique. 1996. "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3:119-147.
- Le Goff, Jacques e Pierre Nora. 1977. *Faire de l'histoire*. Paris: Gallimard.
- Levi, Giovanni. 1981. "Microstorie: una proposta." *Bollettino Einaudi*, 14.
- Montino, Davide. 2011. "La storia della scuola e delle istituzioni educative in una prospettiva locale." In *La storia dietro l'angolo: luoghi e percorsi della ricerca locale*, a cura di Davide Montino, 121-148. Millesimo-Savona: Istituto Internazionale di Studi Liguri-Società Savonese di Storia Patria.
- Nóvoa, António. 2003. *Liceus de Portugal. Historias, arquivos, memorias*. Porto: Edições Asa.
- Pintassilgo, Joaquim. 2012. *Escolas de formação de professores em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- Ragazzini, Dario. 1990. *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca*. Firenze: Le Monnier.
- Ricuperati, Giuseppe. 1982. "La storia dell'istruzione nella storiografia contemporanea." In *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, 71-93. Bari: De Donato.
- Ricuperati, Giuseppe e Marina Roggero. 1978. "Istruzione e società in Italia: problemi e prospettive di ricerca." *Quaderni storici*, 38:640-665.

- Sani, Roberto e Angelino Tedde. A cura di. 2003. *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*. Milano: Vita e Pensiero.
- Soldani, Simonetta. 1997. "Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare." *Passato e Presente*, 42:137-150.
- Ulivieri, Simonetta. 1983. "La ricerca storico-educativa tra storia totale e microstoria." In *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, a cura di Antonio Santoni Rugiu e Giuseppe Trebisacce, 213-226. Cosenza: Pellegrini.
- Ulivieri, Simonetta. 1985. *Confalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia*. Milano: Franco Angeli.
- Viñao Frago, Antonio. 2012. "La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación." *Educação*, 1:7-17.

DOSSIER

ANTONIO VIÑAO Y MARÍA JOSÉ MARTÍNEZ RUIZ-FUNES

TRADITION AND MODERNITY: THE ICONOGRAPHIC PROGRAMME OF
THE LASALLIAN OUR LADY OF BONANOVA SCHOOL IN BARCELONA
(1900-1956)

TRADICIÓN Y MODERNIDAD: EL PROGRAMA ICONOGRÁFICO
DEL COLEGIO DE NUESTRA SEÑORA DE LA BONANOVA DE BARCELONA
(1900-1956)¹

This article interconnects two elements: the debate about the modernisation of Catholic schools' teaching, particularly in schools run by religious orders and congregations in Spain during the first thirty years of the twentieth century, and the use they made of the modern technology of that time in the production of images (picture postcards or photographs) destined for promotional and advertising purposes. The research is organised around the detailed study of one particular case – that of the Lasallian Our Lady of Bonanova School, founded in 1889 in Barcelona. The article offers a detailed analysis of the gradual adaptation of their educational offer to the requirements of the wealthy families of Barcelona, and relates this to the iconographic strategy they developed between 1900 and 1956, in order to offer to these families an educational model that was both socially conservative and technologically and commercially modern.

Este artículo enlaza dos cuestiones: el debate sobre la modernización de la enseñanza católica – en especial, de los colegios de las órdenes y congregaciones religiosas – en la España del primer tercio del siglo XX, y el recurso por dichas órdenes y congregaciones a las modernas tecnologías de producción de la imagen de su tiempo – tarjetas postales y fotografías – con fines publicitarios. Ello se efectúa a través del análisis de un caso, el del colegio lasalliano de la Bonanova de Barcelona, fundado en 1889. En concreto, se estudian y relacionan la progresiva adaptación de su oferta educativa a las demandas de las clases acomodadas barcelonesas y el programa iconográfico desplegado desde 1900 hasta 1956 para hacer llegar a las mismas dicha oferta y un modelo educativo socialmente conservador pero tecnológica y comercialmente modernizado.

Key words: The Brothers of the Christian Schools. Bonanova School of Barcelona. Picture postcards. Photography. Educational modernization.

Palabras clave: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Colegio Bonanova de Barcelona. Tarjetas postales. Fotografía. Modernización educativa.

Entre tradición y modernidad: el debate sobre la modernización de la enseñanza católica en la España del primer tercio del siglo XX

Los intensos conflictos político-educativos a que dio lugar esa expansión de las congregaciones católicas en el primer tercio del siglo XX, y la posición ideológica-

¹ Este artículo se ha realizado dentro del proyecto de investigación titulado «Imagen y educación: marketing, comercialización, didáctica (España, siglo XX)», código de referencia EDU2013-42040-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

mente tradicional y conservadora de las mismas, tanto desde un punto de vista social y político como en relación con los cambios en las costumbres y modos de vida, ha sido el origen, en más de un caso, de que, en palabras de Fullana y Ostolaza (2007, 187), «la mayoría de los autores» sitúen sus instituciones docentes «al margen de toda corriente innovadora o de todo proceso que conduzca a la modernización de la sociedad española, una modernización entendida tanto en sus aspectos económicos, como socio-culturales y políticos». Frente a este enfoque mayoritario, ambos estudiosos del tema pusieron el acento, por un lado, en el «temprano acercamiento de la Iglesia [católica] a las técnicas y medios de comunicación modernos» y, por otro, en su «capacidad» para «adaptarse a los nuevos tiempos respondiendo a las necesidades que la sociedad liberal planteaba; en una palabra, para modernizar y modernizarse», haciendo de este modo compatibles «religión y modernización», el «mantenimiento de la tradición y el impulso del cambio social y educativo» (Fullana y Ostolaza 2007, 191-192, 197 y 213).

Planteamientos similares han llevado a Kössler (2009, 7 y 8) a hablar, en este tema, de una «específica modernidad educativa católica» o «modernidad controlada»; o sea, de una «educación moderna atemperada y controlada por valores morales religiosos». En su opinión, esta modernidad sería el resultado de la confluencia entre las demandas de la «burguesía católica» para que las órdenes y congregaciones abrieran sus instituciones educativas al «moderno mundo industrial y a los estilos de vida de la clase media» y los «intentos de la Iglesia católica por re-cristianizar la sociedad española» a través de sus colegios y escuelas. En efecto, añade, la expansión de la educación católica estuvo estrechamente ligada a la creciente demanda de educación entre las clases alta y media de la España urbana. De ahí que encontrara apoyos sociales y políticos de todo tipo, ricos patrocinadores, empresarios interesados en una determinada educación, por un lado, para la clase obrera y, por otro, para aquellas familias de clase media y acomodada dispuestas a pagar cantidades sustanciales a cambio de una «sólida educación para sus hijos». En este contexto, las órdenes y congregaciones docentes «operaban de hecho como empresas forzadas a competir en un mercado educativo». La prensa católica de los tempranos años treinta estaba llena de «anuncios de escuelas» que remarcaban «la superioridad sobre sus competidores» e indicaban cuáles eran los valores y demandas educativas de las clases medias católicas (Kössler 2009, 7).

En otro trabajo anterior (Viñao y Martínez 2017, 16-17) señalamos la naturaleza polisémica del término “modernidad” y de su campo léxico – modernización, moderno, modernismo, modernizador –, así como los distintos enfoques – artístico-estético, filosófico-racional, científico, histórico, sociológico, tecnológico, económico-comercial, educativo – desde los que dicho término puede ser entendido. En este caso, como en el anterior, utilizaremos una triple mirada tecnológica, económico-comercial y sociológico-cultural de lo “moderno”. Trataremos de analizar, a escala local y en relación con una institución docente concreta – el colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova creado por los HHCC en 1889 en Barcelona –, los signos de esa modernidad y capacidad de adaptación y modernización en relación con un aspecto

asimismo concreto de la misma: el recurso a la imagen como elemento propagandístico-publicitario desde la edición, en 1900, del primer bloc o colección de tarjetas postales hasta 1956, el último año en el que se recurriría a este producto tecnológico tan en boga en las primeras décadas del siglo XX.

Por supuesto, el programa iconográfico desarrollado durante este intervalo temporal no se limita solo a las nueve colecciones, con un total aproximado de 259 postales, editadas en nueve ocasiones (1900-02, 1908, 1914, 1920, tres series en los años 30, otra hacia 1945, y 1956), sino que incluye dos álbumes con 62 fotografías, fechados en 1925 y 1931, e imágenes del colegio presentes en cuadernos escolares y cartas facilitadas por el mismo colegio o en anuncios publicitarios. Todo ello puesto en relación con las memorias anuales, editadas a partir del curso 1903-1904, y determinadas publicaciones conmemorativas de los 25 o 100 años de existencia del colegio. En síntesis, dicho programa – la imagen o representación social que los HHCC deseaban mostrar del colegio – ofrece, como se verá, no solo elementos a tener en cuenta para comprender el tipo de interacción social a establecer entre quienes ofertaban y demandaban educación, sino también la configuración de la materialidad física del colegio – emplazamiento, edificios, zonas ajardinadas – en el imaginario social como un espacio simbólico acorde con un determinado modelo o idea de orden social y educativo. Un modelo tradicional y conservador tanto religiosa como socialmente, pero publicitado por medio de los recursos tecnológicos más modernizantes en aquel momento: la imagen, o sea, la fotografía y las tarjetas postales.

La expansión de las congregaciones docentes en la España de la Restauración (1876-1931) y la difusión en España de los Hermanos de las Escuelas Cristianas

La expansión de las órdenes, congregaciones e institutos católicos dedicados a la enseñanza en la España de la Restauración monárquica (1876-1931), junto con los debates y controversias políticas a que dio lugar, es un hecho conocido y estudiado (Yetano 1988; Faubell 1997; Fullana y Ostolaza 2007). Las razones son asimismo conocidas: un marco legal favorable, incluso privilegiado; el apoyo de las clases acomodadas y burguesas, en especial en las ciudades de mayor crecimiento económico y urbano, así como de los poderes y élites locales; la capacidad y flexibilidad de la Iglesia católica para adaptarse a las demandas sociales y educativas de diferentes grupos sociales en función del contexto socio-económico; la coincidencia existente entre el tipo de religiosidad ofrecida y el de las clases acomodadas y burguesas; el retorno de las comunidades religiosas de las excolonias de Cuba y Filipinas, y la entrada, desde Francia, de miembros de las órdenes y congregaciones afectadas por las medidas adoptadas por Jules Ferry en 1880, Combes en 1901 y Waldeck-Rousseau en 1904, serían algunas de ellas. También ha sido estudiada la geografía de dicha expansión: las áreas preferidas fueron las más cercanas a Francia y/o industrializadas (País Vasco, Cataluña, Navarra), regiones además de fuerte tradición católica, y Madrid.

Por lo que a la entrada y difusión de las congregaciones francesas se refiere, hay que distinguir tres tipos y circunstancias: a) las que, como consecuencia de un decreto de Jules Ferry de 1880, exigiéndoles una autorización legal para dedicarse a la enseñanza, decidieron, por «precaución», asentarse en zonas cercanas del territorio español, pensando volver cuanto antes; b) las que, «por persecución», decidieron exiliarse a España a consecuencia de las mencionadas disposiciones anticongregacionistas de 1901 y 1904 por la que se les prohibía la enseñanza y se les confiscaban sus bienes²; y c) las que, con independencia de la negativa influencia que pudieran tener en ellas las anteriores medidas, ya venían operando en España desde antes de 1880³. Entre estas últimas se hallaban los Hermanos de las Escuelas Cristianas (HHCC) que en 1878 habían instalado su primera “casa” en Madrid haciéndose cargo de un asilo de huérfanos, un colegio y una escuela primaria (Anónimo 1928, 12-13 y 58-68; Gallego 1978, 89-105).

Es innegable el impacto que las leyes anticongregacionistas francesas tuvieron en la expansión de los HHCC en España. Si en 1904, veinticuatro años después de su llegada a España, sus efectivos se limitaban a 55 comunidades, 478 Hermanos y 13.498 alumnos, en 1913 dichas cifras se elevaban a 132 comunidades, 1.245 Hermanos y 26.026 alumnos (Gallego 1978, 933). Dichos impacto y expansión han sido además estudiados con detalle en caso guipuzcoano (Ostolaza 2000, 107-159; Dávila, Naya y Murua 2009). En lo que a Barcelona se refiere, los HHCC se establecerían en 1879-80 haciéndose cargo de una escuela gratuita sostenida por un Patronato local. Ante las dificultades para su mantenimiento, y siguiendo el ejemplo madrileño, se acordó crear un colegio de pago en 1880, el Condal, para externos y mediopensionistas con enseñanza primaria y comercial (Gallego 1978, 110-113; Anónimo 1928, 222-226) para «hijos de comerciales e industriales» (Hermanos 1914, 12) o «educandos de clase acomodada», como se decía en el texto introductorio de los álbumes fotográfico-publicitarios de 1925 y 1931. Hacia 1888-89, «visto el ritmo de desarrollo del Instituto en España, y las vocaciones que surgían en Cataluña, se ideó» la división en dos distritos del existente con sede en Madrid y, con ello, la «erección» de otro colegio más de pago en Barcelona, en régimen de internado, que «permitiera sostener las cargas del nuevo distrito». El nuevo centro docente, con el nombre de Colegio Comercial Hispano-Francés Ntra. Sra. de la Bonanova – sustituido de inmediato por el de Colegio Comercial de Ntra. Sra. de la Bonanova y más tarde por los de Ntra. Sra. de la Bonanova y La Salle Bonanova – abriría sus puertas en 1889 haciéndose cargo del mismo el Hermano Lange, director del colegio de Béziers (Francia), que sería el primer Visitador del nuevo distrito (Gallego 1978, 156). La decisión, además, se adoptó, según se decía en 1925 en el texto introductorio del álbum fotográfico-publicitario de Lucien Roisin, teniendo en cuenta que la «fama que en

² El exilio de 1901 a 1914 afectó a 74 congregaciones francesas y unos 2.600 a 2.700 religiosos de uno y otro sexo. El 40,6% de las “casas” creadas en dichos años por los exiliados se ubicaron en el País Vasco y el 35% en Cataluña (Dealunay 1982, 269, 279 y 286, y 2005, 157 y 163-164). Desde una perspectiva temporal y temática más amplia, véase Dávila (2011).

³ La distinción entre el exilio o refugio por «precaución» o «expulsión» procede de Delaunay (2005).

Madrid y Barcelona habían adquirido desde 1878» los HHCC, y el «buen nombre de que gozaban ya desde antiguo en España, *pues eran muchos los españoles de todas las provincias que se habían educado en sus colegios de Francia o de otras naciones*», habían movido «a una porción de familias de la capital de Cataluña a pedir que los Hermanos fundaran, en Barcelona, un centro para educandos internos».

El contexto local: la Barcelona de finales del siglo XIX y el primer tercio del XX

Durante los años finales del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX Barcelona experimentará un fuerte crecimiento demográfico-urbanístico, industrial y económico, pasando del medio millón de habitantes en 1900 al millón en 1930. La zona del Ensanche, diseñada de acuerdo con el plan urbanístico elaborado por Ildefonso Cerdá a mediados del siglo XIX, «fue testigo de una actividad constructiva vertiginosa» en el decenio 1887-1897, apreciable asimismo, en menor escala, en los «núcleos adyacentes» de Sant Martí, Gràcia, Sant Gervasi, Sant Andreu y Sants. Esta fase de «expansión territorial» fue acompañada por la incorporación al municipio barcelonés de los de Gràcia, Les Corts, Sant Martí de Provençals, Sant Andreu y Sant Gervasi en 1897, del de Horta en 1923 y del de Sarrià en 1921: «la gran Barcelona moderna queda entonces delimitada» (Yetano 1988, 166-167).

En consonancia con este crecimiento demográfico y urbanístico, industrial y económico, el mundo editorial y de las artes gráficas de Barcelona y su entorno experimentará, en dichos años, un proceso modernizador y de crecimiento apreciable tanto en la producción de libros y publicaciones periódicas – prensa diaria y revistas – como en el número de empresas de artes gráficas – imprentas, editoriales, encuadernación, grabado, litografía, publicidad, etc. – hasta el punto de ser considerada la «capital peninsular del libro durante el primer tercio del siglo XX» (Rueda Laffon 2001, 237). Una afirmación trasladable al ámbito de la edición escolar, si nos atenemos al número de editoriales especializadas en la producción y comercialización de libros de texto (Viñao 2001, 321), pero no al de la producción y comercialización de imágenes impresas, un campo en el que dicha condición debe ser compartida con la capital del Estado.

La producción, comercialización, difusión y colección de tarjetas postales constituiría una auténtica fiebre tanto en Europa como en América en los años finales del siglo XIX y los primeros del XX. Su aparición representó «una verdadera revolución en el mundo de la cultura» (Kossov 2014, 181). Originó la formación de clubs de coleccionistas, la publicación de revistas especializadas y la celebración de exposiciones nacionales e internacionales (Brady 1969, 851). Junto con Madrid, Barcelona sería uno de los centros más relevantes en España de producción, comercialización y coleccionismo de tarjetas postales. La aparición en 1901, en Barcelona, del *Boletín de la Tarjeta Postal Ilustrada* y de *España Cartófila*, revista de la Sociedad Cartófila Española (“Hispania”) que en 1902 contaba ya con algo más de 300 socios (Teixidor 1999, 12), atestigua lo dicho. De ahí que en Barcelona surgieran «numerosos

talleres» dedicados a la impresión de tarjetas postales, así como editores relevantes; entre ellos dos de los productores de postales por encargo del colegio de la Bonanova, Ángel Toldrá Viazo (A. T. V.), que comenzaría su actividad como editor en 1905 (Teixidor 1999: 17-18 y 21), y Lucien Roisin, en activo asimismo desde la primera década del siglo XX (Roldós 2008; Tarrés 2009; Tomé 2015).

Los primeros años del colegio de la Bonanova y los inicios del programa icónico-publicitario

El emplazamiento del nuevo colegio constituiría, desde el principio, uno de sus atractivos publicitarios. El lugar elegido, la “Torre Muntadas”, ubicada en San Gervasio, uno de los municipios recién incorporados al de Barcelona, era, según se decía en el texto de presentación del álbum fotográfico de 1925, el «más ameno, higiénico y adecuado para levantar un magno pensionado» [figura 1]. Sus condiciones naturales serían destacadas en un anuncio propagandístico de 1917 [figura 2], en la *Reseña histórica* del colegio de 1914 (HHCC 1914, 12), y en la *Memoria* del curso 1933-34 (Colegio Bonanova 1934, 7): «sitio muy pintoresco y singularmente higiénico con todas las ventajas del campo y de la ciudad»; lugar de clima benigno y salubre y de «excepcional quietud y amenidad» situado a unos 140 m. sobre el nivel del mar; «lugar predilecto de veraneo para los barceloneses» de «pintoresca situación topográfica». En palabras de un buen conocedor de la historia del colegio,

La Bonanova nació como un barrio moderno de amplias calles y grandes mansiones donde la burguesía barcelonesa huía de las estrechas callejuelas y pésima salubridad de la Barcelona de aquella época densamente poblada y con las murallas recién derribadas.

[...] predominaban las casas y masías aisladas propiedad de pequeños hacendados que se dedicaban, la mayoría, a la agricultura en sus terrenos de secano. Era una zona inmejorable para invertir, por su económico precio y su gran futuro, que fructificó años más tarde con la mejora de las comunicaciones a través de tranvías que circularían por la calle Muntaner en dirección a Sarrià por el paseo de la Bonanova (Hill 2014b, 13).

A las anteriores informaciones publicitarias suministradas por el mismo colegio, se añadían, según el caso, otras relativas al edificio principal, construido entre 1889 y 1892 – «vasto y suntuoso edificio levantado exprofeso, de conformidad con todas las exigencias de la pedagogía moderna y material adecuado» –, al resto de la finca – «extenso jardín, espaciosos patios de recreo y hermoso parque» – o a la accesibilidad al mismo gracias a la parada, frente al colegio, «de los tranvías que constantemente lo conectan con la plaza de Cataluña», en el mismo centro de Barcelona. Un hecho, este último, destacado en el dibujo que figura en la que quizás fuera la primera postal encargada por el colegio, hacia 1900, a la casa A. Bréger Frères de París [figura 3], aunque, tanto en este caso, como en el de los anuncios, cartas, cuadernos escolares [figura 4], y en las primeras postales de algunas de las colecciones emitidas, fuera siempre ese «majestuoso» edificio principal el objeto identificativo del colegio, su

seña de identidad en el imaginario social⁴.

Los primeros años del nuevo colegio muestran, sin embargo, el desencuentro entre los estudios ofrecidos y las demandas de aquellos, las clases acomodadas de la Barcelona industrial y comercial de fin de siglo, a quienes iban dirigidos. Y ello pese a contar desde el comienzo, entre sus escasos alumnos [figura 5], con el hijo del alcalde de la ciudad. Al parecer los HHCC confiaban más, como atractivo, en su capacidad formativa que en los títulos oficiales, mientras que «Barcelona no apreciaba todavía una enseñanza» – educación primaria, francés, inglés, cultura general y estudios comerciales con título propio – «que carecía de diploma oficial a la hora de dejar el colegio» (Gallego 1978, 156 y 208). La escuela gratuita para hijos de obreros, anexa al colegio, estuvo repleta desde el primer día – nada extraño teniendo en cuenta la deficitaria y deficiente situación de la enseñanza primaria pública en Barcelona –. Sin embargo, como decía el autor o autores de la *Reseña histórica* de colegio de 1914,

la perspectiva de un hijo que no siguiera la senda trillada y solo apreciada del bachillerato y no tuviese siquiera por un par de años, o cuando menos por unos meses, un ligerísimo tinte de alguna lengua antigua, fue causa de que durante los diez primeros cursos creciera muy paulatinamente el personal escolar. ¡Cuesta tanto cambiar las ideas, romper moldes antiguos y separarse de los caminos de la rutina! (HHCC 1914, 16).

En síntesis, los HHCC ofrecían en el nuevo colegio, confiados en su prestigio y capacidad formativa, unas enseñanzas dirigidas a fomentar «las fuentes de la riqueza, esto es, la industria, la agricultura y el comercio», educando a «la juventud en las normas y disciplinas de los conocimientos prácticos, de imprescindible necesidad para sostener hoy las luchas tremendas por la vida». Todo ello, además, sin títulos oficiales, cuando las preferencias familiares se inclinaban, para sus hijos, por un bachillerato con latín, fuente a juicio de los Hermanos, de frustraciones, de «desclasados e inútiles» (HHCC 1914, 13-14).

Había, pues, que darle una nueva orientación al colegio sin modificar sustancialmente los objetivos iniciales. La llegada en 1896 de un nuevo director, el Hermano Adolfo-Alfredo, de origen francés y subdirector del colegio Condal, marcaría el comienzo de una nueva época de «desarrollo y prosperidad» (1896-1906) y, con ella, el despegue hacia el «completo desarrollo» del colegio en los años 1906-14 (HHCC 1914, 22-45 y 45-66). Aun siendo cierto que los Hermanos terminaron adaptándose a las demandas familiares, dando a las enseñanzas de comercio valor oficial mediante el examen de sus alumnos en la Escuela Superior de Comercio de Barcelona⁵, creando en 1908 una sección de peritajes mecánico, industrial y químico cuyos alumnos se examinaban en la Escuela Industrial de Tarrasa, e implantando las enseñanzas de

⁴ En palabras de un exalumno, «durante los diez años que conviví en el colegio siempre me fascinó su majestuosidad y como buen alumno interno viví con agrado sus vericuetos, las decoraciones escultóricas de los capiteles de las puertas y ventanas y sus lugares “secretos” que convirtieron al mismo en un lugar mágico» (Hill 2014b), 11).

⁵ La etapa de «prosperidad», apreciable en el incremento de alumnos, «se atribuyó a la protección de San Antonio de Padua, así como a la implantación del comercio oficial» (Anónimo 1928, 236).

bachillerato en 1914, también lo es que esta ampliación de los estudios y su oficialización fue acompañada de la mejora de las instalaciones – iglesia-capilla en 1901, pabellón con laboratorios de Física y Química en 1909 –, la adquisición de nuevo material escolar – proyector cinematográfico, fonógrafo y máquinas de escribir para las clases de mecanografía hacia 1900 –, la organización de un servicio especial de tranvías para la entrada y salida del alumnado en 1898, y, lo que en este caso nos interesa, todo un programa de acciones dirigido a mejorar y promocionar la imagen cara al exterior del colegio y su presencia social en el entorno de la ciudad.

Por de pronto, el nuevo director, el Hermano Adolfo-Alfredo, nada más hacerse cargo del colegio, en 1896, mandó pintar un grandioso planisferio de nueve metros de largo por cuatro de alto en el vestíbulo [figura 6], esculpir relieves en todas las fachadas del colegio y dar más prestancia a la sala de visitas [figura 7]. En 1904 mandó publicar la primera memoria anual, una innovación imitada «por importantes colegios de fuera y dentro de Cataluña», e inauguró la práctica de los festivales de educación física – a título de ensayo en 1903 y con asistencia de público en 1904 –, una «fiesta» asimismo seguida por otros colegios de Cataluña y España (HHCC 1914, 40). Por último, hacia 1900 encargó a la casa A. Bréger Frères de París la emisión de un bloc de 20 tarjetas postales, abriendo así el programa iconográfico, no cerrado hasta 1956, más extenso cuantitativa y temáticamente de todos los colegios e instituciones educativas que en la España del siglo XX recurrirían a esta novedosa tecnología de la imagen y comunicación como medio publicitario y memorialístico. Un encargo coetáneo a algunos otros de la época, asimismo imitado por un buen número de colegios e instituciones escolares a lo largo de dicho siglo (Viñao y Martínez 2016, 41-44).

La apertura al exterior mediante la promoción de la buena imagen del colegio se completaría, siguiendo una práctica preexistente en los colegios franceses de los HHCC, con la presencia y obtención de premios en exposiciones escolares. Así, en 1909 el colegio de la Bonanova participaría con trabajos de alumnos y libros de texto editados por los HHCC en la exposición celebrada en Santiago de Compostela, obteniendo el Diploma de Gran Premio con medalla de oro. Pero sería de modo especial en la exposición realizada en Barcelona en 1912, con motivo del Congreso de Higiene Escolar celebrado en dicha ciudad, donde los colegios lasallianos de Cataluña mostraron al gran público su potencial formativo. Según la prensa local, «una de las instalaciones más notables» de dicha exposición, «y acaso la más importante considerando el valor pedagógico», fue la de los HHCC distribuida en tres salas [figura 8]. En la primera sala se exponían trabajos de escritura y dibujo técnico del colegio de Figueras, gráficos de la producción mundial de diversos productos de los alumnos del Condal y colecciones de botánica formadas por los del Bonanova en sus excursiones al campo. La segunda sala era «casi exclusiva del Bonanova». Constaba de trabajos de forja, ajuste, electricidad, croquis y diseños de los alumnos de cada uno de los peritajes que seguían los programas de la Escuela Industrial de Tarrasa, colecciones del curso de tecnología, producto de las visitas a varias fábricas y de minerales de la región, y álbumes caligráficos. La tercera sala, o «sección agríco-

la», estaba dedicada a trabajos de la granja Fortianell (Gerona), modelos de material escolar en madera y yeso, mapas con curvas de nivel y cerca de 500 ejemplares de manuales escolares en español, francés, árabe, alemán, italiano e inglés, escritos por HHCC (Anónimo 1928, 220-222).

Puede dejarse a un lado el gran número de premios individuales recibidos por los alumnos del Bonanova – 11 grandes premios, 156 medallas de oro, 340 de plata y 325 de bronce –, pero no, desde nuestra perspectiva, el gran festival de educación física ofrecido por los alumnos de los dos colegios lasallianos, Bonanova y Condal, y el de los jesuitas de Sarrià – bajo la dirección del profesor de gimnasia de los tres colegios –, en el recinto barcelonés de las Arenas, a todos los asistentes al Congreso de Higiene Escolar celebrado en Barcelona en 1912 y al público en general, con la presencia de Manuel Tolosa Latour, presidente de dicho Congreso. Según el autor o autores de la *Reseña histórica* del colegio de la Bonanova, publicada solo dos años más tarde, en 1914, el «éxito fue asombroso; los eminentes congresistas aplaudieron con entusiasmo y con ellos los 15000 circunstantes *a cuya vista se patentizó una vez más que no anda reñida la Iglesia con cuanto de verdaderamente sano tienen los progresos modernos*» (HHCC 1914, 62-63; el subrayado es nuestro).

El programa iconográfico (I). Tarjetas postales y álbumes fotográficos

El recurso a la fotografía, en soporte de tarjeta postal o formando un álbum fotográfico, fue una estrategia publicitario-propagandística a la que recurrieron un cierto número de colegios de las órdenes y congregaciones católicas en España durante al menos la primera mitad del siglo XX, utilizada asimismo por unos pocos grupos escolares públicos de enseñanza primaria, algunas instituciones educativo-asistenciales – colonias escolares, asilos infantiles, casas-cuna – y el mismo Ministerio de Instrucción Pública durante la Guerra Civil en relación con las colonias para la infancia refugiada (Viñao y Martínez 2016). Pero dicho recurso ofrece, en el caso del colegio de la Bonanova unas características especiales que justifican un análisis específico. En primer lugar, por el elevado número de imágenes producidas – 259 tarjetas postales formando diez colecciones, más alguna emitida de modo aislado, y dos álbumes con un total de 65 fotografías –: Y, en segundo lugar, porque la diversidad temática y los rasgos que caracterizan el conjunto permite hablar de un programa iconográfico, con fines publicitario-propagandísticos, mantenido durante algo más de medio siglo. No existe en España un caso similar tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. De ahí que, tras dar cuenta del alcance y contenido del mismo, pasemos a analizar dichos rasgos específicos; es decir, cuál era la idea a cuyo servicio se ponía ese recurso iconográfico que permitía combinar la tradición y el conservadurismo socio-cultural con la modernidad tecnológica por lo que a la producción de imágenes se refiere.

El programa iconográfico (II). Emisiones y descripción básica de las mismas

Como se ha indicado, hacia el año 1900 el director del colegio, el Hermano Adolfo-Alfredo, encargó a la casa A. Bréger Frères de París la emisión de una colección de unas 20 postales, de índole general o clásica, del entonces denominado Colegio Comercial de Ntra. Sra. de la Bonanova⁶. A ella siguieron:

- Tres emisiones en 1908 (35 postales), 1914 (55) y 1920 (40), a cargo de Ángel Toldrá Viazó (A. T. V.), la primera sobre el festival de educación física de dicho año y las otras dos de índole general o “clásica” en parte coincidentes.
- Tres colecciones, editadas entre 1930 y 1935 por el fotógrafo Lucien Roisin, con 20, 17 y 46 postales respectivamente, dedicadas respectivamente al Museo de Historia Natural, a las Clases superiores del colegio y a imágenes de carácter general o “clásico” sin numerar y en versiones sepia y azul⁷.
- Un bloc de 20 postales (serie A), emitido hacia 1942-45 por la empresa DEO S.A., de índole general o “clásica”, de la que se conocen ejemplares en color sepia u blanco y negro.
- Una serie suelta de seis postales en color, emitidas hacia 1956 por la editorial Casamajó con el fin de dar a conocer diversas mejoras o ampliaciones efectuadas en el colegio.

A estas colecciones o emisiones habría añadir algunas postales producidas de modo aislado – por ejemplo, la de la figura nº 3 que debió ser una de las primeras postales sino la primera – y sobre todo dos álbumes fotográficos realizados por Lucien Roisin en 1925 (de 39,8 x 23,4 cm. y 32 fotografías) y 1931 (de 21,6 x 15,7 cm. y 33 fotografías) con un texto publicitario previo sobre los orígenes y emplazamiento del colegio y los estudios ofertados, cuyo contenido podemos calificar de general o “clásico”.

El programa iconográfico (III). Rasgos característicos

El primer aspecto a destacar se refiere a las empresas a las que el colegio encargó las emisiones de postales o álbumes fotográficos. La primera colección, la de 1900-02, fue realizada por una de las casas francesas de producción de tarjetas postales más conocidas, Bréger Frères⁸. Las tres siguientes, entre 1908 y 1920, al «quizás mejor editor catalán de tarjetas postales», A. T. V., dedicado desde 1905 a esta tarea (Teixidor 1999, 21 y 131) no solo de un modo general o en relación con aconte-

⁶ La información básica que se suministra, tanto en esta como en otras emisiones de tarjetas postales, procede de Hill (2009 y 2014a) confrontada con las postales del colegio que obran en el Centro de Estudios de la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia. De ahí que en ocasiones se matice o modifique lo allí dicho.

⁷ En la portada del estuche de la colección de las clases superiores del colegio se indica que se trata de una «2ª serie». Eso induce a Hill (2014a, 28) a plantear la posible existencia de una 1ª serie sobre los alumnos de las clases inferiores de la que no se conoce ejemplar alguno. Se trata de una posibilidad no documentada.

⁸ <http://www.corpusetampois.com/cpa-es-breger.html>.

cimientos específicos como las cien postales sobre la Semana Trágica (1909), sino que también con la emisión de postales publicitarias – colegio de abogados, grandes almacenes, hoteles, restaurantes, tiendas o comercios, etc. – y, dentro de ellas, de colegios e instituciones educativas católicas. Por ejemplo, del también lasalliano colegio Condal, de los colegios de M. M. Escolapias, de Ntra. Sra. de Loreto, de las Religiosas de Jesús y María, de los jesuitas de Sarrià, del internado de Sarrià y del colegio de San Antón de las Escuelas Pías, de la Congregación Mariana de Barcelona y del Noviciado de la Compañía de Santa Teresa (Boix 2002, 577-678).

El encargo a reputados profesionales es también apreciable en el caso de las tres colecciones de postales y los dos álbumes fotográficos producidos por Lucien Roisin entre 1925 y 1935. En efecto, estamos ante uno de los fotógrafos y editores de tarjetas postales a nivel local y nacional más conocidos:

tempranamente relacionado con España, el fotógrafo parisino Lucien Roisin (1884-1943) se dedicó desde 1911 a la impresión y edición de postales en Barcelona donde abrió en 1930 un establecimiento comercial pionero, que sus sucesores mantendrían hasta tres décadas después (Tomé 2015, 395).

Un editor de postales que, además, como fotógrafo poseía un estilo propio caracterizado

por las extraordinarias perspectivas visuales de gran profundidad, el recurso sistemático a los contrastes (en las formas de vida, los modos de transporte, la edificación o el tejido urbano) y el uso de toda clase de puntos de observación: a ras del suelo, desde un barco, o lugares elevados a distinta altura, sea el techo de un vehículo, la torre de la catedral o la cima de un monte para las vistas de pájaro (Tomé 2015, 395 y 397).

El segundo rasgo que caracteriza el programa de producción de imágenes, confiriéndole una clara especificidad que le distingue de otros similares, se refiere a su contenido temático. Por supuesto, hay colecciones o series que responden al canon habitual o “clásico” de este tipo de tarjetas postales. Por ejemplo, las de 1900-02, 1914, 1920, 1942, 1956, y las de Roisin emitidas en los años treinta o las fotografías incluidas en los álbumes de 1925 y 1931. Un canon temático ceñido al edificio e instalaciones del colegio y secuenciado como un viaje o recorrido por el mismo desde la fachada principal, la entrada, el vestíbulo y la sala de visitas hasta los jardines patios de deporte o recreo pasando por la capilla, las dependencias del internado de interés para las familias – dormitorios, comedores, cocinas, lavabos, enfermería, etc. – y otras de índole general – gimnasio, museo de historia natural, biblioteca, laboratorios, etc. – en el que destaca tanto la escasa presencia de las aulas – en todo caso vacías – como del alumnado o el profesorado (Viñao y Martínez 2016). Desde un punto de vista cuantitativo, algunas de las emisiones o series del colegio de la Bonanova ofrecen un elevado número – 55 en 1914, 40 en 1920, 46 en una de las emisiones de Roisin de los años treinta – en comparación con las cifras usuales – en torno a las 20 postales – de las colecciones de otros colegios y del mismo Bonanova – por ejemplo, las de 1900-02 y 1942 –, pero lo más significativo, sin duda, del conjunto de todas

ellas es la temprana dedicación de series o colecciones a temas monográficos tales como el festival de educación física de 1908, con 35 postales [figura 9], el Museo de Historia Natural con 20 postales de los años treinta, y la serie de 17 postales de las clases superiores del colegio, también emitida en los años treinta, dedicada de modo casi exclusivo a los alumnos correspondientes a cada una de ellas, un tipo de fotografía solo presente, por lo general, en las memorias anuales del colegio [figura 10]. También este aspecto puede considerarse pionero o peculiar el programa iconográfico del colegio de la Bonanova.

Por supuesto, la finalidad general de toda esta generosa profusión de postales y fotografías era publicitaria. En palabras de Albert Hill (2014a, 33), las postales del Bonanova proporcionan «una visión muy completa del colegio y de su funcionamiento, ya que las empresas que las produjeron tenían el encargo de fabricarlas de manera que las imágenes mostradas sirviesen para hacer publicidad del centro escolar». La estrecha relación entre algunas de ellas y determinados acontecimientos como el festival de educación física de 1908, la celebración de las bodas de plata del colegio en 1914 o, en 1929, los 250 años de la apertura de la primera escuela gratuita por Juan Bautista de La Salle, o la introducción de una serie de cambios – por ejemplo, del culto al Sagrado Corazón de Jesús –, o la realización de mejoras o ampliaciones en las instalaciones del colegio – capillas, laboratorios, gimnasio⁹, teatro, talleres – así lo confirma. También el contenido de buen número de imágenes. Tomemos un solo ejemplo: aquellas en las que la toma fotográfica de la fachada y entrada principal muestra la presencia de los coches de los familiares que han acudido a acompañar o visitar a sus hijos. Vehículos todos ellos que identifican a las familias, y a sus vástagos, como miembros de la clase adinerada [figura 11].

Sobre el uso de las tarjetas postales y de los álbumes fotográficos algo puede aventurarse o decirse. Ya sea en forma de blocs o de álbumes, debieron ser utilizados como premio para los alumnos destacados, como recuerdo para aquellos que abandonaban el colegio o simplemente para ser entregados a las familias asistentes a los actos de fin de curso u otro tipo de celebraciones. Desde luego, las postales sirvieron en más de un caso como medio de comunicación tanto por los alumnos internos al dirigirse a sus familias y amigos (Hill 2009, 17) como por los Hermanos [figura 12]. Al fin y al cabo, su coste postal era inferior al de una carta.

Hay por último dos aspectos que vertebran todo este programa iconográfico: la relevancia del edificio principal, construido entre 1889 y 1892, como icono identificador del colegio, y la combinación general ya indicada, o específica de las colecciones clásicas y álbumes fotográficos, entre tradición y conservadurismo religioso y modernidad tecnológico-comercial.

El edificio principal, su fachada con o sin la zona ajardinada que le anteceda, aparece, dibujado o fotografiado, en la correspondencia “oficial” del colegio, en anuncios

⁹ La construcción, por ejemplo, de un nuevo gimnasio en 1955-56, y la emisión inmediata de una postal del mismo, han de ser puestas en relación con la celebración en 1955 de los II Juegos Deportivos del Mediterráneo en Barcelona y la fama y el reconocimiento obtenido por esa figura mítica de la gimnasia española, Joaquín Blume, que un año más tarde ganaría el campeonato europeo de esta actividad deportiva.

publicitarios, en la portada de los blocs de tarjetas postales, en la primera o primeras tarjetas de cada serie o colección, en los cuadernos escolares editados por el propio colegio, en la portada o primeras páginas de las memorias anuales, etc. Es el referente icónico que funciona como identificador del colegio. El colegio de la Bonanova es, en definitiva, ese edificio principal, el más majestuosamente visible desde el exterior, aquel en torno al cual giran los demás pabellones, edificios y zonas ajardinadas o de recreo.

La combinación entre tradición, conservadurismo y modernidad se aprecia no solo en el conjunto de la producción iconográfica total, como se ha mostrado, sino también en el contenido y distribución interna de los blocs de postales que siguen el canon clásico y de los dos álbumes fotográficos.

Las postales y fotografías recogen aquellos espacios propios de las enseñanzas más peculiares del colegio – aulas de dactilografía, mecanografía o dibujo, laboratorios de física, química y biología, museo de historia natural, talleres, gimnasio o espacios deportivos –, actividades – teatro, festivales de educación física, deportes, instrucción militar, exposiciones de trabajos, concursos o campeonatos, prácticas de electrotecnia – o espacios – sobre todo las amplias y diversas zonas ajardinadas – que deseaban destacarse en cada momento. Junto a ello, como elementos también a resaltar y mostrar, se incluyen postales o fotografías de contenido religioso. Que entre las 55 postales de 1914 figuraran seis dedicadas a la capilla o iglesia, que no había podido ser incluida en la primera colección de 1900 por haberse finalizado su construcción un año después, no tiene nada de excepcional. Tampoco la inclusión de imágenes del monumento o estatua del fundador, Juan Bautista la Salle, así como, ya desde el inicio, de la gruta de la Virgen de Lourdes – y en ocasiones del bosque de la gruta o de la capilla-altar de dicha Virgen – dado el origen francés de la congregación lasalliana, o del grupo de alumnos de la Congregación de María Inmaculada. Sin embargo, la rápida incorporación de dos cultos, el del Sagrado Corazón de Jesús, en la colección de postales de 1920 – imagen de la entronización y altar del Sagrado Corazón –, y de la figura de Cristo Rey hacia 1930 en las postales emitidas por Roisin – imagen de la entronización de Cristo Rey –, deben situarse en el contexto de la asunción por el colegio de dos formas de expresión religiosa en boga en aquel momento. La fiesta de Cristo Rey, por ejemplo, había sido promulgada solo unos pocos años antes, en 1925, por Pío XI en la encíclica *Quas primas*. Y el culto al Sagrado Corazón, cuyos orígenes se remontan al siglo XVII, que había sido promovido oficialmente por León XIII en la encíclica *Annum sacrum* de 1899 al consagrar la humanidad al Sagrado Corazón de Jesús – y en España por los jesuitas –, sería relanzado en 1917 por los “mensajes” de la Virgen María a los pastores de Fátima instándoles a la práctica de dicho culto, y en España, sobre todo, por la consagración del país al Sagrado Corazón efectuada por Alfonso XIII en 1919 al inaugurar la monumental imagen representativa del mismo instalada en lo más alto del lugar cercano a Madrid, el Cerro de los Ángeles, considerado el centro geográfico de la península ibérica. Solo un año después, en 1920, la imagen y el altar del Sagrado Corazón figuraban ya en el programa iconográfico de postales emitidas por encargo del colegio.

Sobre el conservadurismo social del modelo educativo lasalliano hay pocas dudas.

Su propuesta se acomodaba y reforzaba, frente a otras posibles, un determinado orden social: una educación, la de la escuela gratuita anexa al colegio, para los «hijos de obreros» – el edificio de la escuela figuraría en el dibujo propagandístico del colegio realizado hacia 1900, en la colección de postales de 1914 y en el álbum fotográfico de 1925 –, y otra, la del nuevo colegio, para las clases acomodadas o «familias distinguidas» – las expresiones entrecomilladas están tomadas de textos procedentes de la congregación lasalliana o del colegio –, en espacios marcadamente diferentes – en todos los sentidos que quieran darse a este adjetivo –, sin conexión entre sí, y con contenidos asimismo distintos. Puede argumentarse que la existencia del colegio permitía sufragar la gratuidad de la escuela y proporcionar así educación a quienes carecían de ella. Pero ello no justifica la diferenciación en una época en la que ya existían propuestas en favor de una enseñanza común dentro y fuera de la misma ciudad¹⁰. Como tampoco justifica el tipo de relaciones establecidas entre los alumnos de uno y otro centro docente. Unas relaciones que prefiguraban y daban un sentido a las que posteriormente iban a existir entre unos y otros. Así, como se decía en la *Reseña histórica* del colegio de 1914, los alumnos de la Congregación Mariana del colegio, «sacrificando uno de sus recreos y formados en grupos de quince o veinte», repartían a los de la escuela gratuita, «todos los sábados», meriendas y vales de cinco y diez céntimos, para que pudieran «comprar sus enseres de clase». Por si ello no fuera suficiente para marcar las diferencias entre quienes daban, sacrificando su tiempo libre, y quienes, por recibir, debían estarles agradecidos, las relaciones de dependencia y jerarquización entre unos y otros alumnos – preludio de las que existirían en sus futuros destinos sociales – quedaban más claras y se reforzaban con otra práctica académico-escolar que solía llevarse a cabo a lo largo del curso. En efecto, «varias veces por año, sacrificando por ello uno de sus paseos semanales, los señoritos congregantes mayores y más adelantados» examinaban a los alumnos de la escuela gratuita. «Dos o tres jóvenes», formaban un tribunal, preguntaban a dichos alumnos y les calificaban.

Algunos días después, los mismos simpáticos examinadores proclaman solemnemente el resultado y el puesto merecido por cada niño. Para poder dar premios al mérito, los congregantes cercenan espontáneamente gustos y caprichos, y con el fruto de sus ahorros reparten a los alumnos más aplicados vales solo utilizables para adquirir efectos clásicos; también dan hojas y opusculitos de propaganda católica, rosarios, panecillos, pastillas de chocolate, etc.

¿Se puede idear forma más simpática y bienhechora de aproximación del rico al pobre? (HHCC 1914, 20).

Palabras finales

¿Tradición y conservadurismo o modernidad? Ambas cosas. Tradición y conser-

¹⁰ Estos hechos deben ser puestos en relación con la oposición de la Iglesia católica, y de esas clases acomodadas o «distinguidas» para las que se fundó el colegio, al proyecto de presupuesto de cultura del ayuntamiento de Barcelona de 1908 en favor de una escuela primaria municipal de calidad, bajo los principios, entre otros, de coeducación y neutralidad religiosa. Una oposición que impidió que dicho proyecto fuera aprobado.

vadurismo en el modelo educativo, social y religioso y modernidad tecnológico-comercial y publicitaria al servicio de dicho modelo, por lo que se refiere al programa iconográfico desplegado por el colegio durante algo más de la mitad del siglo pasado. Nada extraño o inusual. Ni entonces, ni antes, ni ahora.

El caso del colegio de la Bonanova ofrece la posibilidad de matizar la capacidad – en general indudable – de la Iglesia católica, a través en este caso de las órdenes, congregaciones e institutos religiosos, para adaptarse a diferentes contextos locales y demandas o exigencias sociales. En efecto, la oferta educativa inicial del colegio, partía de la idea de que bastaba el reconocimiento del prestigio y potencial formativo de los HHCC en el campo comercial e industrial – o sea, en el mundo de la modernidad – para atraer al alumnado de una ciudad que basaba buena parte de su expansión en el comercio y la industria. Craso error que impondría una doble rectificación si se pretendía que el colegio fuera sino rentable al menos económicamente sostenible. Ante la renuencia mostrada por la burguesía barcelonesa y catalana a enviar a sus hijos al nuevo internado, el colegio tuvo, primero, que “oficializar” sus estudios con el fin de los alumnos obtuvieran los títulos estatales, tanto en el ámbito mercantil como en el industrial. Importaban, desde luego, los conocimientos, el saber, pero mucho más los títulos oficiales. Poco después, en 1914, los HHCC tuvieron que hacer una concesión más a su clientela. Lo que la mayoría de clase acomodada barcelonesa buscaba para sus hijos era no tanto estudios comerciales e industriales, cuanto el bachillerato tradicional, aquel tan denostado por los mismos Hermanos, simplemente porque, con independencia de que abriera o no las puertas de la universidad – que era para lo único que servía el bachillerato con latín –, la posesión del título de bachiller constituía, en sí mismo, un signo de distinción social.

El amplio y extenso programa iconográfico puesto al servicio de la idea inicial y de sus sucesivas modificaciones constituía, por un lado, el recurso a uno de los soportes tecnológico-publicitarios más en boga a nivel nacional e internacional en las primeras décadas del siglo XX: las tarjetas postales y la fotografía. Y, por otro, una auténtica simbiosis entre lo tradicional y lo novedoso o moderno. Y ello tanto en relación con los contenidos en un sentido general —las colecciones que siguen el canon “clásico” combinan las fotografías de elementos tradicionales con las relativas a los estudios comerciales e industriales, aunque predominen los primeros— como con la emisión – inusual entre las postales emitidas por colegios de otras órdenes y congregaciones religiosas, o de los mismos HHCC – de colecciones completas dedicadas a temas tan específicos como un festival de educación física, el Museo de Historia Natural o las clases superiores del colegio con sus respectivos alumnos.

En último término, el análisis realizado muestra la necesidad de aterrizar en lo local y concreto para mostrar las particularidades y matices ocultos tras afirmaciones generales de uno u otro tipo. ¿Tradición y conservadurismo o modernidad? Ambas cosas. Tradición y conservadurismo social y religioso, por un lado, modernidad curricular y tecnológica, por otro. La curricular – la oferta educativa – tuvo que acomodarse a las demandas de aquellos grupos sociales más inclinados por el bachillerato tradicional que por los estudios de índole comercial e industrial. La tec-

nológico-publicitaria estaba al servicio de un modelo educativo dual, a medio camino entre el paternalismo filantrópico y el benéfico-caritativo, en el que sí coincidían ofertantes y demandantes. Un modelo que, frente a otros en liza, se basaba en una educación a cargo de órdenes y congregaciones religiosas, con el apoyo de grupos sociales acomodados y de las élites locales, que diferenciara y separara, desde la misma infancia, a los hijos de obreros y de las clases populares de quienes estaban destinados a dirigir el mundo del comercio, la industria, las finanzas, la política y la vida social. Ese era el modelo preferido por dichos grupos y élites frente a otros basados en la elevación de las cargas fiscales y el sostenimiento público del sistema educativo, aunque este también diferenciara y separara a unos y otros. Puestos a poner a disposición de alguien sus bienes y rentas para proporcionar una educación “adecuada” tanto a sus vástagos, de uno y otro sexo, como a los de las clases populares, mejor entregárselos a la Iglesia católica que al Estado u otros poderes públicos. Al fin y al cabo, la propuesta educativa de las órdenes y congregaciones religiosas casaba mejor con sus intereses terrenales y su concepción del orden social, garantizándoles al mismo tiempo sus intereses en el más allá de acuerdo con su concepción del mismo.

Bibliografía

- Anónimo 1928. *Memoria del cincuentenario de la venida de los Hermanos de las Escuelas Cristianas a España. Su labor educadora durante medio siglo. Años 1878-1928*, Madrid: s.e.
- Boix Felip, Ernesto. 2002. *Catàleg de targetes postals de Barcelona. A. T. V.* Barcelona: editorial AUSA.
- Brady, T. J. 1969. “Postcards and History.” *History Today* 19 (12):848-55.
- Colegio Bonanova. 1934. *Memoria escolar de 1933-34*. Barcelona: s.e.
- Colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova fundado y dirigido por los Hermanos de las Escuelas Cristianas. *Paseo de la Bonanova (San Gervasio) Barcelona*. Barcelona: L. Roisin fotógrafo. Álbumes fotográficos, 1925 (39,8 x 23,4 cm.) y 1931 (21,6 x 15,7 cm.).
- Dávila, Paulí. 2011. “Las órdenes y congregaciones religiosas francesas y su impacto sobre la educación en España. Siglos XIX-XX”. In *Francia en la educación de la España contemporánea (1808-2008)*, ed. José M^a Hernández, 101-159. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Dávila, Paulí; Naya, Luis M^a; Murua, Hilario. 2009. *Bajo el signo de la educación. 100 años de la Salle en Guipúzcoa*. Bilbao: Hermanos de las Escuelas Cristianas. Distrito de Bilbao, 2 tomos.
- Delaunay, Jean Marc. 1982. “Du nouveau au sud des Pyrénées: congregations françaises et refuges espagnols. 1901-1914.” *Mélanges de la Casa de Velázquez* 18 (1):259-87.
- Delaunay, Jean-Marc. 2005. “Exilio o refugio en España (veinticinco años después).” *Anuario de Historia de la Iglesia* 14:153-64.
- Faubell, Vicente. 1997. “Órdenes, Congregaciones y Asociaciones eclesiales masculinas dedicadas a la educación y a la enseñanza.” In *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. II. Edad Contemporánea*, dir. Bernabé Bartolomé, 323-448. Madrid: BAC.
- Fullana, Pere y Ostolaza, Maitane. 2007. “Escuela católica y modernización. Las nuevas congre-

- gaciones religiosas en España (1900-1930).” In *La secularización conflictiva. España (1898-1931)*, eds. Julio de la Cueva y Feliciano Montero, 187-213. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gallego, Saturnino, f.s.c. 1978. *Sembraron con amor. “La Salle”, Centenario en España (1878-1928)*. San Sebastián, s.e.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. 1914. *Reseña histórica del Colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova de Barcelona con motivo de sus bodas de plata celebradas el 17 de mayo de 1914*. Barcelona: s.e.
- Hill Giménez, Albert. 2009. “Les postals antigues del Colegio Ntra. Sra. de la Bonanova.” *Revista Cartòfila XXVI* (29):13-21.
- Hill Giménez, Albert. 2014 a. “Les postals velles del Colegio Ntra. Sra. de la Bonanova.” *Revista Cartòfila XXXI* (36):27-33.
- Hill Giménez, Alberto. 2014 b. *La Salle Bonanova 125 años. Recorrido histórico por sus inicios*. Barcelona: edición de autor.
- Kössler, Till. 2009. “Towards a new understanding of the child: Catholic mobilisation and modern pedagogy in Spain, 1900-1936.” *Contemporary European History* 18 (1):1-24.
- Kossov, Boris. 2014. *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica*. Madrid: Cátedra.
- Ostolaza Esnal, Maitane. 2000. *Entre Religión y Modernidad. Los colegios de las Congregaciones Religiosas en la construcción de la sociedad guipuzcoana contemporánea, 1876-1931*. Bilbao: Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Roldós i Soler, Agustí. 2008. “Lucien Roisin (1876-1942), fotògraf i editor de targetes postals – La primera serie blava de Sant Feliú de Guíxols.” *Estudis del Baix Empordà* 27:265-290.
- Rueda Laffon, José Carlos. 2001. “La industrialización de la imprenta.” In *Historia de la edición en España, 1836-1936*, dir. Jesús A. Martínez Martín, 207-239. Madrid: Marcial Pons.
- Segú Royá, Josep M. y Santaculària Pujol, Joan. 1989. *Cent anys de la Salle Bonanova*. Barcelona: edición de autor.
- Tarrés Pujol, Jaume. 2009. “Lucien Edouard Roisin Besnard. Aportacions a la biografia i l’estudi de la producció d’un editor de postals (París, 1884 – Barcelona, 1943).” *Revista cartòfila XXVI* (30): 11-17.
- Teixidor Cadenas, Carlos. 1999. *La Tarjeta Postal en España, 1892-1915*. Madrid: Espasa Calpe.
- Tomé Fernández, Sergio. 2015. “La ciudad española en las tarjetas postales de Lucien Roisin.” *Estudios Geográficos LXXVI* (278):395-407.
- Viñao, Antonio. 2001. “El libro escolar.” In *Historia de la edición en España, 1836-1936*, dir. Jesús A. Martínez Martín, 309-336. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, Antonio y Martínez Ruiz-Funes, M^a José. 2016. “The illustrated postcards as a tool of construction and reconstruction of the school memory (Spain, 19th-20th centuries).” In *School Memories. New trends in the history of education*, eds. Juri Meda, Cristina Yanes y Antonio Viñao, 29-46. Cham: Springer.
- Viñao, Antonio y Martínez Ruiz-Funes, M^a José. 2017. “Publicidad, marketing e imagen: representaciones visuales y modernidad escolar a través de las tarjetas postales (España, siglo XX).” In *Imagen y educación. Marketing, comercialización y didáctica (España, siglo XX)*, coords. Pedro L. Moreno y Antonio Viñao, 15-38. Madrid: Morata.
- Yetano, Ana. 1998. *La enseñanza religiosa en la España de la Restauración (1900-1920)*. Barcelona: Anthropos.



Vista panorámica tomada desde la terraza del Colegio

Figura 1 - Vista panorámica tomada desde la terraza del colegio (c. 1930). Fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME).

383

Colegio de Ntra. Sra. de la Bonanova

HERMANOS DE LAS ESCUELAS CRISTIANAS
INSTITUTO FUNDADO EN 1680

SAN GERVASIO — Pasco de la Bonanova, 12 — BARCELONA

Sitio muy pintoresco y singularmente higiénico, en la falda del Tibidabo, con todas las ventajas del campo y de la ciudad. — Extenso jardín, espaciosos patios de recreo y hermoso parque. — Vasto y suntuoso edificio, levantado exproceso, de conformidad con todas las exigencias de la pedagogía moderna y material adecuado.

Enseñanza religiosa. — Primera enseñanza para los alumnos menores. — Comercio con programas y títulos oficiales. — Sección técnico-comercial libre. — Bachillerato. — Peritajes industriales. — Idiomas, principalmente francés e inglés. — Gimnasia especial. — Música instrumental. — Dibujo, Pintura. — Instrucción militar según programa de las Escuelas oficiales.

***** PEDID PROSPECTOS A LA DIRECCIÓN *****

Figura 2 - Anuncio publicado en *La Familia*. Revista moral, instructiva y recreativa del hogar doméstico (1917). Fondo CEME.

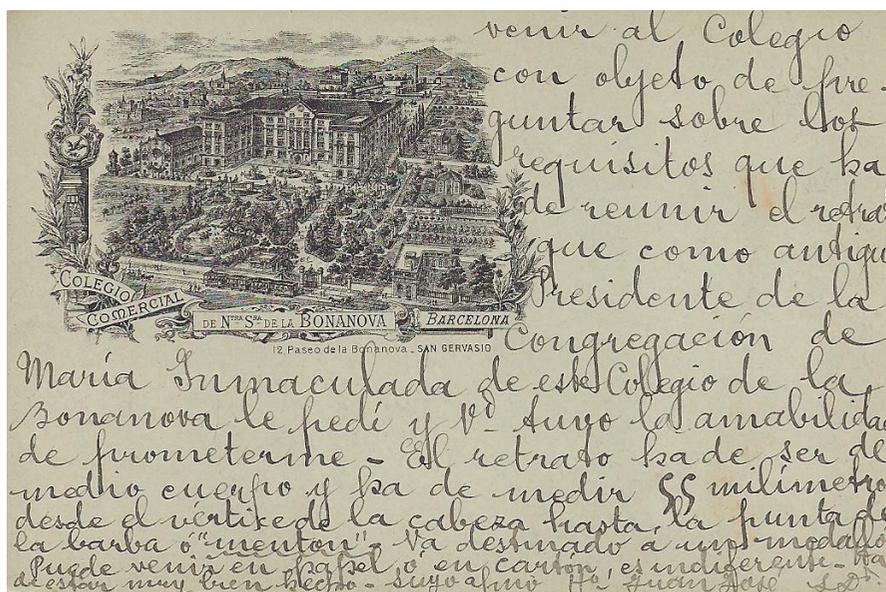


Figura 3 - Postal con un dibujo del colegio (c. 1902). Fondo CEME.

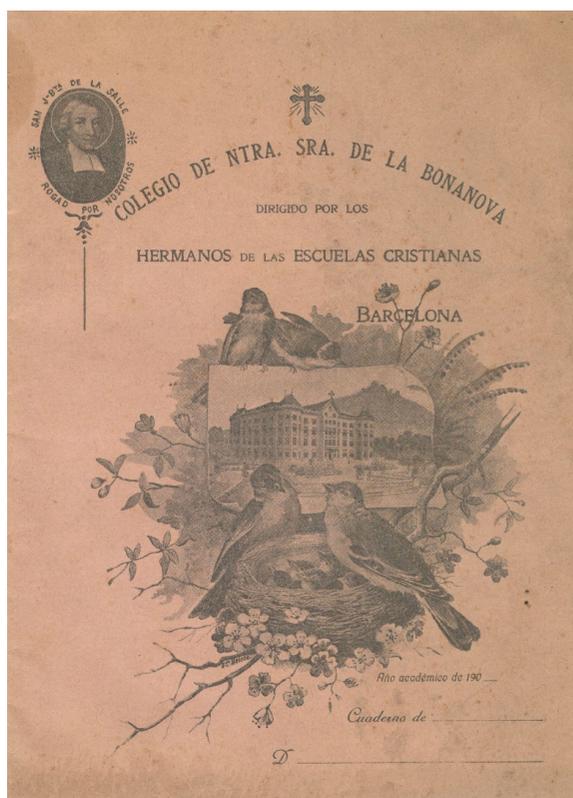


Figura 4 - Cuaderno escolar (1900-1909). Fondo CEME.

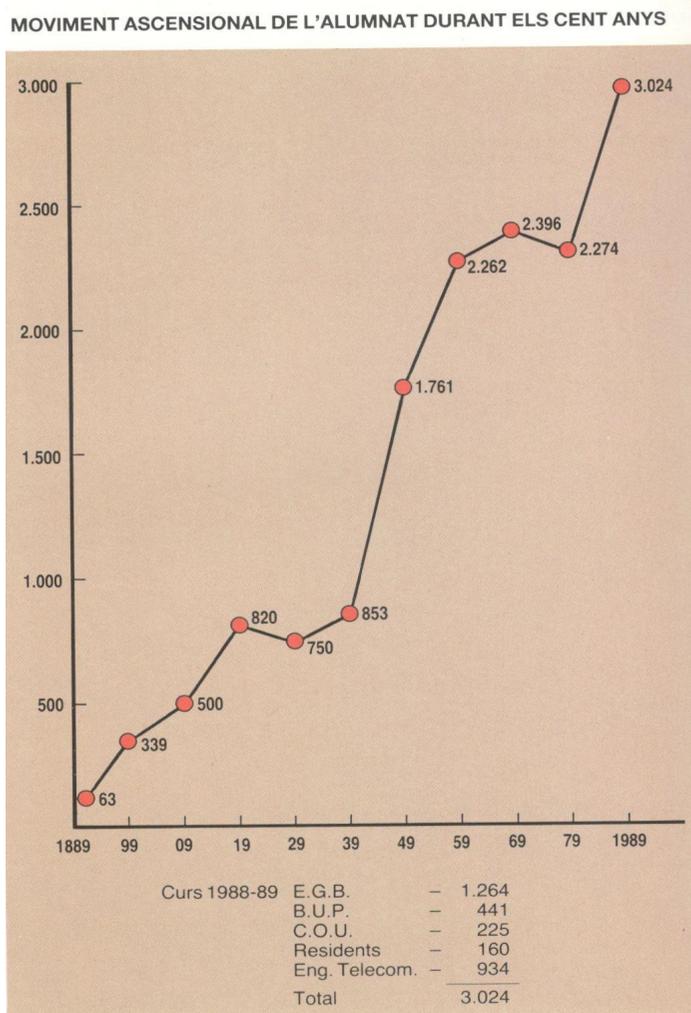


Figura 5 - *Evolución del alumnado entre 1889 y 1989*
(Segú y Santaculària, 1989, 382).

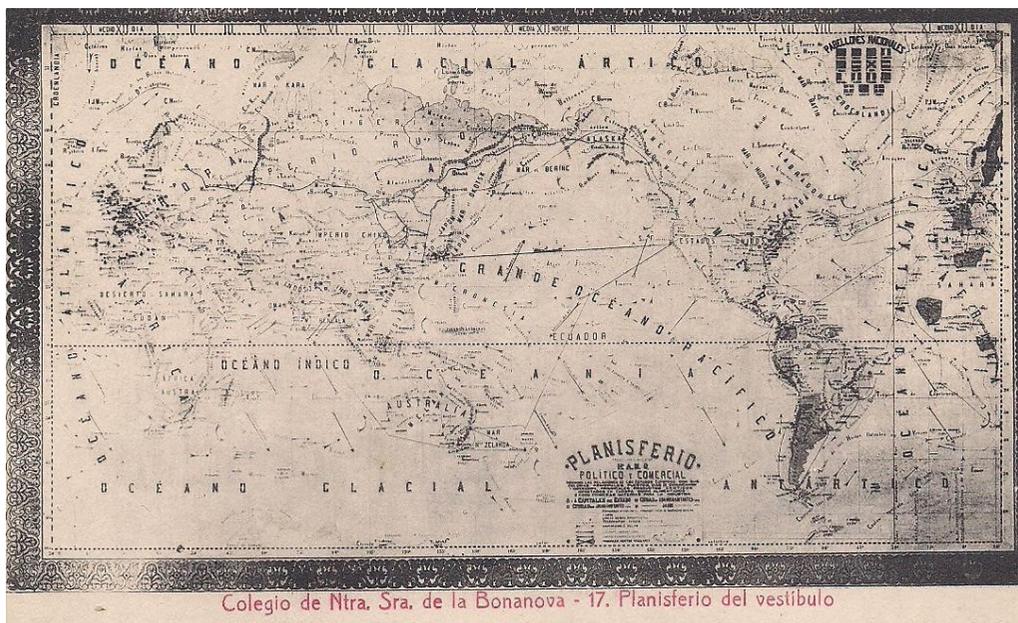
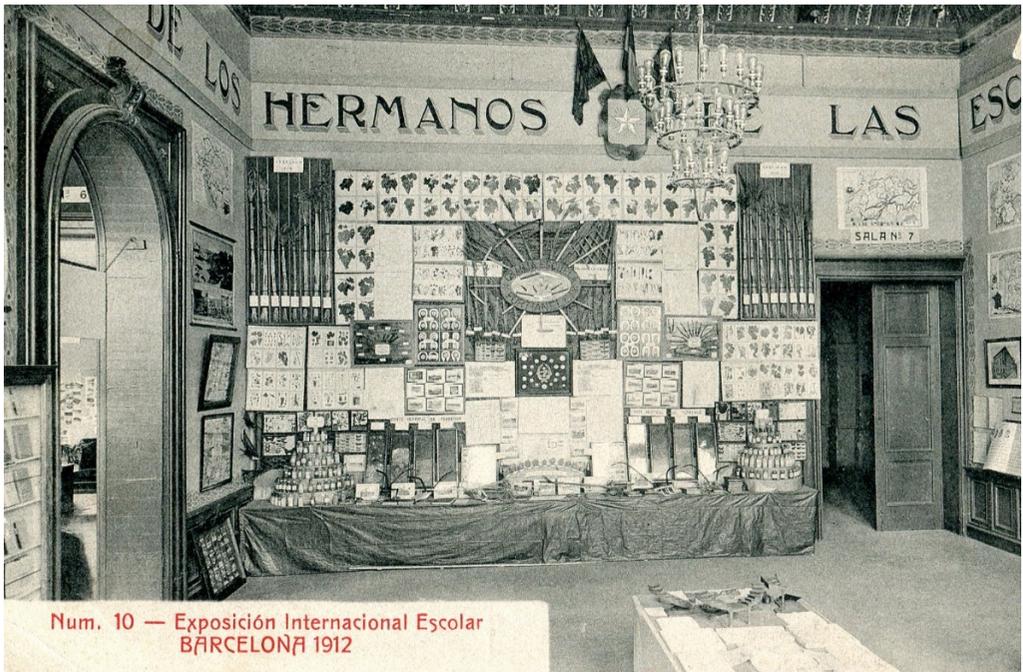


Figura 6 - Tarjeta Postal. Planisferio del vestíbulo (1914). Fondo CEME.



Figura 7 - Fotografía. Salón de Visitas (1925). Fondo CEME.



Figuras 8 - Tarjetas postales de la Exposición Escolar (Barcelona, 1912). Fondo CEME.



Figura 9 - *Festival de Educación Física* (1908). Fondo CEME.



Figura 10 - *Alumnos de 2º de bachillerato* (c. 1930-35). Fondo CEME.



Figura 11 - Fotografía. *La hora de la visita en el colegio* (1925). Fondo CEME.

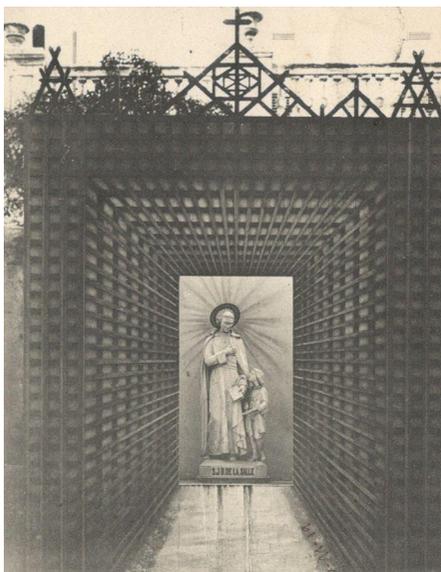


Figura 12 - Postal de 1914 circulada en 1919. Anverso y reverso. Fondo CEME.

JUSTINO MAGALHÃES

THE EDUCATIONAL INSTITUTION IN THE MODERNIZATION
OF THE LOCAL. HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

A INSTITUIÇÃO EDUCATIVA NA MODERNIZAÇÃO DO LOCAL.
PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

In (formative) process, education involves heteronomy in ideation, alterity in concretization, subjectivation in appropriation. Ideally global, education happens in the subject and gains form and meaning in the place. At the historical level, the formal educational local can assume the configuration of institution, municipality, biography. The educational integrates and constitutes the local, the local evolved by virtue of the educational. Assuming different configurations, it was as a school institution that the educational institution became a transforming local. By transforming and evolving, the school transformed the local. The school institution is a pillar of Modernity and a means of modernization. Societies, religions and denominational confessions (lay or religious), local entities, the individuals themselves integrated the school into life destinations and daily life. In this text will be presented a historical-pedagogical framework on the constitution, specificity, evolution, globalization of the school-institution in the long course of Modernity. A meta-institution will be rehearsed, giving way to a dialectic instituted-institute-institution, of interaction and transformation in the school-local binomial. This approach will focus on the theoretical framework and will take as reference case studies from the history of educational institutions, particularly in Portugal and Brazil. These cases are approached in a historical-pedagogical perspective.

Processo (in)formativo, a educação envolve heteronomia na ideação, alteridade na concretização, subjectivação na apropriação. Ideada no global, a educação acontece no sujeito e ganha forma e significado no local. No plano histórico, o local educativo formal pode assumir as configurações de instituição, município, biografia. O educacional integra e constitui o local, o local evoluiu por força do educacional. Admitindo diferentes configurações, foi como instituição-escola que a instituição educativa se tornou transformadora do local. Transformando-se e evoluindo, a escola transformou o local. A instituição-escola é um pilar da Modernidade e meio de modernização. As sociedades, as religiões e as confederações confessionais (laicas ou religiosas), as entidades locais, os próprios sujeitos integraram a escola nos destinos de vida e nos quotidianos. Neste texto será apresentado um quadro histórico-pedagógico sobre a constituição, especificidade, evolução, mundialização da escola-instituição no longo curso da Modernidade. Será ensaiada uma meta-instituição, dando curso a uma dialéctica instituído-instituínte-instituição, de interacção e transformação no binómio escola-local. Tal abordagem incidirá no plano teórico e tomará como referência estudos de caso colhidos na história das instituições educativas, particularmente em Portugal e Brasil. Estes casos são abordados numa perspectiva histórico-pedagógica..

Key words: education, history of education; educational institution; modernization of the local.

Palavras-chave: história da educação; educação-instituição; instituição-escola; modernidade educativa; local educativo; história da educação em Portugal e Brasil.

Local e instituição

A noção de instituição está associada a estabilidade e previsibilidade, como decorre da definição exarada no *Dictionnaire critique de sociologie*, de Raymond Boudon et François Bourricaud: «Les institutions désignent toutes les activités régies par des anticipations stables et réciprocques» (apud Dubet 2008, p. 115). A instituição educativa concilia acolhimento (protecção) e educação. No essencial, é uma instituição total¹. Este foi o sentido que Adolphe Ferrière conferiu à Escola Nova, particularmente em regime de internato: «A Escola nova é um internato, porque só a influência total do meio no qual a criança se move e desenvolve permite realizar uma educação plenamente eficaz» (in Vasconcelos 2015, p. 10). Ao sistematizar os 30 princípios constitutivos da Escola Nova, Adolphe Ferrière enunciou o regime de internato como segundo princípio estrutural, imediatamente após a definição de Escola nova como «um laboratório de pedagogia prática»; mas como o desígnio principal do internato era assegurar a «influência total do meio» sobre a criança, Adolphe Ferrière não excluiu a possibilidade de que tal objectivo pudesse ser cumprido no «meio natural da família» (*idem*, p. 9).

A inserção e a participação do aluno no meio educativo formado por uma pedagogia integrada, activa e pedocêntrica revela-se fundamental, em face do princípio de que, ao dominar as tensões da experiência escolar, o aluno se torna autor da sua própria educação. Assim, «en ce sens, l'école se transforme comme bien d'autres mondes sociaux, ceux de la famille ou du travail par exemple, en transférant les mécanismes de socialisation des institutions vers les individus» (Dubet 2008, p. 17).

A disposição espacial e curricular da Escola nova-internato, organizando os alunos em grupos de 10 a 15, sob a direcção material e moral de um educador, dispondo as diferentes matérias em espaços próprios, permitindo a flexibilidade curricular, conferia ao processo educativo integridade e integração. Fortalecia a componente pessoal. Por outro lado, o funcionamento em regime de cooperativa e de auto-governo favorecia a componente cívica e de socialização.

As instituições educativas são uma totalidade em funcionamento que inclui espaço, ideação, organização, sedimentação. Sofrem mutações, na configuração material e orgânica, no ideário e no modelo pedagógico, no plano sociocultural, no plano temporal. Na história das instituições educativas, há continuidades, dissemelhanças e rupturas, ainda que, como salientou Arnoud Clause, «a autêntica relatividade da pedagogia situa-se muito mais ao nível das finalidades e das intenções que ao nível dos meios e dos processos» (Clause 1976, p. 60). Isto se verificou com a progressiva regimentação das Escolas novas e isto explica, por exemplo, que o Plano de Dalton, de origem americana, tivesse sido adoptado de modo intencional na Rússia, após a Revolução Soviética de 1917.

A pedagogia abrange a totalidade do humano. Por que, por natureza, é universal no

¹ Sobre a noção e a evolução de instituição, cf. Olson (2005) e também Nascimento, Sandano, Lombardi e Siani (orgs.) (2007).

espírito, mas real e local no plano orgânico e ambiental. A transversalidade inerente ao institucional escolar pode comportar uma incomensurabilidade e uma atemporalidade, que remetem a emergência da educação formal, como factor identitário e meio de transmissão de saberes e de práticas, para circunstâncias de permanência e manutenção dos agrupamentos humanos – assim os sedentários, quanto os nómadas. Deve-se a Durkheim a noção de educação como acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para garantir a vida social. Pela regularidade e atemporalidade, tal acção previne a futuro. Nela há institucionalidade.

O institucional educativo e as instituições educativas, tal como são analisadas aqui, apresentam uma materialidade, uma representação/funcionalidade, uma apropriação/ideação. São construção histórica. Comportando relatividade, assinalam o tempo longo e a perspectiva estrutural a que conferem substância e sentido. Deste modo, as instituições educativas tornam-se objecto de uma observação histórico-pedagógica de dimensão macro. O tempo longo das instituições frequentemente se reduz a vestígios materiais, memória e identidade, no que a espacialização se sobrepõe ao temporal. Associadas à singularidade institucional, as memórias geracionais tendem a dissipar-se, pois que não só a estruturalidade escolar é, em regra, a-social quanto o local escolar se naturaliza na paisagem construída e humana. Há uma intemporalidade na paisagem escolar.

No tempo médio e na geografia física e humana associada à acção, as instituições educativas apresentam um *plenum* de desenvolvimento. A inscrição e a participação da instituição educativa no local é uma relação constitutiva que inclui interacção, representação. A implantação da instituição reconfigura o local e constitui-se como centro, seja pela implantação e ordenamento espacial de raiz, seja ocupando e adequando instalações pré-existentes. A meso-abordagem permite reconstituir tais complexo e acção.

Fundada no contexto da Reforma da Igreja Católica e da chegada a Portugal, em 1541, a Companhia de Jesus, que, no decurso dos três séculos seguintes, criou e dirigiu uma rede de Colégios, privilegiou a noção de centralidade urbana, seja na escolha de locais, seja fundamentalmente na implantação dos colégios em edifícios de raiz. Além de cortejos públicos e de participação nos actos cívicos e religiosos, fora dos Seminários, os Jesuítas abriam as portas aos crentes e desenvolviam actividades culturais (dramáticas e musicais) orientadas para o exterior. Na história do Sistema Educativo português, ficou também assinalado o processo de aprovação, localização e implantação das Escolas Conde Ferreira, construídas entre 1866 e 1870, em cumprimento do legado deixado por aquele benemérito público. O legado incluía o plano arquitectónico e critérios de implantação; especificamente, deveria ser em local central, acessível, protegido, situado no núcleo urbano municipal. Estiveram previstas 120 escolas e foram implantadas mais de 90, tendo sido muitos os casos de reordenação urbana, para enquadrar e acomodar devidamente os edifícios escolares, construídos de raiz, cujas configuração clássica e central replicavam a igreja matriz e cuja monumentalidade aproximava dos paços do concelho (Magalhães 2010, pp. 166-168). A criação das escolas técnicas e profissionais e dos liceus portugueses, pela volumetria e pela polivalência arquitectónica, correspondeu, na generalidade dos casos, a grandes

investimentos de ordenação urbana.

Como referido, os pedagogos da Escola Nova foram criteriosos na escolha dos locais e na implantação das escolas, dando preferência a terrenos de extensão razoável, em zona rural, junto de comunidades organizadas, nos planos económico e sócio-productivo. Para pleno cumprimento dos objectivos escolares e culturais, deveriam ser povoações que dispusessem de acesso diário a uma cidade. A localização da Escola Nova de Bierges (Bélgica), fundada por Faria de Vasconcelos e tendo funcionado entre 1912 e 1914, cumpria esses requisitos. Regressado a Portugal, após uma demorada presença na América do Sul, Faria de Vasconcelos, quando convidado para apresentar um plano para uma Escola Primária Tipo, no 1º Congresso Nacional Cooperativista, promovido pela Federação Nacional de Cooperativas, consignou o seguinte: «Base 3ª – A escola deve estar situada na periferia dos centros de população e dispor, além das instalações interiores para aulas, laboratórios, oficinas, etc. de terreno suficiente para: a) um vasto campo de jogos; b) jardins escolares» (Vasconcelos 2006, p. 24).

A noção de escola-centro educativo e sociocultural foi modelarmente cultivada pelo sistema de Wirth, em Gary, município industrial dos arredores de Chicago. Descrevendo e caracterizando a pedagogia aplicada em Gary pelo inspector Wirth, Faria de Vasconcelos referiu que tal pedagogia serviu de inspiração a um decreto sobre horários escolares, elaborado por João Camoesas, enquanto Ministro da Instrução Pública, em Portugal, entre 1922 e 1923. Mas deu particular atenção à diversidade de espaços que formam cada um dos edifícios escolares em Gary, permitindo flexibilidade e progressão curricular, o regime de cooperativa, o self-government. Vasconcelos (2006) salientava:

Um dos aspectos mais interessantes das escolas de Gary é o seu contacto directo e imediato com o meio social e a família [pois que as escolas] são verdadeiras casas sociais para a própria comunidade (...) organizando cursos nocturnos, aulas dominicais, cursos de férias (...) conferências públicas; [são] centros de recreio nocturno para os adultos, que utilizam a biblioteca para a leitura, o ginásio para a prática de exercícios variados, as salas para jogos recreativos de toda a ordem; [há relação dos] programas de ensino com a vida social, económica e industrial da localidade; [as escolas agem] directamente sobre a comunidade e a família, por meio de campanhas de interesse geral ou por meio da organização dum verdadeiro serviço social em proveito da família e da colectividade (pp. 146-147).

Uma daquelas campanhas, movida a partir da escola, foi a da informação sobre o valor energético do leite. Recolhendo informação de ordem diversa, através dos alunos, cada professor assumia a responsabilidade sobre um pequeno distrito propondo melhoramentos locais.

Na qualidade de Reitor, Darcy Ribeiro, fazendo balanço do primeiro ano de funcionamento da Universidade de Brasília, criada em Dezembro de 1961 e cujos primeiros cursos entraram em funcionamento em Abril de 1962, comentava que a Universidade Nacional de Brasília «não só é a obra complementar mais importante da cidade, mas é a área mais procurada» seja por estudantes, frequentando cursos regulares e de extensão, seja por outros cidadãos. Referiu que os atrasos no asfalto dos acessos e na iluminação condicionavam «as potencialidades desses cursos». Na sequência,

introduziu a noção de centro geográfico e sociocultural, oferecendo uma diversidade de actividades culturais e mobilizando a cidade através da utilização do Centro de Desporto por parte dos universitários e de outra população da cidade (Ribeiro 1963, pp. 73-85). De modo intencional, nessa mobilização, a Universidade fez uso dos meios sociopedagógicos, entregando o programa de extensão cultural ao Sector dos Desportos. Deste modo, asseverava Darcy Ribeiro, «qualquer jovem de Brasília, operário ou burocrata, poderá frequentar a praça de esportes e servir-se de todas as suas facilidades desde que se inscreva num dos seus cursos de extensão que pode ser, inclusive, o de alfabetização» (*idem*, p. 77). Idealiza, por fim, que a Faculdade de Educação «será um laboratório permanente de análise das práticas educacionais utilizadas na cidade» (*idem*, p. 82) e contará também com escolas de demonstração para os diferentes níveis de ensino: pré-primário, primário, complementar, médio.

A instituição constitui local educativo e o local torna-se instituição. A configuração e a disposição espacial determinam o modo de utilização e afectam os destinos de vida, individuais e colectivos². Como assinalado, descrevendo a Escola Nova de Bierges, Faria de Vasconcelos dera particular relevo à localização e à disposição espacial, quer por critérios inerentes ao modelo escolar quer para permitirem a participação dos autóctones nas actividades produtivas da quinta escolar. A escola era composta por uma casa de habitação, dois edifícios para aulas e anexos. A quinta incluía horta, pomar, mata e terrenos de cultivo. O edifício de habitação tinha quartos, sala de banhos, vestiários, salas de jantar e sala de estar. Tratava-se de «uma casa perfeitamente familiar, calma, repousante», separada do vaivém das salas de aula, com sede em edifícios próprios» (Vasconcelos 2015, p. 29). Como vimos, Darcy Ribeiro viria a referir-se à centralidade escolar e à escolaridade do local.

Para uma epistemologia do local educativo

O espaço e o tempo educativos regem-se por modos distintos. A dialéctica da instituição com o meio (natural, social, cultural) é uma tensão instituinte multifactorial e multidimensional. Através da meso-abordagem acede-se à instituição como complexo em actividade plena. Nela se sobrepõem tempos, acções, estatutos, funções, papéis. Há diferentes modos e tempos de comunicação. Os intervenientes mobilizam-se através de colectivos estratégicos e corpos específicos. A abordagem meso permite observar a complexidade e possibilita a reconstituição e a caracterização da interacção.

O local educativo emerge através da meso-abordagem, mas, como internato e escola, a instituição educativa tem uma identidade e uma internalidade, que se desvelam pela microanálise. No plano micro, a instituição ganha forma, densidade e ritmo. A noção de instituição torna-se um equivalente legal de cultura, vida social, interiorida-

² Sobre as Instituições Educativas e o desenvolvimento do mundo rural, no Ocidente, com particular enfoque em Espanha, acaba de ser publicada em 2018 a revista *Historia y Memoria de la Educación* 7, da Sociedad Española de Historia de la Educación [DOI: 10.5944/hme.7.2018.18733]. Para além de estudos específicos, a temática de educação e desenvolvimento é abordada por Anton Costa Rico na introdução deste número temático.

de, subjectivação, identidade, memória. A instituição – internato altera a conduta e o modo de pensar dos indivíduos. Como asseverou Douglas, «Les institutions ne sont donc pas seulement des faits et des pratiques collectives, mais aussi des cadres cognitifs et moraux dans lesquels se développent les pensées individuelles» (apud Dubet 2008, p. 115).

No contexto próximo e no interior das instituições, os indivíduos reconhecem-se, organizam-se, participam, cumprem funções, crescem, educam-se. A variação do tipo de abordagem é mais do que uma questão de escala. Aplicada à instituição educativa, particularmente à escola enquanto objecto de contextualização múltipla e local de acção e representação, a microanálise pode, no entanto, ser entendida de modo diverso. Como adverte Jacques Revel, a propósito do trabalho de contextualização múltipla, frequentemente os micro-historiadores partem de pressupostos diferentes, nomeadamente o de que os actores participam de modo diferenciado nos processos, em função dos contextos mais localizados ou mais globalizados. Nisso não há, todavia, contradição e Jacques Revel reitera: «ce que l'expérience d'un individu, d'un groupe, d'un espace permet de saisir, c'est une modulation particulière de l'histoire globale» (Revel 2006, p. 71). A micro-história constitui uma visão particular e original, visto que oferece uma observação que não é uma versão atenuada, parcial ou mutilada da realidade macro-social. É uma versão diferente.

Ideada no global, convencionada no nacional, a educação acontece no local. O local educativo emerge e é representado por uma das seguintes modalidades: o município, a instituição, a biografia. A escala do local concilia as dimensões meso e micro. A instituição educativa transversaliza e congrega os tempos macro, meso, micro, mas em cada um deles constitui-se de modo próprio.

A escola como instituição

A noção de instituição consagra a ideia de algo que é primário, fundamental, e de algo que deve ser criado pela transmissão e pela institucionalização. Aplicado à educação, o institucional consagra uma materialidade e uma funcionalidade, de base histórica, cognitiva e linguística, edificador das novas gerações. É matricial. Enquanto representação discursiva, morigeradora, artística, da gesta e da *anima* humanas, fundamentada, normativa e transmissível, a instituição educativa assegura a permanência e a realização do humano. A escola-instituição reifica a instituição-educação e confere sentido à educação-instituição. O modelo de escola-oficina, especificamente em regime de internato, como foi cultivado no Colégio de Regeneração de Braga (cf. Português 2014) e a que se fará referência na sequência do texto, configura uma instituição educativa total³. Sendo educação-instituição, é vasta, multidimensional e de longa duração.

³ O regime de Escola-Oficina foi praticado na Escola Oficina n.º 1 de Lisboa (1905-1930). Apesar de as instalações incluírem dormitório, o internato não foi prática habitual (cf. Candeias, 1994).

Lembra François Dubet que, «en termes d'éducation, de socialisation et de sujets sociaux, l'école fabrique des individus» (Dubet 2008, p. 70). Sumariamente, enquanto instituição social, a escola forma indivíduos alinhados e orientados para concorrerem e, de outro lado, indivíduos mais autonomizados. Ao 'fazer homens', a escola comporta e dá sentido à estrutura do rito. A escolarização contém símbolos que, convertidos em texto e gesto, são currículo. O cumprimento do currículo por parte do iniciante (aluno, aprendente, estudante, mutante, praticante, enfim, sujeito) constitui uma passagem/ mutação no decurso do qual aprende, se reconfigura, cresce, transmuta, pratica, experiencia, se 'torna homem'. O texto escolar é actualizado em liturgias que são programas e lições, cadenciadas, dirigidas, (re)criadas, propaladas pelo professor (legítimo detentor da palavra e senhor do texto).

No processo histórico de construção-instituição, a trajectória escolar arquitectara edifícios de raiz, adequados às finalidades e aos graus de ensino; reordenara os planos de colonização e urbanização dos grandes centros ou dos pequenos centros demográficos; requalificara as localidades e as instâncias de governo, administração e inspecção; reconstruía as memórias e as culturas colectivas, reorientando-as para o Estado-Nação; enfim, esteve na base da escritura e da burocracia dos modos de vida, e na pragmática dos meios de comunicação e informação da sociedade moderna. Não menos que isso, reordenou, qualificou, funcionalizou a sociedade moderna. Detentora da chave da cultura escrita, a cultura escolar influencia o cânone cultural e artístico e legitima a memória colectiva. Na transição para o século XX, a intensificação científica e técnica para melhorar a escola, designadamente tornando-a universal, e para, através dela, melhorar a realidade, era já acompanhada da procura de alternativas dentro do modelo escolar.

A instituição-educação integra o núcleo da Modernidade e concretizou-se, em boa parte, através da escola. Como instância social e cultural, organização, método, norma, currículo, interacção e subjectivação, a escola é a instituição educativa. Como objecto histórico-pedagógico que combina análise institucional e etno-historiografia, faz emergir a educação como construção histórica e a escolarização como processo multidimensional. Nesse sentido, assinala Escolano Benito (2007):

La escuela nos ha legado todo un utillaje material, un ajuar ergológico (...) que es reflejo de su cultura empírica, de la tradición corporativa adscrita al oficio enseñante, y en parte también de los discursos teóricos y normativos que se han proyectado sobre la educación formal (p. 17).

Escola e escolarização são conceitos que traduzem momentos e registos diferenciados de um mesmo processo, formado por três constelações: 1) escola, cultura escolar, gramática escolar; 2) a instrucionalização das culturas, dos valores, saberes e saber-fazer; 3) a representação social e individual dos modelos escolares e das aprendizagens e qualificações. Sumariamente, esse jogo dialéctico-discursivo manifesta-se na relação entre oferta e procura educativas e escolares, de que a caracterização dos públicos e as formas de acesso são os aspectos mais complexos. O que emerge, porém, de uma observação aprofundada é a tensão entre as capacidades inventivas e de mo-

bilização dos indivíduos e das comunidades, por um lado, e as normas, os constrangimentos, as resistências gerais e específicas, por outro.

A escolarização da educação e a institucionalização da escola, na sociedade moderna, constituíram, segundo François Dubet (2008), um programa institucional

élargissant l'emprise de l'école sur la formation des individus, la modernité du XIX^e et de la première moitié du XX^e siècle a repris à son compte une forme scolaire et un modèle de socialisation que je caractérise comme un programme institutionnel (p. 118).

Na transição para o século XX, a intensificação científica e técnica para melhorar a escola, designadamente tornando-a universal, e para, através dela, melhorar a realidade, era acompanhada da procura de alternativas dentro do modelo escolar. O Movimento da Escola Nova, já referido, veio pôr em questão algumas das prerrogativas estruturais da Escola, nomeadamente a centralidade no professor e a uniformidade no currículo e no modo de organização dos alunos. Na sequência, também a configuração espacial foi sendo reformulada. Espaço e tempo, geografia e história foram reequacionados. Com efeito, ao tomar o tempo como narrativa da experiência espacial, frequentemente sucede que a perspectiva de mudança, dada pelo tempo, acentua o estatismo do espaço. Mas também, no contraponto, a narrativa espacial traz uma estática do tempo da acção. Um e outro destes estatismos não podem comprometer a percepção da mutação institucional.

A educação permite combinar diferentes perspectivas. A Pedagogia Montessori visou superar aquela dialéctica entre espaço e tempo, harmonizando a percepção da criança acerca do tempo, através da progressiva mudança de espaço. Dispondo o espaço de modo familiar, Maria Montessori estabeleceu uma gradação das actividades, consentânea com o crescimento da criança e com o tamanho dos meios e dos próprios móveis. Possibilitava, deste modo, que o crescimento da criança fosse consentâneo ao domínio das tarefas. Tal harmonização visava autonomizar a criança e proporcionar a interiorização do desenvolvimento, a partir da estabilização do tempo. Trata-se de uma pedagogia idealista do tempo em função de uma pedagogia realista do espaço, levando a criança a ocupar e a participar, mobilizando-se, predispondo-se, ajustando-se às circunstâncias e interferindo nas convenções.

Ainda que, neste como em outros domínios, os discursos críticos e de mudança corram bem mais velozes que a realidade, as principais correntes pedagógicas estruturaram-se, tomando a escola como centro e como local de mudança. A partir da escola, a racionalidade educativa prosseguiu em direcções complementares: por um lado, educacionalizar os domínios, as acepções e as necessidades educativas não cobertas pela realidade e pela acção escolar; por outro lado, aperfeiçoar os meios e os instrumentos de acção no interior da instituição e do modelo escolar. Correlativamente, foram sendo ajustadas as escalas e multiplicados os instrumentos de análise, medição e intervenção. De igual modo, foram diversificados e escalonados os discursos. Pelos anos 60 do século XX, o comprometimento do programa institucional foi acompanhado da crise da modernidade e da perspectiva de um novo ciclo: pós-modernidade.

A instituição como local e o local como instituição é um binómio que sugere a vita-

lidade e a capacidade instituinte da escola, configurando-se nos planos material, organizacional, simbólico, em conformidade com os diferentes modelos pedagógicos. De tal configuração, o internato, o auto-governo, a flexibilidade curricular foram elementos estruturais. A escola é uma totalidade, de cuja complexidade e multifatorialidade sobressaem as relações de poder, os modos de organização e comunicação, a maior ou menor relevância do corpo docente, a maior ou menor sensibilidade para reconhecer, caracterizar e tornar conseqüente a dialéctica entre o ideário pedagógico-didáctico e o público estudantil. Tal dialéctica determina o sentido e o ritmo de transformação, e, na longa duração, a identidade institucional.

Da epistemologia institucional que permita conceptualizar, descrever e avaliar, traduzindo-se numa narrativa historiográfica, fazem parte, nos planos interno essencialmente micro e de relação (meso e macro), quadros multifactoriais e constructos de evolução, interacção e subjectivação, tais como o clima institucional, a cultura de escola, o efeito de escola, o efeito de instituição, a institucionalização. A análise destes aspectos permite rever as problemáticas psicológicas e antropológicas de motivação e correlação entre desenvolvimento e aprendizagem, designadamente no que reporta ao significado das aprendizagens, à autonomia e à subjectivação.

A dinâmica subjacente à história institucional congrega materialidade/ funcionalidade, representação/ poder, apropriação/ subjectivação/ identidade. Estrutura-se na dialéctica instituído, instituinte/ institucionalização, instituição.

História das instituições educativas

O quadro epistémico interdisciplinar em que se inscreve a história de uma instituição educativa não se confina a uma abordagem descritiva ou justificativa da aplicação de uma determinada política, nem à relação das instituições com o meio envolvente. Compreender e explicar a história de uma instituição, tal como tem sido aqui apresentada, é integrá-la de forma interactiva no quadro mais amplo do sistema educativo, nos contextos geográfico, populacional, económico, sociocultural e nas circunstâncias históricas, implicando-a na evolução de uma comunidade e de uma região, seu território, públicos e zonas de influência. A sistematização e a (re)escrita do itinerário histórico de uma instituição educativa, na multidimensionalidade e na construção de um sentido, encontram naquela relação a base de informação e de significado.

A relação entre as instituições educativas e a comunidade envolvente estrutura-se no cruzamento dos planos macro, meso e micro-histórico, por uma dialéctica de convergência/ divergência/ convergência e de uma reconceptualização espaço-temporal: o global, o nacional/ universal, o regional, o local. Nesse redimensionamento, as abordagens de tipo meso possibilitam representar com rigor e actualidade a instituição como totalidade, em relação e desenvolvimento. Mas são as abordagens micro que dão nota da complexidade interna, nomeadamente das facilidades e resistências, da atribuição de funções e papéis, dos modos de organização de poder e de comuni-

cação, das reconfigurações espaciais, dos ajustamentos curriculares.

Sistematizando, conclui-se que, enquanto objecto historiográfico construído com base na reconceptualização descrita e num apurado cruzamento de informação, a relação entre cada instituição educativa e a comunidade não esgota a problemática da descoberta de um sentido na evolução histórica. Envolve, simultaneamente, uma hermenêutica de aprofundamento e descoberta da internalidade institucional, por meio da dialéctica entre materialidade, representação, apropriação. É, não obstante, um eixo fecundo e determinante no plano epistémico, pelo que constitui a base de problematização, estruturação do conhecimento e organização da narrativa (Magalhães 2017b)⁴.

O tempo da instituição escolar é formado por diferentes temporalidades, incluindo a que diz respeito a futuro. As instituições preservam o passado, substantivam e orientam o presente, mas, sobretudo, asseguram o futuro. As dimensões instituinte e de institucionalização supra referidas são presente-futuro. Dão curso à relação entre o ideário da instituição, as circunstâncias históricas, as características socioculturais e as expectativas, em termos de futuro. A dimensão instituinte é, por consequência, um quadro projectado, esperado, convencionado. Instituir é presente-futuro. A partir dos depoimentos dos egressos, suas narrativas e destinos de vida, e de uma abordagem regressiva, esta dimensão epistémica ilumina-se, recria, avalia. Integra a narrativa historiográfica. Paradoxalmente, a constituição de associações de antigos alunos ou as cíclicas comemorações de curso são marcas identitárias individuais e geracionais, e, sendo memória futura, são constitutivas da memória institucional.

A memória institucional é formada pela componente interna; por esta componente incorporada e apropriada pelos sujeitos, respectivas experiências, expectativas, destinos de vida; pelas transformações do meio, nos planos material e sociocultural; por representações de âmbito e natureza diversas. A memória escolar é, no fundamental, uma memória espacial. A instituição escolar configura a paisagem, reordena a urbanização e a experiência institucional, concilia o interno e o externo, o micro, o meso, o macro. Como retomar as diferentes memórias colectivas e individuais, e transformá-las em história? Como atribuir significado à instituição educativa na definição, planificação, representação do local? As instituições educativas foram determinantes na sedentarização e afectaram as dimensões do urbano. No universo rural, as escolas tenderam a constituir-se como elemento exogéno, factor de desequilíbrio e estímulo para partir (Magalhães 2018).

Desde a fundação que, nos Estados Unidos da América, a escola acompanhava a fixação dos colonos e a criação das cidades. A escola era instância de organização e desenvolvimento do local. Do espaço para o tempo e do tempo para o espaço, a paisagem escolar é transgeracional, inscreve-se no tempo educativo de modo próprio, mas deixa marcas profundas e configura o olhar sobre a paisagem de modo duradouro.

⁴ A História das Instituições, no plano epistémico, de que fazem parte alguns dos apontamentos que aqui retomo, foi por mim abordada em Magalhães (2004). Também apresentei um balanço da historiografia institucional em Magalhães (2015).

Na Europa como no Novo Mundo, os municípios retomaram o escolar como representação, mobilização, sentido de futuro. Estas conclusões foram comprovadas para Portugal, no Atlas dos Municípios na Educação (cf. Magalhães 2014 e 2017a).

A relevância das instituições educativas, no plano nacional e transnacional, congregando o absoluto pedagógico-institucional com a relatividade das políticas e dos objectivos, está comprovada nos estudos de Alberto Barausse sobre as Escolas Italianas no Brasil. Com efeito, na sequência da crise das instituições liberais e primeiras manifestações fascistas na década de XX, aquelas escolas foram orientadas para o fomento da *italianità*, mas, anos mais tarde, passaram a ser condicionadas pelas autoridades brasileiras e a servir uma política de *brasiliação* (cf. Barausse 2016).

Na história das instituições educativas, uma dimensão fundamental é a da integração e transformação do local. No passado recente, foram publicadas em Portugal obras de relevo que tomam a escola-instância como unidade de observação e focam a dimensão do local. Entre essas obras, contam-se estudos conjuntos sobre os Liceus (cf. Nóvoa 2003) e sobre as Escolas de Formação de Professores (cf. Pintasilgo 2012). É no entanto, sob a modalidade de monografia que têm vindo a ser publicados muitos estudos de História das Instituições Educativas, quer em Portugal quer no Brasil.

Um desses estudos foi desenvolvido por Ernesto Português (1998), em que apresentou um historial e abordou as dimensões de materialidade, representação e apropriação do Seminário de Nossa Senhora da Conceição, Braga. Entre as principais conclusões, ressalta a de que as instituições evoluem através da dialéctica entre o instituído, o ideário e os públicos a que estão destinadas. Neste Seminário Diocesano, no período observado, foram reorientados o plano e o sentido de acção: vocação/formação sacerdotal; instrução/formação intelectual e letrada; formação intelectual/formação humana/ educação. Esta evolução dá curso às perspectivas meso e micro, e revela abertura ao meio e à comunidade de procura. Mais recentemente, o mesmo historiador aprofundou o estudo institucional, através da recolha de testemunhos juntos dos antigos alunos, com o objectivo de conhecer os destinos de vida após o egresso e avaliar a representação institucional (cf. Português 2015). O cruzamento desta informação permitiu o estabelecimento do tempo institucional futuro.

Óscar Ferreira, num estudo de 2012, *História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968): Aprender para ensinar e profissionalizar*, estabeleceu como unidade de observação a instituição e, na segunda parte apresenta um historial. Reconstitui a materialidade e a funcionalidade; os principais factos; as principais dimensões formativas; o currículo; vivências e práticas. Submete o ideário da escola ao *continuum* profissionalizar, ensinando e fazendo enfermagem, desígnio formativo e identitário. Apresenta a influência do modelo norte-americano e fez uma organização do arquivo. A abordagem contempla a transversalidade do modelo e a singularidade histórico-pedagógica.

Arilson Martins é autor de *O Seminário Episcopal da Conceição na Formação das Elites de Mato Grosso – Brasil (1858-1880)*. Este estudo, de 2014, tem uma panorâmica sobre a história das instituições educativas. Incide sobre a implantação do seminário e sobre a polivalência do plano de estudos, servindo a formação de elites letradas e

a formação eclesiástica. Traça uma resenha sobre os egressos e seus destinos de vida.

Retomando uma orientação epistémica e substantiva na História das Instituições, Ernesto Português publicou, em 2014, *Monsenhor Airoso: Pedagogo-empresário: História do Colégio de Regeneração de Braga (1869-1931)*. É a história de uma instituição educativa secular, destinada a jovens mulheres. Era um internato-empresa, cultivando e aplicando um modelo pedagógico de instrução e trabalho, com a finalidade de regenerar moral e profissionalmente as educandas. O estudo apresenta um historial, a materialidade, a orgânica-funcionalidade, o ideário e apropriação-memória por parte das educandas, da comunidade envolvente e da sociedade, representada pela imprensa-periódica e por testemunhos de pessoas idóneas e representantes de organismos. A história da instituição foi também o pretexto para conhecer e referenciar a acção pedagógica e empresarial do fundador e director da Instituição – Monsenhor Airoso. O modelo institucional implementado foi o de escola-oficina em regime de internato. Pouco tempo após a fundação, esta instituição foi convertida numa oficina-escola, industrial e profissional, apetrechada com teares Jacquard importados de França e, ao tempo, os mais avançados no plano técnico. As internadas eram formadas como tecelãs e bordadeiras, e habilitadas para serem autónomas após a saída do Colégio. Da história da instituição elaborada por Ernesto Português, faz parte uma reconstituição detalhada e criteriosa do arquivo documental e da memória da instituição. Através do arquivo, esta história institucional foi enriquecida com processos de egressas e narrativas de ex-alunas, trazendo o tempo institucional futuro. O estudo foi também enriquecido com estudos e testemunhos de interacção da Instituição com o meio e com o universo socioeducativo. No governo da instituição participavam representantes da sociedade e das autoridades da localidade.

Teresa Rosa publicou em 2014 o *ebook História da Universidade Teológica de Évora (séculos XVI a XVIII)*. Com base num arquivo em grande parte inédito, aplicou uma perspectiva de investigação centrada na história institucional. Apresentou um historial da Universidade, integrado na História da Companhia de Jesus no quadro teológico, cultural, político e social da Modernização ocidental. Prestou particular atenção à internalidade e à relação da Universidade com a região

As dimensões de institucionalização, conciliando a longevidade do institucional com a relatividade e a flexibilidade pedagógica, foram retomadas por Teresinha Nogueira (2014) na história da escolarização e do município de Corrente, Piauí, Brasil. Nesta monografia, contextualizada e evolutiva sobre a educação e a escolarização da vila de Corrente, no século XX, a autora deu curso à tese de que o *habitus* religioso subjacente às práticas destas instituições confessionais confere sentido educativo e impregna de modo virtuoso os comportamentos e as atitudes dos alunos, com repercussão na identidade e nos percursos de vida. Segundo a autora, os alunos que vieram a tornar-se professores naquelas instituições dão testemunho de terem assimilado o que de mais específico e identitário as caracterizava e deram prossecução ao virtuosismo institucional. Comprova também que se está em face de reajustamentos de modelos pedagógicos e didácticos, e face a um constante diálogo com a sociedade nos distintos segmentos sociais e ideológicos. Os professores tomaram e conferiram

legitimidade ao institucional confessional, sem comprometerem a laicidade da escola e a concretização de uma função de ensino e formação cívica e humana, convergentes com o sistema escolar brasileiro. Aquelas instituições cumpriram escrupulosamente os requisitos do sistema público/ estatal de educação: mereceram a aceitação continuada por parte da sociedade local.

A autora fez uso da inflexão entre Educação e Religião. Com base num arquivo escrito, icônico e oral reconstituiu a história e o perfil daquelas instituições. Recolheu informação sobre a relevância social e a inter-relação do *habitus* religioso na formação – *habitus* religioso/ *habitus* pedagógico. Organizou a narrativa em função da natureza das Instituições em estudo, tendo formado dois conjuntos: Instituições católicas – Colégio Imaculada Conceição e Colégio São José. Estes Colégios formam o atual Colégio Mercedário São José. O segundo conjunto é formado pela Instituição Batista – representada pelo Colégio Correntino Piauiense, Instituto Batista Industrial e atual Instituto Batista Correntino. Este estudo incide sobre institucionalização, mostrando como a formação institucional é consentânea com a constituição e a educação do local.

O complexo de instituições de Corrente forma um local educativo. O município assumiu-se como município pedagógico, criando e convencionando diferentes tipos de escola em função dos públicos, da economia e do desenvolvimento de Corrente. Já o caso do Seminário Diocesano de Braga, estudado por Ernesto Português (1998 e 2015), e o do Seminário Episcopal de Cuiabá (Martins, 2014) são dois tipos de instituições que formam a sua própria geografia e em que a espacialidade permite ordenar o tempo. Estas instituições mantêm com o meio uma relação de tensão/ transformação.

O estudo do Seminário de Braga foi prolongado através da observação na longa duração institucional. Ao recolher testemunhos dos egressos, cruzando-os com o ideário institucional e com os destinos de vida, emerge um outra temporalidade, a do tempo futuro. Observa-se o efeito de instituição, imediato e como prolongamento, através da identidade e da longa representação dos sujeitos. O terceiro exemplo, igualmente aprofundado por Ernesto Português, o do Colégio da Regeneração, apresenta uma centralidade orgânica e produtiva que determina, de modo radical, o modo de ser dos educandos e afecta o meio de modo indirecto.

Do espaço para o tempo e do tempo para o espaço, a paisagem escolar é transgeracional, inscreve-se no tempo educativo de modo próprio, mas deixa marcas profundas e configura o olhar sobre a paisagem de modo duradouro. A dialéctica institucional congrega o instituído, instituinte, institucionalização/ instituição. A história da educação e, particularmente, a história da pedagogia dão nota de diferentes casos e modalidades de institucionalização (cf. Magalhães 2016a, 2016b, 2016c). A instituição educativa inscreveu-se no local e transformou-o. A Reforma Protestante socorreu-se dos municípios como territórios de conversão e de escolarização. O plano de Dalton como as Escolas novas estruturaram uma pedagogia aberta ao meio, organizada por laboratórios e grupos de alunos. A instituição escolar assinalou a modernidade e a crise do institucional escolar, aquém dos anos 60 de Novecentos. Caracteriza um cenário de pós-modernidade.

Referências bibliográficas

- Barausse, Alberto. 2016. "From the Mediterranean to the Americas. Italian Ethnic School in Rio Grande do Sul between Emigration, Colonialism and Nationalism (1875-1925)." *Sisyphus – Journal of Education*, Vol 4, Issue 1:144-172. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10462>
- Candeias, António. 1994. *Educar de outra Forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa, 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Clausse, Arnoud. 1976. *A Relatividade Educativa. Esboço de uma História e de uma Filosofia da Escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Dubet, François. 2008. *Faits d'École*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Escolano Benito, Agustín. Ed. 2007. *La Cultura Material de la Escuela. En el Centenario de la Junta para la Ampliación de Estudios, 1907-2007*. Berlanga de Duero-Soria: CEINCE.
- Ferreira, Óscar. 2012. *História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Magalhães, Justino. 2004. *Tecendo Nexos. História das Instituições Educativas*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Magalhães, Justino. 2010. *Da Cadeira ao Banco. Escola e Modernização (Séculos XVIII - XX)*. Lisboa: Educa/ Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Magalhães, Justino. 2014. *Do Portugal das Luzes ao Portugal Democrático. Atlas-Repertório dos Municípios na Educação*. Lisboa: Universidade de Lisboa/ Instituto de Educação [e-book acessível em <http://hdl.handle.net/10451/18286>]
- Magalhães, Justino. 2015. "O estudo das organizações educativas: Novas perspectivas." In Luís Alberto Marques Alves & Joaquim Pintassilgo (Coord), 11-24. *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodologias de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa (2005-2014)*. Porto: CITCEM-HISTEDUP-UIDEF.
- Magalhães, Justino. 2016a. "Instituição educativa e perfis escolares (Séc. XVIII-XX)." In Amada de Cássia Campos Reis; Maria do Amparo Borges Ferro; Rosangela Pereira de Sousa (Org.). 15-24. *A Educação no Tear da História. Memória, Formação e Práticas Educativas*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Magalhães, Justino. 2016b. "Modern School Institution and Educational Writing." *Sisyphus – Journal of Education* Vol. 4, Issue 1:225-256. <http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/10465>
- Magalhães, Justino. 2016c. "Writing in the field of education: the Inquiry on Portuguese schools (1875)." *Paedagogica Historica* 52(6):689-703, DOI: 10.1080/00309230.2016.1192206. <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2016.1192206>
- Magalhães, Justino. 2017a. "Municipalities and Educational Modernization. A historical and geographical Atlas of Municipalities and Education in Portugal." *Paedagogica Historica. International journal of the History of Education* Vol. 53 (5):578-601 <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2017.1297470>
- Magalhães, Justino. 2017b. "Entre história e educação – historiografia e história da educação

- em Portugal e Brasil.” In Luís Alberto Marques Alves & Joaquim Pintassilgo (Coord.), 17-43. *Investigar, Intervir e Preservar em História da Educação*. Porto: CITCEM-HISTEDUP.
- Magalhães, Justino. 2018. “Escola única e educação rural no Estado Novo em Portugal.” *Historia y Memoria de la Educación* 7:269-298. Sociedad Española de Historia de la Educación. DOI: 10.5944/hme.7.2018.18733
- Martins, Arilson. 2014. *O Seminário Episcopal da Conceição na Formação das Elites de Mato-Grosso-Brasil (1858-1880)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Nascimento, Maria Isabel; Sandano, Wilson; Lombardi, José Claudinei & Saviani, Dermeval, Orgs. 2007. *Instituições Escolares no Brasil. Conceito e Reconstrução Histórica*. Campinas: SP: Autores Associados.
- Nogueira, Teresinha de Jesus Araújo Magalhães. 2014. *Instituições Confessionais em Corrente/ Piauí – História e Memória. Práticas Educativas e Formação de Professores*. Teresina: Universidade Federal do Piauí (no prelo).
- Nóvoa, António. 2003 Coord. «*Liceus de Portugal*». *Histórias, Arquivos, Memórias*. Porto: ASA.
- Olson, David. 2005. *L'École entre Institution et Pédagogie. Repenser la Réforme*. Paris: Retz.
- Pintassilgo, Joaquim. Coord. 2012. *Escolas de Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Colibri.
- Português, Ernesto. 1998. *Seminário de Nossa Senhora da Conceição. Aspectos Histórico-Pedagógicos*. Braga: Oficina de S. José.
- Português, Ernesto. 2014. *Monsenhor Airosa: Pedagogo-Empresário: História do Colégio de Regeneração de Braga (1869-1931)*, 2 Vols. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Português, Ernesto. 2015. *Pluralidade de Olhares. Seminário de Nossa Senhora da Conceição 90 Anos*. Braga: Seminário da Nossa Senhora da Conceição.
- Revel, Jacques. 2006. *Un Parcours Critique. Douze Exercices d'Histoire Sociale*. Paris: Galaade Éditions.
- Ribeiro, Darcy. 1963. “Universidade de Brasília, um ano depois.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. XL, Nº 91: 73-85, Julho-Setembro.
- Rosa, Teresa. 2014. *História da Universidade Teológica de Évora (Séculos XVI a XVIII)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/424462.PDF>
- Vasconcelos, A. Faria de. 2006. *Obras Completas. III, 1921-1925*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, A. Faria de. 2015. *Uma Escola Nova na Bélgica*. Prefácio de Adolphe Ferrière. Posfácio e notas de Carlos Meireles-Coelho. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ARIADNE LOPES ECAR, DIANA GONÇALVES VIDAL

A MICROSCOPIC CASE:
THE BUTANTAN RURAL GRADED SCHOOL AND RURAL EDUCATION
IN BRAZIL IN THE 1930s¹

UN CASO MICROSCOPICO:
LA BUTANTAN GRADED SCHOOL E L'EDUCAZIONE RURALE
IN BRASILE NEGLI ANNI '30

*The article takes as its point of departure a localized experience, with the aim of illustrating how rural education was constituted as a battlefield involving social and economic dimensions in Brazil and abroad. We begin by investigating the pedagogic practice of educator Noêmia Saraiva de Mattos Cruz developed at the Butantan Rural Graded School in 1933, through which we intend to clarify representations of a country undergoing an agricultural expansion that demanded citizens wholesome in body and mind. That educator associated the official contents of teaching to rural activities such as silk culture, beekeeping, poultry farming, rabbit keeping, horticulture, silviculture, gardening and pomiculture, and gave visibility to her actions through a series of actions including the publication of the 1936 book *Educação Rural* (Rural Education), as well as talks and presentations in Conferences, articles to newspapers and pedagogic journals, and, above all, through the photographs she took of the activities of the Agricultural Club. Noêmia Cruz described her practice as a “pedagogy of action”, a reference to the Active School, a growing trend in Europe since the 1920s. In the few citations identified in her texts, we found reference to Spanish educator José Mallart y Cutó, who wrote about the relation between work and education. The books by Mallart y Cutó had large repercussion in Brazil, and were part of pedagogical libraries, apart from serving as inspiration to reflections about the rural world. Under a wider lens, we noticed that several countries associated to the New Education Fellowship made considerations about rural education strengthening the circulation of intercontinental pedagogical ideas, and connecting the localised experienced of Noêmia Cruz to discussions about rural education conducted at an international level.*

L'articolo prende spunto da un'esperienza localizzata, con l'obiettivo di illustrare come l'educazione rurale sia stata un campo di battaglia che coinvolge dimensioni sociali ed economiche in Brasile e all'estero. Iniziamo con lo studio della pratica pedagogica dell'educatrice Noêmia Saraiva de Mattos Cruz sviluppata nel 1933 alla Scuola Elementare Rurale de Butantan, attraverso la quale intendiamo chiarire le rappresentazioni di un paese sottoposto a un'espansione agricola che richiedeva ai cittadini un sano benessere per il corpo e per la mente. Questa educatrice associava i contenuti ufficiali dell'insegnamento alle attività rurali come la cultura della seta, l'apicoltura, l'allevamento di polli, la cura del coniglio, l'orticoltura, la silvicoltura, il giardinaggio e la pomicoltura, e diede visibilità alla sua attività attraverso una serie di azioni inclusa la pubblicazione del libro del 1936 *Educação Rural* (Educazione Rurale), oltre a conferenze e presentazioni in conferenze, articoli a giornali e riviste pedagogiche e, soprattutto, attraverso le fotografie che ha scattato sulle attività del club agricolo. Noêmia Cruz ha descritto la sua pratica come una “pedagogia dell'azione”, un riferimento alla Scuola attiva, una tendenza in crescita in Europa dagli anni '20. Nelle poche citazioni identificate nei suoi testi, abbiamo trovato riferimenti all'educatore spagnolo José Mallart y Cutó, che ha scritto sulla relazione tra lavoro e istruzione. I libri di Mallart y Cutó hanno avuto grandi ripercussioni in Brasile e facevano parte di biblioteche pedagogiche, oltre a

¹ The research that originated this article was sponsored by FAPESP, under contracts 2014/04238-4 and 2015/06456-1, and by CNPq, contract 305639/2016-1.

servire come ispirazione per le riflessioni sul mondo rurale. Sotto una lente più ampia, abbiamo notato che diversi paesi associati alla New Education Fellowship hanno fatto considerazioni sull'educazione rurale rafforzando la circolazione di idee pedagogiche intercontinentali e collegando l'esperienza localizzata di Noêmia Cruz alle discussioni sull'educazione rurale condotte a livello internazionale.

Key words: rural education; Noêmia Cruz; Mallart y Cutó; active education; New Education Fellowship; nationalisms.

Parole chiave: educazione rurale; Noêmia Cruz; Mallart y Cutó; educazione attiva; New Education Fellowship; nazionalismi.

Introduction

In the pages of the 28 December 1937 edition of the *Correio Paulistano* newspaper, H. Bassi, analyzing the efforts to disseminate rural education in Brazil, considered the experience conducted at the Butantan Rural Graded School as a microscopic case «when compared to the nationwide problem, and therefore not deserving of all those praises»². In the correlation he established between the curbing of rural exodus and the propagation of rural education, the work developed at the São Paulo primary school emerged to that author as an exceptional, isolated case of little usefulness to revert the attraction exerted upon the rural populations by the urban zones. With his lens adjusted to the macro, Bassi did not recognize the potential of that experience. However, when readjusting our lens and approaching the micro, what could appear as negligible loomed as a proficuous trigger of the understanding about the struggles over representations surrounding the meanings of rural and countryside in the 1930s, of the rural education practices and of disputes around the conceptions of rural education in Brazil and in the world. Starting from “a microscopic case”, namely, that of the Butantan Rural Graded School and of the pedagogical practice of Noêmia Saraiva de Mattos Cruz, we intend to detail the outlines of a history of school, reconstructed in the daily activities in class, in permanent dialogue with local and national dynamics and with the international tensions within the educational arena.

For that, we take Noêmia Cruz's biography as the main thread running through our narrative. The courses she attended, the institutions at which she taught, the conferences she gave, the book she wrote about her practice, the photographs in which she registered activities of the *Clube Agrícola* (Agricultural Club), and newspaper cuttings she collected, all constitute elements that come together in association with the history of the institution and of the region in which she worked and lived. At the same time, this trajectory gives visibility to the debates about rural education, and reveals the interests at stake within this sphere of public policies concerning the reconfiguration of labor relations in the field and of social control.

In the Noêmia Cruz's archives donated to the Rural Graded School we found: Report of the School Agricultural Club (1934-1935); Book of Rural Activities of the

² «frente ao problema nacional, e que por isso não merecia todos aqueles louvores» (*Correjo Paulistano*, 28/12/1937).

Agricultural Club (1934); activities of students in illustrated charts (entomology, silk culture, beekeeping, horticulture and poultry farming), all from 1934; translation of the book *Elevação moral e material dos camponeses* (Moral and material elevation of peasants) by Mallart y Cutó, made by the teacher; the children's newspaper *Rumo ao Campo* (Towards the Countryside) (1936 – photocopy, 1941 – printed); notebooks on silk culture (1937), childcare (1937), poultry farming (1938), horticulture (1939) and gardening (1945); Register of Trees (1934); among others. These sources afforded a better understanding of the school daily life and of pedagogical practices based on the reading activities conducted by the subjects implicated therein – teacher and pupils – and expanded the dialogue with experience, connecting the local (São Paulo) to the global (Spain).

We have also used the Annals of the National Conferences on Education, the educational legislation, newspapers, periodicals and books by Brazilian and foreign educators contemporary to the experiences of the Butantan Rural Graded School. The procedure has allowed us to perceive the actions of Noêmia Cruz as an appropriation of the proposals about rural education that have been gestated since the early 20th century in Brazil and in other countries, providing evidence for the international circulation of pedagogical ideas and practices.

The period covered by the research goes from 1933 to 1943, the time when Noêmia Cruz worked as teacher and later as principal of the institution, but which extends both backwards and forwards when necessary for the construction of the argument. Our methodology was chiefly based on the contributions by Carlo Ginzburg (2007) and Giovanni Levi (1992) about the microhistory and the normal exception, as well as on the warnings by Michel de Certeau (1995) on the formality of practices and appropriations, and by Roger Chartier (1991) about struggles over representation.

Noêmia Cruz and the Butantan Rural Graded School

In the 1930s, educators problematized the teaching at Brazilian schools considering it to be traditional, bookish and distant from the social reality of pupils. The educational reforms of the 1920s³ brought with them new proposals for public education, but it was particularly since 1927 with the Federal District Reform conducted by Fernando de Azevedo (Vidal, 2013) that the New School appeared as a nomenclature that brought together education and pupils' experiences. However, it was only after the publication of the Manifest of the Pioneers of the New Education to the People and to the Government in 1932 that a movement of educators known to the historiography of education as *escolanovistas* (New Schoolers) was constituted (Vidal, 2013).

At the macropolitical level, Brazil was then governed by Getúlio Vargas, who came

³ The 1920s saw educational reforms in the States of São Paulo (1920), Ceará (1922-1923), Bahia (1924), Rio Grande do Norte (1925-1928), Paraná (1927-1928), Minas Gerais (1927-1928), Rio de Janeiro (1927-1930), and Espírito Santo (1928-1930).

to power in 1930 and remained as president of the republic until 1945 as a result of a political coup in 1937. During his government State governors were appointed, and they in turn were responsible for appointing school principals, and also the members of the State Board of Education. In São Paulo, the changes in members of the State Board of Education and State governors followed swiftly, alongside educational proposals and visions about the best teaching practices.

According to Ecar (2017), there were at the time two predominant proposals that contended for initiatives and that saw themselves as original: one by the New Schoolers and the other coming from the pedagogical ruralists. In essence, such proposals had similar principles and ends, based on the interest of pupils, prescribing the contact with nature, the observation and study as mainstays of productive work and formation of the citizen. They differed in geographical reach, since pedagogical ruralism aimed only to strengthen the schools located in the countryside, whereas New School proposed a single urban and rural school adapted to the region in which it was located.

In 1932, amidst such disputes, Sud Mennucci, teacher, literary critic, journalist and staunch supporter of pedagogical ruralism, became head of the State of São Paulo Board of Education and appointed Noêmia Saraiva de Mattos Cruz to work at the Butantan Graded School and initiate therein an experience of rural education. In the research carried out by Ecar (2017) it was not possible to ascertain why Noêmia Cruz was chosen to start the practice of rural education; however, it is known that she was introduced to Sud Mennucci by a teacher called Horácio Augusto da Silveira. The Butantan Graded School was located inside the Butantan Institute⁴. It substituted the Isolated School created in 1908 to cater for adults and children, chiefly employees of the Institute and their children, and which in 1926 had become a Graded school⁵.

Through the newspapers found in the Newspaper and Magazine Digital Archive of the National Library⁶ we managed to follow Noêmia Cruz's history. Born in 1894 in her grandparents' farm in the countryside of the State of São Paulo, Noêmia Cruz moved with her family to the cities of Santos and Taubaté before coming to the capital of the State in 1908 to study at the Secondary Normal School of Republic Square. After graduating, she moved back to the interior of the State, taking up residence in Pedreira. It was common then for the newly graduated to work away from the capital cities even against their will, however in the case of Noêmia Cruz choosing to move to the countryside meant not having to marry early (Demartini 2002), the fate of most women of her age group at that time.

Between 1913 in 1919 Noêmia Cruz alternated teaching in the countryside – at the Pedreira Graded School – and in the Capital – at the Arouche Graded School. Afflicted by tropical ailments that devastated the Brazilian population, after many health

⁴ The Butantan Institute operates since the late 19th century, located in the city of São Paulo, and is renowned for its research and production of serums and vaccines against plagues and diseases.

⁵ The term isolated school refers to a single-teacher unit bringing together pupils of various ages and series under the responsibility of a single teacher. A Graded School was a unit with classes organized by series, with one teacher per series, and a principal responsible for school administration.

⁶ <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

leaves, the educator relinquished her post as a teacher in 1920. From that date until 1932 we were unable to find documents that gave clues as to the professional activities of the educator. We only know that she got married, moved to Rio de Janeiro and returned to São Paulo in 1923.

With her appointment to initiate rural education at the Butantan Graded School in 1932, Noêmia Cruz collected her previous experiences living in the countryside during her early childhood, her formation as a teacher, her teaching experiences in the rural and urban zones, and the courses she attended on rural matters. “She started her endeavor by the Secretary of Agriculture. She enrolled for the Farming Course of the Biological Institute of Agricultural Defense in São Paulo, which had as its purpose to divulge knowledge to farmers in conferences given by technicians and scientists” (Ecar 2017, 134)⁷. She also

[...] completed the course and then enrolled in a course for Foremen, organized by the Água Branca Park Animal Industry Directorship, which accepted student from both sexes [...], where she gained practical knowledge about special husbandry, methods for raising and treating domestic animals, care of young animals, manual and mechanical milking, milk, butter and cheese, notions of veterinary medicine, types of slurry pits, and notions of poultry farming, beekeeping and silk culture, knowledges which, according to Adalberto Telles, she already possessed. This course included a visit to the Nova Odessa Farm for observation of the installation of a model farm. After completing the Course for Foremen, she was an apprentice in the Entomology, Phytopathology and Botanic sections of the Biological Institute (Ecar, 2017, 136)⁸.

Noêmia Cruz’s formation in and interest for rural subjects brought her a reputation as an expert. The Butantan Graded School was ruralized by Decree No. 6047 of 19 August 1933, being then denominated Butantan Rural Graded School. The law prescribed the functioning of the school in an experimental mode, that is, Noêmia Cruz had autonomy to conduct her work without any official prescription.

The educator started rural education with the third-series class of male students, and later expanded it to the whole school⁹. When doing this, she proposed to the students the creation of an Agricultural Club, an association in which they should cultivate flowers, vegetables and plants, and raise bees, silkworms, rabbits, and chicken,

⁷ «Iniciou sua empreitada pela Secretaria de Agricultura. Inscreveu-se no Curso para Criadores do Instituto Biológico de Defesa Agrícola em São Paulo, que tinha por objetivo divulgar conhecimentos para os lavradores em palestras dadas por técnicos e cientistas» (Ecar 2017, 134).

⁸ «[...] completou o curso e em seguida se inscreveu no de Capatazes, organizado pela Diretoria de Indústria Animal do Parque da Água Branca, que recebia inscrições de ambos os sexos [...], onde obteve conhecimentos, de forma prática, sobre noções de zootecnia especial, métodos de criação e tratamento de animais domésticos, cuidados com animais novos, ordenha manual e mecânica, leite, manteiga e queijo, noções de veterinária, tipos de estrumeiras, e noções de avicultura, apicultura e sericultura, saberes que de acordo com Adalberto Telles, a professora já possuía. Esse curso promoveu uma visita à Fazenda Nova Odessa para observação da instalação de uma fazenda modelo. Ao terminar o Curso de Capatazes, fez estágio nas seções de Entomologia, Fitopatologia e Botânica do Instituto Biológico» (Ecar 2017, 136).

⁹ At that time, primary education was offered to children older than seven in isolated schools in 3-year modules, and in graded schools in 4-year modules (Decree No. 5884 of 21 April 1933 institutes the Education Code, First Article, see <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>).

among other activities. Firstly, pupils prepared an authorization letter to be signed by their parents, because they would take products home to continue the training given at school, whilst Noêmia Cruz wrote to Dinorah Chacon, principal of the Graded School. After being authorized, students began activities in the Agricultural Club on 19 November 1933, and the first activity was the rearing of silkworm in the classroom.

In the beginning of 1934, Noêmia Cruz recorded in the Book of Rural Activities the names of pupils interested in the proposal, including boys and girls from other series in the school. In the Book there were records of activities of horticulture; gardening; poultry farming; silk culture; rabbit keeping, fields (rice, corn, beans and soy); pomiculture; greenhouse plants (ornamental); beekeeping; sugarcane fields; and silviculture. Initially, activities were coordinated by the educator, developed during break time and before and after classes. Later, according to the teacher, pupils felt the need to extend activities into the class periods.

According to Noêmia Cruz, the proposal was based on the “pedagogy of action” (Cruz 1936), an appropriation of Active School, a movement initiated in Europe in the 1920s¹⁰. «The proposal of Active Schools [for that educator] involved the contact with nature, the care of the self and of the other, the playing, the incentive to assemble a museum and a library, the school outings and works with carpentry and agriculture» (Ecar 2017, 179)¹¹. Noêmia Cruz’s pedagogy idealized the formation of a «patriotic, strong and healthy»¹² citizen (Cruz 1936, 7) in a moment of increasing nationalism in Brazilian politics, also experienced by other countries just before the start of World War II.

At that moment, Brazilian intellectuals began to question and somehow to build the “roots of Brazil”, seeking to value regional products and to affirm that the formation of the country had its “origin” in three races: European, black and indigenous. The mention to the “strong and healthy” citizen by Noêmia Cruz meant to foster practices of personal hygiene, including eating healthily, and to establish medical knowledge as the single way of guaranteeing health to individuals. The mention to “strength” denoted a valuation of eugenic science to the formation of a robust, vigorous and potent “race”.

To Noêmia Cruz, rural education gave the child the opportunity to «observe, abstract and generalize» (Cruz 1936, 16)¹³. In the vision of that teacher, by observing and interacting with nature the child would recognize itself as a living being acting in its environment, caring for the region, for the soil, extolling agriculture as the basis for the progress of the country. To the educator, rural education achieved «[...] a true reform of the mentality of our people, and its beneficial action, starting with the forgotten man of today’s backlands, will reach all sectors of life in the country, giving them precisely what they now lack for the security of our future and greatness of

¹⁰ To Daniel Hameline (1995), the expression Active School was disseminated in Switzerland after 1919 and more intensely in the other European countries after 1922, having been created by educator Adolphe Ferrière.

¹¹ «A proposta de Escola Ativa [para a educadora] envolvia o contato com a natureza, o cuidado de si e do outro, o brincar, o incentivo à montagem de museu e biblioteca, as aulas-passeio e os trabalhos com marcenaria e agricultura» (Ecar 2017, 179).

¹² «patriota, forte e sadio» (Cruz 1936, 7).

¹³ «observar, abstrair e generalizar» (Cruz 1936, 16).

Brazil» (Cruz 1936, 8)¹⁴. She also warned that «As a Brazilian educator, that is how I understand the national problem, and wishing to work for the good of our nation and for the happiness of the Brazilian people I have been putting sincere effort in the service of a cause that I deem patriotic and of immense benefit to the nationality» (Cruz 1936, 8)¹⁵.

An innovation in the experience of Noêmia Cruz was to link rural education to the contents of the official primary education of the State of São Paulo, even though she worked at an experimental school. While students sorted the food for poultry, the teacher proposed the weighing process, thereby teaching on the theme of “weights”. In one occasion Noêmia Cruz was with her class in the classroom when one of the pupils noticed that the bees they kept had left the beehive to land on the cypress. The teacher took that moment to present to the pupils the inside of a beehive, showing them in a practical way what she had been teaching about bees. Pupils wrote a text reporting on the occurrence, exercising writing according to the contents of “Language”. Other examples illustrated the interconnection between the practice of the Agricultural Club and official curriculum, demonstrating how the teacher would translate Active School tenets in her daily work in the classroom.

The actions of Noêmia Cruz were not an isolated experience, but rather a synthesis of endeavors conducted to expand rural education in a moment when Brazil sought to establish itself as a prominent country in the agricultural field. She divulged her work, among other places, at the First Conference of Regional Education in Bahia in 1934; in 1939, when she represented the State of São Paulo in the Education Conference of Minas Gerais; and in 1942 at the Eighth Brazilian Congress of Education. The repercussion of her work brought her an invitation to organize rural education in the city of Juiz de Fora in the State of Minas Gerais in 1939. With the creation in 1943 of the Technical Assistance of Rural Education in the Department of Education of São Paulo, she assumed the position of Inspector of Rural Education, becoming head of the section in 1950.

Thus, from her local dimension, the work as teacher at a school of the rural neighborhood of Butantan, the educator reached executive power, enlarging the scope of her action to the whole city of Juiz de Fora, and later to the whole State of São Paulo.

Rural education and the reconfigurations of work relations in Brazil

Brazil was in 1888 the last country of the American continent to abolish slavery, a movement in which Monarchy too was being questioned as a viable form of govern-

¹⁴ «[...] uma verdadeira reforma na mentalidade do nosso povo e a sua ação benéfica, começando pelo esquecido sertanejo de agora, atingirá todos os setores da vida do país, dando-lhe, justamente, o que lhe falta para segurança do nosso futuro e da grandeza do Brasil» (Cruz 1936, 8).

¹⁵ «Como educadora brasileira, compreendo assim o problema nacional e desejando trabalhar pelo bem de nossa pátria e pela felicidade do povo brasileiro, tenho posto minha dedicação sincera a serviço duma causa que julgo patriótica e de largos benefícios para a nacionalidade» (*Ibidem*).

ment for the country, being replaced by the Republic in the following year. Various issues emerged at that time, such as the hygienization of spaces and individuals, the search to ensure hegemony in the production of coffee and sugar as the main products exported by the country, checking the movement from the field to the cities, and the whitening of the population with the incentive to the entry of European foreigners, among others. The establishment of the Republic did not occur without tensions and disputes among different groups with contrasting, or even diverging, social, political, economic and cultural interests.

In the sphere of agriculture, specifically in São Paulo, middle classes strived to demonstrate that the nation's progress would follow the preparation of the workforce through farming studies and techniques to make the most of the land. This perspective conflicted with that of large coffee producers who, at the end of the 19th century and beginning of the 20th century, had the city of São Paulo, capital of the State, as a place for business and leisure, while maintaining farms in the rural areas, and often keeping illegal slave workforces. The former group defended diversified cultures for the development of the soil, whilst the latter was committed to monoculture. Both, however, were contrary to industrialization and the urbanization of cities.

The educators, both the pedagogical ruralists and the New Schoolers, dialogued with the middle classes. At the outset of the 20th century, the Directorship of Public Instruction of the State of São Paulo suggested that schools should have an “agricultural face”, that is, that the idea was not to «convert public schools into agricultural centers of learning, but to make use of the lessons of intuitive education and highlight life in the fields through their hygienic, economic and natural beauty characteristics, in an attempt to oppose urbanism» (Ecar 2017, 39)¹⁶. The incentive to lessons from objects¹⁷ seems to have been a way to promote affinity between individual and land, establishing a connection between the producer and the consumer of nature.

After World War I, the discourse about the “eminently agricultural” Brazil received much attention as the call for nationalism intensified and the idea emerged of rediscovering a “folkloric and regional” Brazil (Oliveira 2002, 349). Intellectuals began to build a social scenario based on the supposed “national backwardness”, and, according to Oliveira (2002, 349), at the same time that they extolled the man of the backlands as the “authentic symbol of nationality”, they despised him for his illnesses of body and intellect.

The distinction between rural and urban was also present in the educational scenario, becoming clear in São Paulo with the 1918 classification of schools into isolated rural, district, and urban. In 1920, the educational reform brought about by Act No. 1750, diagnosing a deficit in assistance to schools located in rural zones, most of them

¹⁶ «converter as escolas públicas em aprendizados agrícolas, mas aproveitar as lições do ensino intuitivo e destacar a vida no campo pelo lado higiênico, econômico e das belezas naturais, tentando fazer uma oposição ao urbanismo» (Ecar 2017, 39).

¹⁷ The method of object lessons was initially proposed in the final decades of the 19th century as a way to introduce the primacy of empiricism in primary education. It proposed that learning should start from the senses (sight, hearing, touch, taste and smell) to achieve scientific knowledge. Seen as concentric, teaching should go from the near to the far, from the concrete to the abstract, progressively expanding the contents mobilized in the classroom.

isolated schools, authorized the purchase of an area for the building of a teachers' residence, as well as of a small field for the development of agricultural education.

The educational initiatives in São Paulo were aligned with proposals put forward at the national level during the 1920s. The educational reforms conducted in the other States of the federation indicated labor as an educative principle, based on the contact with nature, and already by the end of the decade, as an axis for school activities. At that point, studies about agricultural techniques had achieved considerable development; Brazilian industrialization had grown alongside urbanization, particularly in the capitals; and a new wave of immigration brought foreigners to the country to join the ranks of workers in the fields and in the cities. The New York Stock Market Crash at the end of the decade, contributed to the imbalance of world economic relations, stimulating defense policies of the National State.

The discourse about Brazil as an “eminently agricultural” country was followed by the allegation of a supposed field-city migration initiated at the end of the 19th century. A representation of the rural areas as spaces to be still explored, particularly by the Brazilian, was then forged. The fear that immigrants might occupy lands in the interior of the country drove proposals for the permanence of Brazilians in the rural areas, so as to protect and perpetuate the territory for the nationals. In this sense, the proposal by pedagogical ruralists aimed at settling individuals on the land, teaching them to be productive citizens and to contribute to the future of the nation based on their insertion in the countryside. New School educators also presented mechanisms to curb rural exodus, which brought together discourses and initiatives from those two groups, creating a zone of consensus in spite of the disputes about the general features that such rural school should assume.

While Noêmia Cruz's experience stood out as an interdisciplinary initiative, it did not take place in isolation. According to Moraes (2014), in 1933 São Paulo had 22 rural graded schools in operation, out of which 21 were located in the interior of the State. During that decade, for the primary education in rural areas «legislation prescribed the contact with nature, the cultivation of the land, the knowledge and valuation of the region in which students lived, the acquisition of moral and hygiene habits and, with that, the settling of families in their localities» (Ecar 2017, 67)¹⁸. These principles were reinforced by Noêmia Cruz in her book *Rural Education* (1936), in which she “discussed the “love of the land”, the “cooperation”, “the care of the body” and the “learning by doing” as characteristics of a school in a rural area. The “learning by doing” was described as the basis of her work (Ecar 2017, 67).

Such characteristics were also present in the translation made by the educator of the book *La elevación moral y material del campesino*, by José Mallart y Cutó, published in 1933 in Madrid by the Gráfica Mundial (Peréz Fernández 2003, 155). In her experience, the educator established a dialogue with Mallart y Cutó regarding the

¹⁸ «as legislações previam o contato com a natureza, o cultivo da terra, o conhecimento e a valorização da região em que os alunos viviam, a aquisição de hábitos higiênicos e morais, e, com isso, a fixação das famílias em sua localidade» (Ecar 2017, 67).

need to ruralize primary education, and of making use of silviculture to the reforestation of devastated areas, and the feast of the trees for extolling the virtues of land and life. It is equally noticeable the mention to the theses of the book when the educator discussed the high intelligence of the peasant, and work as reverberation of organized society, in line with the thesis presented at the Eighth Brazilian Congress of Education in 1942.

International circulation of pedagogical ideas about rural education

José Mallart y Cutó, the only foreign author cited by Noêmia Cruz, was born in Spain in 1897. He trained as a teacher at the *Escuela Normal de Maestros* (1911-1915) and subsequently attended the Jean-Jacques Rousseau Institute, collaborating with Édouard Claparède and attending the classes of Pierre Bovet, Lutoslawski and Pillard y Malsch (Pérez Fernández 2003, 155). The Spanish author received an invitation from Editorial Labor to «present the state-of-the-art in the application of the Science of Education» (Padilla, and Huertas 1999, 343)¹⁹, and the result was the publication in 1925 of the book *Educación Activa*. The work travelled quickly to Brazil distributed by *Livraria Editora Freitas Bastos*, in Rio de Janeiro, and by *Livraria Lealdade*, in São Paulo. In 1931, in an advertisement published in the newspaper *A Gazeta* of São Paulo, the book was on sale for the price of 8\$000 (*A Gazeta*, 16/06/1931, 6). Even before that, the Teachers' Library (*Bibliotheca dos Professores*) of the 2nd District of Rio de Janeiro recorded the volume as part of its archives (*Jornal do Brasil* 24/04/1931, 17).

Indeed, the work had an impact on the reflection of Brazilian educators and references to it circulated in newspapers in Rio de Janeiro, São Paulo and Paraná, contributing to the arguments in defense of Active Education. In the Education Page (*Página da Educação*) section of the newspaper *Diário de Notícias* of 15 August 1930, Atilio Vivacqua, a reformer of public instruction from Espírito Santo, referred to Mallart y Cutó and explicitly to his book *Active Education (Educación Activa)* as one of the theoretical frameworks of the plan implemented in the State in 1929. José Vitorino, talking about the “Modern School and Politics” recalled the Spanish author to comment on the changes implemented by Annibal Bruno in the Technical Directorship of Education of Pernambuco (*Diário de Notícias* 15/08/1930, 5).

Other books by Mallart y Cutó were also made available in Brazil almost immediately after their publication in Spain. The newspaper *A Gazeta* in its 9 July 1931 edition, under the instigating headline of “New School: interesting and useful collection of books targeted at the teachers”²⁰, recommended the reading of *La escuela del trabajo*, published in Spain in 1928 (*A Gazeta* 09/07/1931, 6). The theme was then fashionable, and the work was promptly incorporated into the national literature. Aristosto Espinheira, in an article entitled “Active School or Work School” (*Escola Activa*

¹⁹ «exponer lo más moderno de la aplicación de la Ciencia de Educación» (Padilla, and Huertas 1999, 343).

²⁰ «Escola Nova: interessante e util collecção de livros destinados ao professorado» (*A Gazeta*, 09/07/1931, 6).

ou do Trabalho), published on the Education Page in 1931, cited the Spanish author to affirm that «the introduction of the idea of work in education is a logical consequence of civilization» (*Diário de Notícias* 07/01/1931, 7)²¹.

According to Pérez Fernández (2003), Mallart y Cutó in association with others had created the National Committee of Scientific Organization of Labor in 1928, and was ahead of the *Revista de Organización Científica*²². In 1932, he was appointed Inspector of Work Schools by the Ministry for Education, and in 1934 he was appointed chief of the Pedagogical Section of the National Institute of Professional Reeducation. During this period, he published, among others, *La elevación moral y material del campesino* (1933) e *Organización científica del trabajo agrícola* (1934) (Pérez Fernández 2003, 155).

From the first of these works, we have news based on the translation prepared by Noêmia Cruz. The book was divided into four parts. The first problematized the rural exodus in Spain, dealing with the ruralization of primary schools, with reforestation, as well as with silviculture; the second part discussed questions about work, professional formation and specialization of agricultural labor; the third part dealt with the valuation of the “especially gifted” in the fields; the fourth part discussed the scientific organization of labor, emphasizing the creation of school institutions, including trees feasts, silviculture and the youngsters club.

About *Organización científica del trabajo agrícola*, references can be found in Brazilian newspapers and purchase records can be located in libraries focused on teacher education, as in the case of *Educación Activa*. In June 1935, in the Bibliography section of *O Campo* of Rio de Janeiro, therefore soon after its publication in Spain in 1934, the work received a review (*O Campo* June 1935, 68). In the column entitled Exposition of Motives (*Exposição de Motivos*) of the newspaper *Jornal do Comércio* of 12 December 1935, the Ministry of Agriculture, Odilo Braga, referred to the draft bill on progressive and compulsory standardizing of agricultural products destined to export by mentioning the title by Mallart y Cutó to justify the need for a worldwide organization of agricultural production, based on the diagnostics of a clear globalization of the economy.

Alternating between the territories of education, scientific organization of labor, and agriculture, José Mallart y Cutó, despite being almost completely forgotten today, was an author called upon as a legitimacy factor in the disputes about these themes in Brazil during the 1930s. Noêmia Cruz’s contact with his work may have taken place locally, since it was present in libraries and emerged cited in texts targeted at the São Paulo and Rio de Janeiro teachers, chiefly, but not exclusively. However, the

²¹ «a introdução da ideia do trabalho na educação é uma consequência lógica da civilização» (*Diário de Notícias* 07/01/1931, 7).

²² The theme of the scientific organization of labor is of great relevance to the period, and deserves to be better detailed. Unfortunately, it is not possible to do that within the limits of this article. However, we wish to mention that the issue was not limited to Spain, on the contrary, it had followers in Brazil, among them the renowned New School educator Manuel Bergström Lourenço Filho, who played an important role in the creation of the Institute for the National Organization of Labor in São Paulo in 1931, and promoted the Second Rural Economy Days in 1942-1943 (Correia, and Almeida 2013).

issues that the Spanish author discussed were not local. On the contrary, they were addressed to a debate that crossed borders, reaching several countries in the world, and presenting contrasting perspectives that were accentuated as the political scenario in Europe underwent transformations throughout the 1930s.

According to José María Hernández Díaz (2008), with the rise of Francoism in parts of Spain in 1936 and with the end of Spanish Civil War in 1939 in the whole country, significant changes took place in the educational arena. In his view,

The Francoist political regime brings back the discourse of rurality as an expression of ideological survival (the deepest values of patriotism and of religion were found in peasant families), as well as of social and economic survival, since after the Civil War consumer goods could no longer be found in the cities, and people could do little more than survive, having barely the minimum to stave off hunger (Hernández Díaz 2008, 66)²³.

The case of Spain is paradigmatic, but not isolated. The tension between the conception of rural education based on the principles of Active School and the growing incentive to nationalisms made itself felt also in the Brazilian debates, which became more acute as the 1930s advanced, as will be explained in the next section. It was also present in debates carried out in other countries. It is perceptible when inspecting the pages of the periodical *The New Era*, official vehicle of the *New Education Fellowship* (NEF), also known as the *Ligue Internationale Pour l'Education*.

Created in 1921 with the objective of bringing together people from different walks of life, from teachers to laypeople interested in educational subjects, who shared the belief that the problems threatening civilization were grounded in interpersonal relationships, and that only the education of men and women to a world in permanent change could alter this picture, NEF was characterized by the dissemination of ideas and practices associated to the principles of New School. It had among its founders Adolphe Ferrière, and among its associated periodicals, apart from *The New Era*, *Pour L'Ère Nouvelle*, a periodical associated to the Jean-Jacques Rousseau Institute, where Mallart y Cutó did his studies between 1915 and 1916.

The issue dedicated to publishing the annals of the Conference organized by the NEF in New Zealand in 1937 is particularly instigating. Bringing together delegations from Austria, Canada, Denmark, England, Japan, Scotland, South Africa, Switzerland and United States of America, apart from educators coming from other nations, it discussed the following themes: «curriculum and examination reform, psychology and child development, elementary and secondary schooling, adult and university education, rural education and teacher training» (Abbis 1998).

Regarding rural education, the periodical *The New Era* collected the papers from representatives of the United States, Germany, Czechoslovakia, England, Australia, South Africa, Japan and India (Vol. 19, n. 4, Apr., 1938). The work was mostly con-

²³ «O regime político franquista retoma o discurso da ruralidade, como expressão de sobrevivência ideológica (os valores mais profundos do patriotismo e da religião encontram-se nas famílias camponesas), bem como de sobrevivência social e económica, pois, após a guerra civil, não se encontram bens de consumo nas cidades e as pessoas apenas podem sobreviver e pouco mais do que mitigar a fome» (Hernández Díaz 2008, 66).

stituted of reports of experiences conducted in their respective countries, in a way similar to what Noêmia Cruz did when attending conferences in Brazil. The unsigned *Editorial Note*, possibly authored by Beatrice Ensor, editor of the periodical²⁴, distinguished two contemporary trends in rural education.

The one is to centralize, to build larger schools fed from larger areas, thereby allowing of better accommodations and equipment, more and better-paid teachers and wider range of subjects and interests. The other is to remodel the old small village school into something more in accordance with the modern spirit (*Editorial note* 1938, 89).

To conclude, she wrote about South Africa, describing her own experience. She identified the strong influence of primary teachers from small rural schools and the importance of their work with the land for its pedagogical value. She emphasized that,

New varieties of wheat and different types of fertilizers for potatoes, and various methods of pruning and spraying fruit trees were tried out. Practical farmers here have told me that they learn a lot from their children. The vegetables are sold, and the money so made has bought books (*Editorial note* 1938, 89).

The two trends identified in the editorial of *The New Era* were not a novelty. On the contrary, they expressed distinct streams existent in the educational sphere and repositioned a debate that harked back to the initial years of the 1930s. In 1932, in the volume of the journal *Pour l'Ère Nouvelle* dedicated to the education in France, and in preparation for the discussions of the NEF Conference that would occur in Nice in that same month of July, P. Barrier, academic inspector adjunct of the Director of Primary Education of the National Ministry for Education, described a methodical action being conducted in France to adapt education to the rural needs (*Pour l'Ère Nouvelle*, 11, n. 79, Juillet 1932, 175-176).

According to the inspector, there were three main motivations for the initiative, that referred to pedagogical, economic and social principles. Regarding the first of them, there was a demand for an approximation between the school and the real world experienced by pupils and the claims for concrete teaching. From an economic point of view, there was the need to arm the rural producer with more advanced and scientific techniques to work the land. Lastly, the social motivation found support in the prevention of rural exodus. To such end, schooling should be extended up to 14 years of age, with the introduction of a higher primary course that associated general culture to theoretical and practical knowledge of rural interest. For the boys, they proposed working in the school garden and in the demonstration fields; to girls, the practice of tricôt, culinary and rural domestic economy, apart from advanced teaching of hygiene and childcare. Finally, they defended the adoption of post-school complimentary courses on agriculture and rural domestic economy, of a theoretical and practical nature, to those that could not follow the higher primary course.

²⁴ The journal had as its assistant editor P. Volkov. However, since in the text of the *Editorial Note* there is explicit reference to the experience of the author in South Africa, and since Beatrice Ensor had moved to the African country at that time, it can be surmised that she was responsible for the text.

Gathering educators mostly from England, the United States, Germany and France, the Nice Conference received delegates from 53 different countries and had as its theme “Education in a changing society” (Brehony 2004, 750). Six months after it took place, *Pour l'Ère Nouvelle* in its edition compiling the results of the event brought another article about rural education in France, signed by M. Roger and entitled “Une révolution nécessaire à l'école rurale” (*Pour l'Ère Nouvelle* 11, n. 83, Déc. 1932). In it, the primary teacher from Camphin-en-Pélève discussed at length the advantages of grouping in rural primary schools as a way to overcome the disadvantages for the pupils of having a single teacher, of studying in small facilities, and sharing the space with colleagues of various ages and levels of learning. It defended the creation of what it called “child city”, comprised of workshop, fields, gardens, play areas, swimming pools, stables, and everything else that could be made available to pupils, thereby constituting an intellectual center for the formation of rural childhood.

The experience initiated by Noêmia Cruz in 1932 at the Butantan Graded School was in tune with the second of the trends identified above, of substituting isolated schools with grouped ones, and repositioned arguments presented by the French educator in Nice in that same year, clarifying connections between the local and transnational dimensions with regard to the rural education and to the international circulation of education theories and practices. The concern with the incentive to patriotism made it possible to envisage also the competing representations about rural education during those years that can be regarded as the “extreme 1930s”, given that the swerves occurred at the end of that decade turned out to be practically antipodes of the ideas proposed in the initial years of the decade.

Rural education and the exacerbation of nationalisms

Analyzing the trajectory of the *New Education Fellowship* between 1921 in 1938, Kevin Brehony (2004) says that in the 1930s two phases could be distinguished. The first started precisely with the Nice Conference and extends up to 1936. The second phase coincides with the beginning of World War II, and is made explicit in the 1937 New Zealand Conference. Brehony argues that Nice represented a turning point in the history of NEF. He refers «to the new principles that had already appeared in *The New Era* and which were discussed at the conference. These shifted the emphasis from the individual's to social needs» (Brehony 2004, 750). The change had as its effect a decrease in the emphasis that was previously given to psychology and psychoanalysis, and received impulse, according to Ray Hemmings «as a response to hopes dashed by the coming to power of Stalin in the USSR on the one hand and the “infiltration” and “virtual takeover” of the NEF by a number of professors on the other» (Hemmings 1973, apud Brehony 2004, 750).

In 1937, the Rockefeller foundation withdrew the financial support it gave to NEF, producing a crisis in the *Fellowship*. The English section, however, continued alive and maintained the event scheduled for New Zealand. The works at the Conference,

on the one hand, demonstrated the growing focus on academic discussion intensifying the professionalization of members and the pushing aside, initiated in 1932, of the groups of laypeople who had contributed to create the organization. On the other hand, the works made clear that the change in emphasis from the individual to the social already noticeable in Nice had unfolded into the promotion of extreme nationalisms, in what was regarded by Ensor in the *Editorial Note* as an education in which there was no room for «freedom of thought for individual, and consequently no real fullness of life».

It is not possible to disconnect the experience of Noêmia Cruz initiated in 1932 in São Paulo from similar initiatives that occurred in other countries; neither is it possible to unravel from the Brazilian context the new directions brought by Second World War for the reorganization of world power relations. Not only Brazil initiated in 1937 the authoritarian regime of Getúlio Vargas, which extended until 1945, but this state of exception flirted openly with the Axis powers.

Soon after the coup that led him to the presidency and installed the “New State”, Vargas dissolved the National Congress and abolished political parties. Territorial integration was one of the proposals he put in place with the objective of nationalizing the country. The conquest of the Brazilian West, seen as a new Eldorado, should couple the populating of the land with access to the natural resources of the rural areas, thereby increasing the prosperity of the nation. The “Marcha para o Oeste” (“March to the West”), as the movement became known, was a policy of occupation of the countryside, with a view to integrate the Brazilian regions, guaranteeing national unity and forming the Brazilian man. Other policies of eugenic and hygienic matrix, of social control through the rural school were coupled to that, launching a process of compulsory nationalization of education in Brazil.

According to Lúcio Kreutz,

At the federal level, the regulation of nationalization of education began with Decree No. 406 of May 1938, which targeted directly rural schools, which were those that apparently represented greater danger. This decree was followed by that of No. 1545 of 25 August 1939, considered as the most important one. This latter Decree prohibited that the position of principal of a school were given to a foreigner, that foreign languages were used during public assemblies and meetings, [and it required] that an officer of the Armed Forces appointed by the military commander of the region should be in charge of Physical Education. It also instructed State Secretaries of Education to construct and maintain schools in areas of foreign colonization to foster patriotism in students, and that they should supervise the teaching of foreign languages, and intensify the teaching of Brazilian history and geography. There were also Decree 1006 of 10 December 1939, Decree 2072 of 8 March 1940 and decree 3580 of 3 September 1941 that complemented the process of nationalization in several aspects, which effectively meant the end of ethnic schools for immigrants (Kreutz 2010, 78)²⁵.

²⁵ «No âmbito federal, a regulamentação da nacionalização do ensino iniciou com o Decreto n. 406 de maio de 1938, que se dirigia diretamente para as escolas rurais, que eram as que aparentemente representavam maior perigo. Esse decreto foi seguido do de n. 1.545 de 25 de agosto de 1939, considerado como o mais importante. Este proibia que a direção da escola ficasse a cargo de estrangeiro, que se fizesse uso de língua estrangeira em assembleias e reu-

The policy of populating the countryside also included the building of hospitals and railways, and resulted in the establishment of the city of Goiânia, located in the Brazilian Centre Plateau. To celebrate the occasion, the Brazilian Association of Education (ABE) promoted the Eighth Brazilian Congress of Education between 19 -27 July 1942, having rural education as its main theme. Created in 1924 in Rio de Janeiro, ABE gathered intellectuals from all over Brazil with the conviction that the future of the country depended on changes in education catering for the needs of modern society (Carvalho 1998). Among its objectives was to disseminate education through the population, breaking away from the situation of illiteracy that at that time afflicted roughly 70% of the nation's population (Ferraro and Kreidlow 2004, 186)²⁶. Its initiatives comprised the Congresses organized in several cities with the objective of bringing together educators around specific themes.

The debates carried out during the Eighth Congress focused on different definitions of rural zone (in cities and villages in the countryside, in common areas, areas of immigration and in the deep backlands) and on experiences carried out at those places. As conclusions, it firstly affirmed the understanding that rural and urban schools constituted modalities of a single category, and not two distinct categories, contributing to promote the centralization of educational policy and the cultural uniformity through civic education, public celebration of National holidays, the teaching of Portuguese language, and of Brazilian history and geography. In the second place, it reiterated the importance of sanitary education, the prevention of diseases and the betterment of the race through adequate eating and physical activity, with a clear eugenic inclination.

Noêmia Cruz attended that Congress as member of the delegation of the Estate of São Paulo, presenting the thesis entitled “Educação Rural em zonas rurais comuns” (“Rural education in common rural zones”). In it, she argued that rural education should interconnect the official education program to rural contents, with the purpose of «cultivating love and respect of pupils for nature, and to form the future national citizen» (Ecar 2017, 101)²⁷. This is how the educator defined her pedagogical proposal,

Indeed, the discipline of action, this discipline formative of character, has in the agricul-

nidades públicas, que a Educação Física ficasse ao encargo de um oficial das Forças Armadas, indicado pelo comandante militar da região. Instruía ainda aos Secretários de Educação Estaduais a construir e manter escolas em áreas de colonização estrangeira para a estimulação do patriotismo por parte dos estudantes, sendo que deveriam fiscalizar o ensino das línguas estrangeiras e intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Ainda tivemos o decreto 1.006 de 10 de dezembro de 1939, o Decreto 2.072 de 08 de março de 1940 e o Decreto 3.580 de 3 de setembro de 1941, que complementavam o processo de nacionalização em diversos aspectos, o que significou efetivamente o término das escolas étnicas de imigrantes» (Kreutz 2010, 78).

²⁶ Illiteracy rates in Brazil in the 1920s varied widely between States, ranging from 85.9% in Piauí to 53.4% in Rio de Janeiro and 53.8% in Rio Grande do Sul. «Between 1920 and 1960 there is a sharp fall in illiteracy rates. For the whole of the country, the rate falls during that period from 71.2% to 46.7% among people older than five years, a reduction of 24.5 points» [«De 1920 a 1960 acelera-se a queda do analfabetismo. Para o conjunto do País, a taxa cai, no período, de 71,2% para 46,7% entre as pessoas de 5 anos ou mais, uma redução de 24,5 pontos percentuais»]; the disparities between States, however, were maintained. While illiteracy rates in Alagoas reached 72.6% in the 1960s, in Rio de Janeiro they were of only 27.3% (Ferraro and Kreidlow 2004, 86ff.).

²⁷ «cultivar o amor e o respeito dos alunos pela natureza e formar o futuro cidadão nacional» (Ecar 2017, 101).

tural practices its most sympathetic, adequate and fruitful form, the most complete form of educating the child, for it corresponds to their integral culture under the powerful stimulation of spiritual, physical and normal needs. Integral culture, yes, – because agricultural practices, apart from exercising intelligence by putting attention, observation and reasoning into action – giving room to comparison and judgement, establishing the experience, develop a physical culture in the best of environments: under the sun, outdoors. They develop a moral culture that fortifies the spirit of order, the habit of observation, reflection, prudence, foresight, the strong will, the energy, the love of work – values that emerge from the conscious struggle of men with nature, and that infuse an infinite respect by God’s inimitable creative work. (Ibge 1944, 107)²⁸.

To Noêmia Cruz, rural school represented a vector for the return of populations to the fields, reverting the adverse effects of the rural exodus. Her argument was in tune with those of the large landowners that defended an economic intervention by the State. Simultaneously, it was in line with the hygiene policies and with the dissemination of patriotic values, in consonance with the new directions that the debate about the rural had taken in the late 1930s, without neglecting to observe the precepts of Active School. It therefore operated in a bordering zone, merging competing representations of rural education and negotiating meanings at a delicate moment of national politics.

On 22 January 1942, Brazil suspended diplomatic relations with the Axis powers, but it was not until the 31st of August of that same year that it declared war against Germany and Italy. During the intervening seven months, 19 Brazilian merchant vessels were torpedoed, causing hundreds of deaths²⁹, the city of Goiânia was inaugurated in the context of the “March to the West” and ABE organized the Eighth Brazilian Congress of education with rural education as its central theme.

Final considerations

This article started with the introduction of Brazilian educator Noêmia Saraiva de Mattos Cruz and the experience she initiated at the Butantan Rural Graded School in 1933. It concluded by making reference to the positions defended by that teacher at the Eighth Brazilian Congress of Education which took place in Goiânia in 1942. In the building of the argument, however, the article took a specific case that was turned

²⁸ «Com efeito, a disciplina da ação, essa disciplina, formadora do caráter, tem nas práticas agrícolas a forma mais simpática, adequada e proveitosa, a forma mais completa de se educar a criança, pois corresponde à sua cultura integral, sob o estímulo poderoso das necessidades espirituais, físicas e normais. Cultura integral, sim, – porque as práticas agrícolas além de exercitarem a inteligência colocando em atividade a atenção, a observação, o raciocínio – dando lugar à comparação e ao julgamento, estabelecendo a experiência, desenvolvem uma cultura física no melhor dos ambientes: em pleno sol e ao ar livre. Desenvolvem uma cultura moral, que fortifica o espírito de ordem, o hábito de observação, a reflexão, a prudência, a previsão, a vontade firme, a energia, a afeição ao trabalho - valores estes que emergem da luta consciente do homem com a natureza e que infundem um respeito infinito pela obra criadora, inimitável de Deus» (Ibge 1944, 170).

²⁹ See <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/OBrasilNaGuerra>. Accessed on 1 December 2017.

into a motto for an incursion not only into the scenario of São Paulo rural education but indeed into the Brazilian and even international scenarios. The discussions took us to faraway regions, such as New Zealand, France and Spain, and then back to Brazil and to São Paulo.

Along these trajectories, we made contact with different representations about education and about rural school, which competed with each other both synchronically and diachronically, in the sharp changes that took place in what we denominate the “extreme 1930s”, inspired by the reflections of Eric Hobsbawm (1994). We intended to capture the context of these debates, and to highlight the shape they assumed without establishing a unique meaning of rural education, nor a predominant concept of it. The literature does not allow one to advance in this direction, either because rural reality varied too much from country to country, or because the discourses were always contaminated by references to education and to the rural school. It is difficult to ascertain if it was the geographical situation of the school that singularized the rural expression, or if it was the modality of teaching that did it.

Such indetermination appears in the writings of national and international educators, and the swift movement of political events during the 1930s left little room for homogenizing perceptions, given that they were captured by nationalist and eugenic proposals strengthened with the eruption of World War II. The field is simultaneously the locus for the promotion of a new, healthy and strong national citizen, and the cradle of traditions; the place of economic backwardness and a populational void to be filled; the space to be reconquered as a means to resources and conditions for a pleasant life. In this picture, old Rousseauian precepts are mixed with new pedagogical utopias.

If the threads we have weaved led us to the composition of this vast tapestry, we clearly see that it was because of each stitch done, because of the microscopic cases we have placed in relation to each other, because we exercised the understanding that «every social configuration is the result of the interaction of countless individual strategies: a tangle that only close observation allows reconstituting» (Ginzburg 2007, 277)³⁰. The Butantan Rural Graded School worked as the normal exception, the trigger that allowed us to operate through anomaly, and not through the analogy of discourses. The result does not affirm a single definition of rural education, but a multifaceted set of understandings, modulated throughout the 1930s by political and economic pressures, at the same time consensual and contradictory.

We must also emphasize that Noêmia Cruz remained as principal of the Butantan Rural Graded School until 1943, therefore, during practically the whole period of fiercest oppression during the New State in Brazil. Similarly, Mallart y Cutó continued working at the Pedagogy Section of the National Institute for Professional Reeducation between 1934 and 1942, despite being accused of collaborating with the rising of the *Ejército Rojo* (Red Army) and being subjected to a cleansing process.

³⁰ «toda configuração social é o resultado da interação de incontáveis estratégias individuais: um emaranhado que somente a observação próxima possibilita reconstituir» (Ginzburg 2007, 277).

The two examples we gave demonstrate the multiple and shifting meanings of rural education, and the margins of negotiation established by the agents under authoritarian governments, offering elements to distrust univocal interpretations about the relation between education and State, even under regimes of exception.

Lastly, by articulating various geographical dimensions, we hope to have demonstrated the potential of the local to the historical-educative investigation, both to foster the understanding of what is specific to each locality, and in regard to the opening of dialogues between national and transnational spaces. In so doing, we contradict H. Bassi in his diagnostic that a microscopic case can offer little to educational debates about an era.

Bibliographical references

- Abbis, Jane. 1998. The “New Education Fellowship in New Zealand: Its Activity and Influence in the 1930s and 1940s.” *New Zealand Journal of Educational Studies*, 33:1, 81-93.
- A Gazeta*. 1931. 16/06. 6. <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=763900&pasta=ano%20193&pesq=>. Accessed on December 1st, 2017.
- A Gazeta*. 1931. 09/07. 6. <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=763900&pasta=ano%20193&pesq=>. Accessed on December 1st, 2017.
- Brehony, Kevin J. 2004. “A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938.” *Pedagogica Historica*, 40, 5-6: 733-755.
- Carvalho, Marta. 1998. *Molde nacional e forma cívica*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Certeau, Michel de. 1995. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Chartier, Roger. 1991. “O mundo como representação.” *Estudos Avançados*. [online]. 5, 11: 173-191. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014199100010010&lng=en&nrm=iso. Accessed on December 1st, 2017.
- Correia, Telma de Barro, and Caliane C. O. Almeida. 2013. “Habitação econômica no Brasil: o IDORT e sua revista (1932-1960).” *Revista de pesquisa em arquitetura e urbanismo*, 17:35-49.
- Correio Paulistano*, de 28 de dezembro de 1937. http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_08&PagFis=22064&Pesq=. Accessed on February 15th, 2017.
- Cruz, Noêmia Saraiva de Mattos. 1936. *Educação Rural: Uma aplicação do ensino rural na escola primária Grupo Escolar de Butantan*, S. Paulo. Rio de Janeiro: Saber é Poder Editores.
- Demartini, Zeila de Brito Fabri. 2002. “Noêmia Saraiva de Mattos Cruz.” In Fávero, M. de L. de A., Britto, Jader de M. (Org.). *Dicionário de educadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/COMP/INEP, 854-859.
- Diário de Notícias* 1930. 15/08. 5. http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=. Accessed on December 1st, 2017.
- Diário de Notícias* 1931. 07/01.7. http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=. Accessed on December 1st, 2017.

- Ecar, Ariadne Lopes. 2017. *Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)*. PhD diss., Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- “Editorial note.” 1938. *The New Era*, 19, 4: 89.
- Estado de São Paulo. Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>. Accessed on November 25th, 2017.
- Estado de São Paulo. Decreto n. 6.047, de 19 de agosto de 1933. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-6047-19.08.1933.html>. Accessed on May 30th, 2013.
- Estado de São Paulo. Lei n. 1.750, de 08 de dezembro de 1920. <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>. Accessed on September 15th, 2016.
- Ferraro, Alceu R., and Daniel Kreidlow. 2004. “Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais.” *Educação & Realidade*, 29, 2: 79-200.
- Fgv. Cpdoc. <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/OBrasilNaGuerra>. Accessed on December 1st, 2017.
- Ginzburg, Carlo. 2007. *O fio e os rastros*. São Paulo: Cia das Letras.
- Hameline, D. 1995. “Présentation.” In *Id. [et al.] (org.) L'école active. Textes fondateurs*, 5-46. Paris: PUF.
- Hemmings, Ray. 1973. *Children's Freedom*. New York: Schocken Books.
- Hernández Díaz José Maria. 2008. “A Escola Rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951).” *Revista Lusófona de Educação*, 65-78.
- Hobsbawm, Eric .1994. *Era dos Extremos - O Breve Século XX 1914/1991*. São Paulo: Cia das Letras.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 1944. *Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação*. Goiânia.
- Jornal do Brasil*. 1931. 24/04. 17. http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_05&pasta=ano%20193&pesq=. Accessed on December 1st, 2017.
- Jornal do Comércio*. 1935. 12/12. http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=364568_12&pasta=ano%20193&pesq=. Accessed on December 1st, 2017.
- Kreutz, Lucio. 2010. “Escolas étnicas no Brasil e a formação do estado nacional: a nacionalização compulsória das escolas imigrantes (1937-1945).” *Poiesis*, 3, 5: 71-84.
- Levi, Giovanni. 1992. “Sobre Micro-história.” In Burke, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*, 133-162. São Paulo: Editora da UNESP.
- Moraes, Agnes Iara Domingos. 2014. *Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968)*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.
- O Campo*. 1935. Junho. 68. <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=083291&pasta=ano%20193&pesq=>. Accessed on December 1st, 2017.

- Oliveira, Lúcia Lippi. 2002. "Cultura e Identidade no Brasil no século XX." In Angela de Castro Gomes, Dulce Pandolfi, Verena Alberti (Org.) *A República no Brasil*, 338-369. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Padilla, José Maria, and Juan Antonio Huertas. 1999. "Un análisis situado de la producción intelectual de José Mallart." *Revista de História de la Psicología*, 20, 3-4: 339-350.
- Pérez Fernández, Francisco. 2003. "José Mallart en la psicología española: balance de una andadura intelectual." *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 56: 149-156.
- Pour l'Ère Nouvelle*, 1932. 11, n. 79, juillet.
- Pour l'Ère Nouvelle*, 1932. 11, n. 83, déc.
- The New Era*. 1938. 9, 4 apr.
- Vidal, Diana Gonçalves. 2013. "80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate." *Educação e Pesquisa* (USP. Impresso), 1: 1-12.

JEAN-FRANÇOIS CONDETTE

THE INSPECTION STAFF IN FRANCE IN THE NINETEENTH CENTURY
(1802-1914): BETWEEN AFFIRMATION OF THE STATE'S PREROGATIVES
AND LOCAL SCHOLASTIC CONTEXT

LES PERSONNELS D'INSPECTION EN FRANCE AU XIX^e SIÈCLE (1802-1914) :
ENTRE AFFIRMATION DES PRÉROGATIVES DE L'ÉTAT
ET RÉALITÉS SCOLAIRES LOCALES

All along the 19th Century, the progressive claim of the French School State emerged with the implementation of a more hierarchized and coherent educational system. The specialised types of inspectors – The General Inspectors (1802) and the Primary School Inspectors (1835) – supported by the Academic Directors of Education (1808) and the Regional Inspectors who were provided with extended missions, progressively imposed a strict national framework to the teachers. With their inspections, through their formative monitoring and the implementation of educational instructions clearly explaining the school and academic activities, the State School took place and disseminated a national culture. However, that imposed culture and enacted common educational framework met numerous local oppositions. In fact, for daily work, a balance had often to be found with local authorities; and according to the local contexts, schools were led to put forward some accommodations that could be accepted if they did not negate the national priorities.

On assiste en France, sur le long XIX^e siècle, à l'affirmation progressive des prérogatives de l'État enseignant, par la mise en place d'un système éducatif plus hiérarchisé et plus cohérent. Les personnels spécialisés d'inspection que sont les inspecteurs généraux (1802) et les inspecteurs primaires (1835), aidés par les recteurs d'académie (1808) et les inspecteurs d'académie (1808) aux missions plus larges, imposent peu à peu un cadre national strictement défini à l'activité enseignante. Par leurs inspections, par leurs interventions formatives, par les textes officiels qui définissent précisément l'activité scolaire et universitaire, l'École d'État s'impose et avec elle la diffusion d'une culture nationale. Mais cette affirmation d'une culture et d'un cadre scolaire communs rencontre de nombreuses oppositions sur le terrain. C'est souvent plus avec les autorités locales, que contre elles, qu'un équilibre se crée dans la gestion au quotidien de l'École, des accommodements pouvant être pris avec les spécificités locales lorsqu'elles ne remettent pas en cause les priorités nationales.

Key words: Inspection Staff- 19th century-Centralization- State control-local realities.

Mots clés: Personnels d'inspection – XIX^e siècle – centralisation – Contrôle de l'Etat – réalités locales.

Dans le dernier tome de son importante synthèse parue entre 1875 et 1893, intitulée *Les origines de la France contemporaine*, Hippolyte Taine critique le système d'instruction publique existant en France qui est directement hérité de la reconstruction napoléonienne de 1808. Napoléon 1^{er} en créant l'Université impériale, vaste corporation dotée du monopole de l'enseignement, a mis en place un moule chargé de former les cadres de son Empire mais aussi de contrôler les esprits, cette corporation devenant une machine administrative restreignant peu à peu le droit à l'initiative des

acteurs éducatifs et des pouvoirs locaux, pour mettre en place un système centralisé et uniforme fondé sur de multiples règlements.

Cette vie scolaire est circonscrite et définie d'après un plan rigide, unique, le même pour tous les collèges et lycées de l'Empire, d'après un plan impératif et circonstancié qui prévoit et prescrit tout jusque dans le dernier détail, travail et repos de l'esprit et du corps, matières et méthodes de l'enseignement, livres de classe, morceaux à traduire ou à réciter, liste des 1500 volumes pour chaque bibliothèque, avec défense d'en introduire un de plus sans une permission du Grand-Maître, heures, durée, emploi, tenue des classes, des études, des récréations, des promenades, c'est-à-dire chez les maîtres et encore plus chez les élèves, l'étranglement prémédité de la curiosité active, de la recherche spontanée, de l'originalité inventive et personnelle, tellement qu'un jour, sous le Second Empire, un ministre tirant sa montre, pouvait dire avec satisfaction : À cette heure, dans telle classe, tous les élèves de l'Empire expliquent une page de Virgile (Taine, 1904, 226-227).

Cette machine, Taine la décrit sous le Premier Empire et pour l'enseignement secondaire, mais il la voit encore à l'œuvre à la fin du XIX^e siècle. « Sous la Troisième République, comme sous les gouvernements antérieurs, la machine scolaire continue à rouler [...] sous l'impulsion du même moteur unique et central, conformément à la même conception napoléonienne et jacobine de l'État enseignant » (Taine 1904, 354). À peu près à la même époque, en 1892, dans la *Revue internationale de l'enseignement*, L.-W. Proff publie un article sur « Le fonctionnarisme dans l'enseignement secondaire » (Proff 1892, 514-527). L'auteur dénonce la centralisation qui, par des relais administratifs nombreux, paralyse les bonnes volontés. L'enseignant est un fonctionnaire auquel on ne laisse aucune initiative. « Quand il s'installe, il trouve tout fixé, programmes et méthodes » (Proff 1892, 519). Il en va de même des inspecteurs d'académie qui sont des « accumulateurs de paperasses » et du recteur d'académie qui a trop de missions pour être efficace. L'inspection générale n'échappe pas aux critiques car la quantité des classes à voir est hors de proportion avec le petit nombre des inspecteurs.

Ces descriptions de l'Instruction publique en France à la fin du XIX^e siècle, décrivent un système scolaire paralysé par la hiérarchie administrative, l'État central ayant réduit au silence l'esprit d'initiative. S'il est évident que le XIX^e siècle voit s'appesantir les prérogatives de l'État sur l'instruction (Chapoulie 2010 ; Condetto 2009) et s'affirmer une administration plus efficace qui réduit les pouvoirs traditionnels des communautés d'habitants et de l'Église, peut-on pour autant décrire le monde scolaire et universitaire comme une sorte d'armée de petits soldats obéissant sans sourciller aux ordres venus systématiquement d'en haut ? Par l'analyse de la diversification des personnels d'inspection entre 1802 et 1914 et de leur rôle au quotidien, nous voudrions à la fois montrer cette imposition progressive d'un ordre scolaire plus réglementé, mais aussi modérer ce constat d'une centralisation destructrice des réalités locales. Ces personnels sont souvent des médiateurs qui s'appuient sur les réalités locales pour mieux atteindre les volontés nationales.

L'appesantissement progressif d'un personnel d'inspection pluriel

Le XIX^e siècle, au-delà des changements de régimes politiques et de politiques éducatives, est marqué par une réelle continuité dans l'affirmation du rôle de l'État dans le développement des structures scolaires et universitaires. À ce titre, les autorités de l'Instruction publique créent plusieurs corps d'inspection qui vont travailler à la mise en système du réseau scolaire (Condette 2017).

A) Les inspecteurs généraux (1802) : l'œil ministériel dans la France scolaire

Les premiers inspecteurs à apparaître, dès la loi générale sur l'Instruction publique du 1^{er} mai 1802, sont les inspecteurs généraux. D'abord dénommés inspecteurs des études puis inspecteur de l'Université en 1808, ils sont à la fois les conseillers du Grand-Maître, qui deviendra le ministre de l'Instruction publique, et son « œil » envoyé en province. À l'origine, ces inspecteurs ont compétences sur tous les niveaux d'enseignement mais on assiste, après 1850, à un processus de spécialisation par niveau (maternelle, primaire, secondaire, supérieur) et à un début de spécialisation disciplinaire qui s'accroît au XX^e siècle (Caplat 1986; Rioux 2002). Fourcroy dans son discours au Corps législatif, le 20 avril 1802, définit ainsi leur rôle :

Il manquait encore [...] une inspection destinée à surveiller sans cesse les écoles et l'état des études. [...]. Trois inspecteurs généraux nommés par le Premier Consul, revêtus de la force et de la dignité si nécessaires à leur importante mission, parcourront les lycées, les visiteront avec beaucoup de soin et éclaireront le gouvernement, dont ils seront en quelque sorte l'œil toujours ouvert dans les écoles, sur leur état, leur succès ou leurs défauts. Cette nouvelle institution sera la clef de voûte et tiendra toutes les parties de l'administration studieuse dans une activité soutenue, sans laquelle elles pourraient languir et se détériorer (Beauchamp 1880, 67).

Les inspecteurs généraux doivent visiter une fois par an au moins les lycées pour arrêter la comptabilité, examiner les enseignements délivrés, contrôler les enseignants et l'administration. Ces inspecteurs, dans leurs tournées, observent les différents niveaux d'enseignement. À partir de 1850-1854, l'organisation de l'inspection générale se détermine plus nettement en fonction des ordres d'enseignement. Deux inspecteurs de l'Instruction primaire apparaissent en 1852 (ils seront 8 en 1876 et 11 en 1914). L'inspection générale des écoles maternelles remplace en 1881 (décret du 2 août 1881) les déléguées générales pour les salles d'asile et le nombre de postes d'inspectrices générales des écoles maternelles passe à quatre en 1887, la plus connue étant Pauline Kergomard, première femme à être nommée à l'inspection générale en 1881 (Huguet, Luc 2002, 155-172).

Les inspecteurs généraux, qui sont trois en 1802, sont dix-huit en 1808 mais l'ordonnance royale du 17 février 1815 les réduit à douze (deux en droit, deux en médecine, huit pour les facultés des sciences et des lettres, les collèges royaux (ex-lycées) et les collèges communaux). Ils sont seize en 1852 (sans les salles d'asile (8 du supérieur, 6 du secondaire et 2 du primaire) et trente-et-un en 1914 (sans les salles d'asile). Peu

à peu, ils imposent leurs prérogatives et, par leurs inspections, ils affirment le cadre national, ses règlements, ses programmes. Leurs déplacements sont très nombreux comme le montre en 1840 la tournée organisée par les inspecteurs généraux Alexandre et Cournot qui se voient attribuer les académies de Bordeaux, Cahors, Limoges, Pau et Toulouse. Le trajet fixé est le suivant : Guéret (23 avril), Limoges (26 avril), Tulle (3 mai), Cahors (7 mai), Montauban (13 mai), Agen (16 mai), Auch (18 mai), Toulouse (25 mai), Albi (4 juin), Foix (8 juin), Tarbes (13 juin), Pau (15 juin), Dax (23 juin), Mont-de-Marsan (25 juin), Bordeaux (28 juin), Périgueux (8 juillet), Angoulême (11 juillet) pour un retour à Paris le 18 juillet (Caplat 1986, 36-37). Dans les villes traversées, ils rencontrent les enseignants, le chef d'établissement et les notables pour faire un point précis sur l'état de chaque établissement, rédigeant ensuite leurs rapports pour le ministre. Une fois à Paris, d'autres tâches les attendent : démarches auprès des bureaux, rédactions de notes spéciales, séances des conseils centraux, présidence des jurys. Nous ne traitons pas ici des inspecteurs généraux et départementaux de l'enseignement technique, longtemps extérieurs au ministère de l'Instruction publique (jusqu'en 1920) et très liés aux milieux économiques (Caplat 2016).

B) Recteurs et inspecteurs d'académie (1808) : des inspecteurs épisodiques

La loi du 10 mai 1806 fonde l'Université impériale, qui a le monopole de l'enseignement dans tout l'Empire, les décrets du 17 mars 1808 qui organisent cette Université marquant la naissance d'un système d'instruction publique. La France est découpée en autant d'académies qu'il y a de cours d'appel (26). Chaque académie est dirigée par un recteur, nommé par le Grand-Maître, et assisté d'inspecteurs d'académie alors itinérants et qui sont en quelque sorte ses adjoints. Le recteur s'occupe de tous les ordres d'enseignement, du primaire au supérieur (Condetta 2006 ; Condetta 2009). Il doit visiter ou faire visiter par les inspecteurs d'académie, une fois par an, les écoles primaires. La fonction rectorale est maintenue tout au long du XIX^e siècle, avec des modifications dans le découpage académique et dans ses principales prérogatives, tout comme la fonction d'inspecteur d'académie (Effroy 1985 ; Lerch et Pétreaux 2008) qui est départementalisée par la réforme Fortoul du 14 juin 1854 (un inspecteur d'académie par département). Recteurs et inspecteurs d'académie ont constamment dans leurs attributions les visites dans les classes aussi bien dans le primaire, que dans le secondaire ou le supérieur. À l'usage, plus on avance dans le XIX^e siècle, plus l'activité rectorale se concentre sur les établissements secondaires et supérieurs, la nomination et la surveillance des maîtres et des maîtresses du primaire étant confiées au préfet en 1854 (jusqu'en 1944), en lien étroit avec l'inspecteur d'académie, le recteur ne conservant qu'un regard sur les méthodes pédagogiques du primaire (Condetta 2009). Les recteurs sont 39 à l'apogée de l'expansion napoléonienne en Europe, puis 26 ou 27 entre 1815 et 1848 (académie de Corse ou pas) ; ils sont 20 entre 1848 et 1850 puis 86 entre 1850 et 1854 (un par département avec la loi Falloux de mars 1850) avant d'être 17 entre 1854 et 1939 (18 entre 1860 et 1920 quand existe l'académie de Chambéry). Les inspecteurs d'académie sont au minimum 88 entre 1854 et 1914 (un par département, sans compter l'Algérie) mais ils sont souvent plusieurs à diriger le

département de la Seine (deux en 1866 par exemple).

C) Les inspecteurs primaires (1835) : des arpenteurs des petites patries scolaires

Le recrutement comme le renvoi des enseignants des petites écoles, l'évaluation de leur travail et de leurs résultats, sont longtemps aux mains des autorités locales, des parents et du curé. Cette « prééminence des pouvoirs locaux » (Ferrier 1997, tome 1, 28) demeure très prégnante au début du XIX^e siècle mais l'État affirme progressivement ses prérogatives, voulant à la fois secouer certaines torpeurs locales et rendre plus efficace cet enseignement. L'ordonnance du 29 février 1816 exige que soit formé, dans chaque canton, un comité pour surveiller et encourager l'instruction primaire, préfets, inspecteurs d'académie et évêques jouant un rôle important dans les nominations et les révocations de maîtres et de maîtresses. Un comité local doit aussi soutenir l'école alors que des surveillants spéciaux doivent l'inspecter régulièrement (maire et curé). L'ordonnance du 21 avril 1828 crée ensuite un comité d'arrondissement présidé par l'évêque ou son délégué pour surveiller et encourager l'instruction primaire, des « inspecteurs gratuits » étant désignés par le comité pour visiter les écoles, le maire et le curé demeurant des surveillants spéciaux. La loi Guizot du 28 juin 1833, qui oblige chaque commune à posséder une école (de garçons), redéfinit la hiérarchie des tutelles. Le recteur nomme désormais les instituteurs sur proposition du comité d'arrondissement. La loi crée un comité communal chargé de la surveillance rapprochée de l'école (maire, curé ou pasteur et quelques notables) et un comité d'arrondissement (présidé par le préfet ou le sous-préfet) chargé de la dynamisation de l'enseignement primaire.

C'est l'ordonnance du 26 février 1835 qui crée dans chaque département un « inspecteur spécial de l'instruction primaire ». Le règlement du 27 février 1835 fixe ses missions et l'inspecteur primaire se retrouve face à une « tache écrasante » (Ferrier 1997, 63). Sa surveillance s'exerce « sur tous les établissements d'instruction primaire, y compris les salles d'asile et les classes d'adultes, et conformément aux instructions qui lui seront transmises par le recteur de l'académie et le préfet du département » (Ravier, 1995, 96). L'inspecteur doit visiter toutes les écoles une fois par an, visiter l'école normale, assurer le secrétariat de la commission des examens, s'occuper des conférences pédagogiques, donner son avis sur les promotions, récompenses et sanctions, rédiger des rapports réguliers pour le préfet. Il doit tenir avec soin le registre des instituteurs de son département avec mention des nominations, révocations, mutations. L'ordonnance du 13 novembre 1837, devant l'ampleur de la tâche, accepte la création des sous-inspecteurs qui sont 37 en 1838.

Les inspecteurs primaires sont des relais entre le pouvoir local (le maire, le curé, le comité local) et le pouvoir central (inspecteur d'académie, recteur, préfet). La loi Falloux (15 mars 1850), si elle revoit l'organisation administrative de l'Instruction publique et donc la tutelle qui s'exerce sur ces inspecteurs (le préfet par la loi De Parieu du 11 janvier 1850, le recteur départemental avec la loi Falloux du 15 mars 1850), ne modifie pas le travail au quotidien des inspecteurs primaires même si elle décide d'en nommer un par arrondissement et de supprimer les sous-inspecteurs. Elle

supprime les comités locaux et d'arrondissement, remplacés par des délégués cantonaux choisis par le conseil académique. La loi du 14 juin 1854 puis les décrets du 22 août 1854 réaffirment ensuite les prérogatives de l'État en restaurant seize grandes académies dirigées par des recteurs qui ne conservent que peu de pouvoirs sur le primaire (la pédagogie), les préfets ayant les pouvoirs de nomination et de révocation en lien avec les inspecteurs d'académie. Le schéma ne devait pas être transformé par la Troisième République. La loi du 28 mars 1882 retire aux ministres des cultes leur droit d'inspection et de surveillance sur les écoles publiques et institue, à côté des délégués cantonaux, une commission scolaire communale dirigée par le maire où siège de droit l'inspecteur primaire. La loi du 30 octobre 1886 ne change presque rien, même si l'inspecteur doit désormais lutter contre l'absentéisme (loi d'obligation de 1882). Progressivement, entre 1835 et 1914, les prérogatives de l'inspecteur primaire s'accroissent « au détriment de celles des autorités locales » (Roux 1997, 83). Les inspecteurs primaires sont 85 à être nommés à partir de janvier 1835 ; ils sont 201 en décembre 1842 (88 inspecteurs et 113 sous-inspecteurs), 223 en 1850 (89 et 134), 297 en 1865 (Ferrier 1997, tome 2, 96) et 467 en 1882 pour rester à ce chiffre en 1913.

D) L'inspection « en jupons et en chapeau à plumes » (Petit 1892, 255)

Les corps d'inspection sont longtemps exclusivement masculins malgré le développement des structures scolaires féminines. Le décret du 2 août 1881, en même temps qu'il met en place le régime des écoles maternelles, crée le corps des inspectrices départementales et celui des inspectrices générales des écoles maternelles, ces inspectrices générales étant quatre en 1887. Le décret du 23 décembre 1882 autorise ensuite les femmes à concourir à l'inspection primaire et les lauréates peuvent alors travailler à l'inspection spéciale des écoles de filles et des écoles maternelles, l'accueil des inspecteurs masculins étant plutôt hostile face à ces possibles concurrentes alors qu'ils inspectent depuis des décennies les écoles primaires de filles. Le décret du 17 janvier 1891 relatif au certificat d'aptitude aux fonctions d'inspectrice primaire exclut les femmes de l'inspection des écoles masculines et des commissions scolaires. On redoute des conflits d'attribution alors que beaucoup d'élus et de notables locaux semblent aussi refuser d'avoir un interlocuteur de sexe féminin, dénonçant la vie ambulante de l'inspectrice, indigne d'une femme que l'on estime aussi moins apte à atteindre l'impartialité et à garder son calme en cas d'inspection difficile. On les imagine mal négocier avec des architectes, les maires et incompétentes dans le champ administratif et politique. Dans la *Revue pédagogique* de 1911, l'inspectrice primaire de Paris, Mademoiselle Ginier, publie un plaidoyer en faveur de l'inspection généralisée par les femmes des écoles maternelles et des écoles primaires de filles insistant sur leurs grandes compétences, sur leur connaissance des questions d'hygiène féminine, de puberté et d'enseignement ménager mais aussi sur la dimension plus morale de la venue d'une inspectrice femme dans la classe de l'institutrice et plus particulièrement lors de l'entretien personnalisé (Ginier 1911, 217-229). Dans le numéro suivant, l'inspecteur primaire de Périgueux publie une contre-offensive, affirmant que le métier est un métier d'homme, insistant sur le manque d'autorité d'une femme face aux muni-

cipalités (Dodeman 1911, 66-71). En 1892, Édouard Petit, chantre de l'éducation populaire, dans *L'École moderne*, dénonce la course aux diplômes et aux grades qui atteint désormais les filles. Il critique « la femme examinatrice », en particulier au certificat d'études, avant de terminer par « Madame l'inspectrice » (Petit 1892, 253) qui « inspecte les écoles de filles, les écoles mixtes, les écoles maternelles tant publiques que privées de son ressort » (Petit 1892, 254). Il prévoit alors une multiplication des conflits avec ses homologues masculins mais surtout avec les institutrices pour cet « inspectorat en jupons et en chapeau à plumes » qui cherchera à marquer la distance « qui sépare l'institutrice qu'elle était la veille, de Madame l'inspectrice qu'elle est aujourd'hui ». Il relève : « l'amour du détail, la recherche de la petite bête, le désir de tatillonner, la manie d'étaler son savoir, l'excès d'irritabilité nerveuse : madame l'inspectrice est à l'abri de tous ces défauts » (Petit 1892, 256). Comment sera-t-elle reçue dans les mairies ? Comment arrivera-t-elle à défendre son personnel contre les cabales des opposants de l'école publique ? Comment gèrera-t-elle les affaires de finances et d'administration, les contentieux juridiques alors qu'elle n'est pas citoyenne ?

L'ouverture aux femmes devait être très lente dans l'inspection primaire et en 1970, « elles ne représentent même pas 10% de l'effectif du corps » (Ferrier 1997, tome 2, 92). Les inspectrices sont d'abord des inspectrices des écoles maternelles, la maternelle apparaissant comme « l'affaire exclusive des femmes ». Les recteurs et les inspecteurs d'académie, quant à eux, sont tous des hommes jusqu'en 1914. La première femme recteur n'est nommée qu'en 1973 (Alice Saunier-Seïté) et c'est en 1968 qu'est nommée la première femme chargée « à titre provisoire » des fonctions d'inspecteur d'académie.

Affirmer l'État enseignant et ses logiques nationales

Ces corps d'inspection ont pour mission d'affirmer les prérogatives de l'État au niveau de l'enseignement et de transformer peu à peu les réalités scolaires et universitaires pour qu'elles obtiennent de meilleurs résultats, offrant à la population des formations plus efficaces.

A) Évaluer, contrôler, gérer les enseignants

Les différents corps d'inspection ont pour mission première d'inspecter, c'est-à-dire de venir rencontrer l'enseignant dans sa classe et de contrôler son action. Cette inspection individuelle est une évaluation englobante qui juge à la fois l'homme et l'enseignant. L'inspecteur juge sa tenue, ses traits de caractère, ses valeurs morales, ses idées politiques mais aussi son enracinement local. Il évalue également la conformité des enseignements avec les programmes officiels et les méthodes pédagogiques utilisées. Les acquis des élèves sont évalués par l'interrogation de quelques élèves ou la lecture des cahiers (Condette 2017). Ce travail d'inspection est le travail majeur des inspecteurs primaires et des inspecteurs généraux. Il n'est pas rare qu'un inspecteur primaire vers 1914 réalise 400 inspections par an, pouvant parfois en réaliser 5 à 6

par jour. En dehors des villes principales desservies par le chemin de fer, les déplacements se font en diligence, à cheval et parfois à pieds quand les chemins ne sont plus praticables. Progressivement se met en place une pratique plus normée du rapport d'inspection, qui permet de consigner les principales remarques faites sur la tenue de l'école et sur l'enseignant, moyen d'acter les remarques et de proposer des pistes de remédiation. L'instruction du 6 février 1862 dresse le premier cadre des écritures exigées des inspecteurs primaires donnant un « modèle » de bulletin d'inspection (pas transmis à l'enseignant), l'arrêté du 18 janvier 1887 le précisant ensuite. La circulaire du 12 juin 1894 renforce le rôle de ce rapport qui va nourrir le dossier de l'instituteur et lui est désormais communiqué. Ces rapports sont des outils importants dans la gestion des carrières. On le voit aussi dans le secondaire ou le supérieur et ils ne sont pas toujours tendres. En 1885, l'inspecteur général Foncin note, après une visite dans les cours d'Henri Cons, professeur de géographie et d'histoire des temps modernes à la faculté des lettres de Douai :

Monsieur Cons est très zélé, très dévoué à ses fonctions [...]. Il a une grande mémoire et il en abuse un peu. Il ne sait pas très bien composer une leçon ni la faire. Il parle du même ton, regardant une carte murale avec obstination, énumérant à perdre haleine, sans repos ni coupure ni explication, ni digression, une foule de noms et de détails géographiques [...]. Il vaudrait mieux que Monsieur Cons fit de l'histoire¹.

Le recteur Désiré Nolen est très déçu par les débuts de Léon Geley qui arrive à la faculté des lettres de Douai comme maître de conférences en 1882 et insiste sur l'échec de l'enseignant à la fois dans ses cours avec les étudiants et dans ses conférences publiques :

Il lisait plus qu'il parlait [...]. Il regardait à chaque instant l'heure avec une évidente impatience d'en finir ; il abrégait la durée de la leçon, manquait à l'occasion ses cours et se contentait de prévenir l'appariteur au dernier moment [...]. Monsieur Geley est devenu aussi promptement antipathique à ses étudiants des cours fermés qu'à ses auditeurs. [...]. Les élèves se sont aperçus bientôt qu'il ne leur apportait que des extraits de livres [...]. Il ne se préoccupe en aucune façon des exigences du programme de la licence ; il se borne à faire son cours, à lire ses notes sans se soucier autrement s'il est écouté, s'il est compris, si les étudiants ont retenu².

À l'inverse, les inspecteurs généraux Artaud et Cuvier louent la méthode employée par l'abbé Noïrot qui enseigne la philosophie au collège de Lyon entre 1827 et 1852.

Ce qui est surtout remarquable dans cette classe, c'est le soin que prend le professeur d'exercer ses élèves. Tous ceux que nous avons interrogés avaient l'habitude de s'énoncer clairement, de suivre leurs idées, de répondre aux objections qui leur sont faites. La méthode d'enseignement adoptée par M. Noïrot contribue à leur faire prendre cette habitude ; il les interroge fréquemment ; la leçon est en grande partie dialoguée³.

¹ Archives nationales, F¹⁷ 25741, rapport de l'inspecteur général Foncin, 1885.

² Archives nationales, F¹⁷ 20819, rapport du recteur Nolen, 26 juillet 1883.

³ Archives nationales, F¹⁷ 21405, dossier Noïrot, inspection de 1835.

Les inspecteurs sont aussi des intermédiaires dans la transmission des instructions officielles. Les consignes ministérielles transitent par le recteur d'académie, ce dernier chargeant ensuite les inspecteurs d'académie et les inspecteurs primaires de les diffuser sur le terrain scolaire. Cette mission, dans les conditions techniques de diffusion de l'information du XIX^e siècle, nécessite un gros travail de la part des inspecteurs qui, souvent de manière manuscrite, vont rédiger à partir du cadre ministériel, une circulaire plus adaptée pour leurs personnels. Lois, décrets, circulaires, notes de service exigent un travail intense de lecture mais aussi d'écriture et d'explicitation alors qu'il faut aussi, très régulièrement, rendre compte à ses supérieurs hiérarchiques des actions menées dans des rapports, tenant aussi une statistique précise de l'état de l'enseignement sur son territoire, gérant aussi les nominations, les mutations et les possibles sanctions. L'inspection est donc, au-delà des visites de terrain, une fonction administrative qui exige un important travail de bureau.

B) Valider les savoirs et les méthodes pédagogiques

L'une des missions majeures des corps d'inspection est d'améliorer l'efficacité pédagogique des enseignants et de veiller aux progrès des acquis des élèves. Ce rôle passe par un contrôle strict des savoirs véhiculés mais aussi par la recommandation des méthodes pédagogiques jugées les plus efficaces. Progressivement au cours du XIX^e siècle, le contrôle de conformité de l'enseignant est complété par une estimation plus précise de son efficacité pédagogique. Dans le primaire, même si la monarchie de Juillet déclare ne pas avoir de méthode pédagogique officielle, les consignes données aux inspecteurs après 1835 sont bien de lutter contre la méthode mutuelle venue d'Angleterre à partir de 1815, jugée inefficace et dangereuse pour l'autorité du maître. Les inspecteurs luttent aussi contre les survivances de l'ancienne méthode individuelle qui, selon Joël Ravier, caractérise encore 20,3% des 1043 écoles primaires du département du Nord en 1832 (Ravier 1995, 146). En Bretagne, la méthode mutuelle se développe au début du XIX^e siècle comme un pis-aller moins coûteux pour instruire les enfants du peuple, soutenue par la Société pour l'instruction élémentaire, mais cette méthode est combattue par l'Église, et par l'État à partir de 1833, les préférences se portant sur la méthode simultanée ou sur une méthode mixte acceptant une forme de tutorat très encadré. « Le retour de la prérogative de l'État » (Chalopin 2011, 47) se traduit par une intervention forte des préfets, du recteur et des inspecteurs pour la méthode simultanée.

Sous la Troisième République, les inspecteurs militent pour la diffusion des nouveaux programmes du primaire (1882), organisés de manière concentrique selon les trois niveaux définis par Octave Gréard dans la Seine (Dauphin 2016), tout en voulant assurer la promotion des leçons de choses. Ils sont très attentifs aux enseignements qui permettent d'enraciner les enfants dans leur milieu, en particulier aux cours d'agriculture pour les garçons et aux cours d'hygiène et de couture pour les filles. Le *Bulletin universitaire* (1828-1849) puis le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique* (1850-1914) leur servent de livres de chevet, comme le *Manuel général de l'instruction primaire* créé en 1832, alors qu'il existe aussi des publications

départementales (les bulletins départementaux de l'instruction primaire) et parfois des publications académiques. Des listes de manuels sont aussi constituées qui encadrent les savoirs à diffuser.

Les inspecteurs primaires ont aussi une mission de formation, par les conseils individuels qu'ils donnent lors de l'inspection mais surtout par les conférences pédagogiques qu'ils dirigent. Une circulaire du 31 janvier 1829 mentionne déjà les conférences d'instituteurs mais c'est le règlement du 10 février 1837 qui les institue sous la responsabilité des inspecteurs primaires. Il s'agit de réunir à intervalle régulier (une à deux fois par mois, le jeudi) les maîtres et maîtresses pour une journée de formation. Diverses modalités pratiques peuvent exister depuis l'exposé magistral de l'inspecteur ou d'un enseignant sur une thématique, suivi de discussions, jusqu'à l'observation critique d'une leçon modèle dans la classe d'un maître. Le thème du jour, donné à l'avance, peut aussi permettre des travaux préparatoires des enseignants qui les présentent ce jour-là. Un temps laissées sans soutien, les conférences pédagogiques sont relancées par la circulaire du 29 octobre 1878, l'arrêté du 5 juin 1880 venant expliciter les modes d'organisation par canton. Les thématiques ciblent soit l'enseignement d'une discipline spécifique (le calcul, la géographie, l'agriculture, l'histoire, la morale, etc.) soit des questions de pédagogie générale (les emplois du temps, la tenue des cahiers, l'autorité, le jeu) (Condetta 2017). Entre 1880 et 1914, la question de l'enseignement de la morale laïque mobilise souvent les inspecteurs dans les conférences (Mercier 2005, 45-66). Dans sa thèse sur l'histoire de l'enseignement mathématique pour les filles dans les écoles de la Somme entre 1881 et 1923, Maryse Decayeux-Cuvillier montre l'importance de ces conférences pédagogiques (Decayeux-Cuvillier 2017). Les personnels d'inspection sont ici des passeurs contribuant à un élargissement de la culture scolaire des enseignants.

Les inspecteurs et les recteurs, sont invités à exercer une surveillance étroite des écoles normales d'instituteurs. Il en va de même des cours normaux féminins, avec plus de difficultés, ces cours étant souvent aux mains des congrégations, puis des écoles normales de filles rendues obligatoires par la loi Paul Bert de 1879. L'inspecteur primaire, dès 1835, fait partie de la commission d'examen de l'école normale, participe aux différents jurys (recrutement, passage en année supérieure) et vient fréquemment visiter l'école. Les inspecteurs jouent également un rôle fondamental dans l'organisation des concours et des examens. Pour le certificat d'études primaires (Cabanel 2002) et les brevets préparés dans les écoles primaires supérieures, les inspecteurs primaires jouent un rôle central. L'inspecteur d'académie et le recteur opèrent le même travail au niveau du baccalauréat (Marchand 2010). Le personnel d'inspection est bien « un agent de plus en plus efficace de l'État et de l'uniformisation de l'école » (Nicolas 2002, 48).

C) Sanctionner mais aussi défendre les personnels contre les cabales locales

Ces inspecteurs doivent récompenser les bons enseignants mais aussi sanctionner les mauvais. À côté de l'avis du chef d'établissement, celui des inspecteurs est déterminant dans l'acceptation d'une mutation ou d'une promotion. Les comportements

jugés indignes sont traqués. En 1813, l'inspecteur d'académie Lemoine, dans le département du Nord, doit intervenir dans une affaire de mœurs qui déconsidère le collège de la ville d'Estaires (Marchand 2017, 41-60). Principal du collège, marié, Lacroix a une liaison extraconjugale avec la « femme Paté », institutrice. Chassée par son mari, la femme Paté s'est réfugiée à Saint-Omer et tout semble s'arranger lorsque soudain cette femme revient à Estaires, l'affaire étant dans toutes les conversations. L'inspecteur Lemoine consent à l'indulgence si Lacroix s'engage à ne plus voir la femme Paté, celle-ci étant éloignée de la ville par le maire. Quinze jours plus tard cependant, l'affaire rebondit car le principal est retourné voir sa maîtresse et il est alors déplacé.

En novembre 1841, le comité supérieur de l'arrondissement d'Arras statue sur la plainte d'un inspecteur primaire contre l'instituteur de Tilloy-les-Mofflaines. Il lui est reproché son incapacité et l'instituteur, soumis à une petite dictée, fait 4 fautes graves et 10 fautes plus légères. Il est surtout accusé de se livrer à la boisson et de fréquenter les cabarets, alors qu'il donne le fouet aux élèves turbulents (Ravier 1995, 85). Il est alors écarté.

L'inspecteur peut aussi, *a contrario*, être le défenseur de son personnel. Charles-Marie Zévort, ancien élève de l'École normale supérieure, est un jeune professeur de philosophie, qui a été fortement influencé par Victor Cousin. Dès 1837, il enseigne dans divers collèges et réussit l'agrégation en 1840 avant de devenir docteur en 1844. Il est au centre d'une querelle où s'affrontent le recteur de l'académie de Rennes, Louis-Antoine Dufilhol, et l'évêque Monseigneur Godefroy Brossais de Saint-Marc. Nommé au collège de Rennes en 1839, il s'attire les foudres du camp clérical en 1843-1844, l'évêque exigeant « son remplacement par un professeur dont les principes n'effraient plus les familles catholiques⁴ ». Le recteur écrit au ministre, le 16 novembre 1843 :

On a fait des concessions pour maintenir de bonnes relations mais le prélat a constamment avancé. Il a fondé en opposition au collège, une institution privée [...]. Il en est venu à la prétention de faire et de défaire le personnel et il s'irrite d'y trouver quelques difficultés [...]. Nous avons tenté de tenir grand compte de ses recommandations tant en ce qui concerne le personnel que pour la construction des salles d'asile dont nous lui laissons tout le mérite auprès des populations. À moins d'abdiquer complètement toute autorité, entre les mains de l'évêque, il est impossible d'aller plus loin que nous l'avons fait [...]. Quoiqu'il arrive, M. le ministre, l'Université ne doit pas céder à de pareilles exigences⁵.

Le recteur demande donc à ce que Charles-Marie Zévort soit maintenu à son poste. Pour conforter les droits de l'Université, une inspection est organisée et les inspecteurs généraux, venus écouter son cours, concluent au non-fondement des plaintes. L'enseignant est cependant placé en congé en septembre 1844 puis muté en 1846 à Metz.

Une plainte, rédigée sous la forme d'une lettre de dix pères de famille, datée du 23 décembre 1890, est envoyée au préfet pour exiger le remplacement de François Châ-

⁴ Archives nationales, F¹⁷ 23126, lettre de l'évêque de Rennes au ministre datée du 26 décembre 1843.

⁵ *Ibid.*, lettre du recteur Dufilhol au ministre datée du 16 novembre 1843.

telet, instituteur à Valhuon (Pas-de-Calais). On lui reproche de mal faire la classe mais aussi de vendre très cher des fournitures aux élèves⁶. Une nouvelle lettre est envoyée le 14 janvier 1891, l'accusant de faire payer les enfants des indigents et d'être chantre et sacristain malgré la laïcisation. Il a aussi mis dans la cour des enfants turbulents par un froid glacial. L'inspecteur primaire est alors chargé de mener l'enquête. Le 12 février 1891 l'inspecteur d'académie, ayant lu le rapport de l'inspecteur primaire, donne ses conclusions au préfet :

Une enquête a été faite par l'inspecteur de Saint-Pol [...]. Il résulte de son travail que plusieurs signatures sont apocryphes [...], que la plupart des enfants des autres signataires, ou bien ne fréquentent pas l'école de M. Châtelet ou bien la fréquentent très irrégulièrement, ou bien ont une instruction suffisante pour leur âge. On a voulu, en attaquant l'instituteur, ami et protégé de Monsieur Boulanger, venger sur lui les accusations portées par M. Boulanger contre l'ancienne institutrice. Il n'y a donc pas lieu de tenir compte de la plainte ni de la pétition qui l'accompagne [...]. L'inspecteur primaire, dans ses visites à Valhuon, a toujours trouvé la classe suffisamment chauffée [...]. Trois élèves indisciplinés, âgés de 12 et 13 ans, ont été mis au piquet, non pas dans la cour mais dans le vestiaire [...]. Enfin si Monsieur Ovide Leroy, ancien séminariste, conseiller municipal, trouve si étrange que M. Châtelet soit encore chantre et sacristain, c'est qu'il désire lui succéder⁷.

La protection des représentants de l'État enseignant s'avère ici majeure pour protéger les personnels des mauvaises intentions locales. Il faut donc se garder d'une forme d'angélisme qui célébrerait en permanence les libertés et l'initiative locales contre le centralisme destructeur de l'État, et bien saisir que, si le milieu local peut être un acteur de la dynamisation des structures scolaires, il peut aussi être un frein au progrès de l'École et un lieu de conflits multiples.

Des hommes doubles ? : la nécessaire prise en compte des réalités locales

C'est par leur travail au quotidien, dans leurs bureaux et dans leurs multiples déplacements à la rencontre des enseignants et des élites locales que les inspecteurs et les recteurs réussissent, en surmontant de multiples oppositions, à imposer un cadre national, des programmes et des méthodes plus efficaces. Leurs interventions ne font jamais disparaître entièrement les spécificités locales au cours du XIX^e siècle et, bien souvent, ils s'appuient sur ces spécificités pour défendre des projets auprès du ministère.

A) Des hommes presque seuls. Les limites matérielles de la centralisation

Ces personnels d'inspection ne sont pas omnipotents et ne sont pas des chefs d'équipe dirigeant une armée de fonctionnaires à leur service et disposant de bureaux et de moyens matériels importants. Ils sont, dans la première moitié du XIX^e

⁶ Archives départementales du Pas-de-Calais, T 1225/12, dossier Châtelet, lettre du 23 décembre 1890.

⁷ *Ibid.*, rapport de l'inspecteur d'académie du Pas-de-Calais, 12 février 1891.

siècle, des hommes presque seuls. Les recteurs doivent longtemps se battre pour disposer d'un local digne de ce nom et certains se logent à leurs frais encore vers 1830 ; leurs services comprennent au grand maximum une dizaine de personnes vers 1914 (sauf Paris), en comptant le secrétaire général et les garçons commis. Lorsqu'il est nommé inspecteur primaire dans le département du Nord (1835), Alexandre Carlier se retrouve seul face à 659 communes à visiter et il doit attendre 1838 pour voir arriver un premier sous-inspecteur. Lors de sa première tournée, il part de Douai le 23 novembre 1835 et multiplie les inspections jusqu'au 28 mai 1836, visitant 222 communes sur les 659 de son département (287 écoles sur 1490), ce qui lui vaut une sévère remontrance de sa hiérarchie car il n'a pas vu toutes les écoles. Pour sa tournée 1835-1836, il est sur les routes pendant 19 jours, visite 31 communes et 47 écoles. Il peut, selon les tarifs en vigueur, prétendre à 120 francs d'indemnité alors qu'il évalue ses dépenses personnelles à 431 francs (hôtel, repas, transport etc.), en étant de plus de 300 francs de sa poche (Ravier 1995, 206). Le recteur Jacques Rinn, nommé en août 1854 à Strasbourg, écrit :

Je me suis rendu à Strasbourg [...]. Ma première visite a été pour le préfet. J'ai vu ensuite les autres autorités du département et de la ville, en partie du moins car il y avait quelques absents. Un peu de froideur dans l'accueil du préfet [...]. Le vœu partout exposé est de travailler par l'éducation et l'instruction à franciser de plus en plus l'Alsace [...]. Monseigneur l'évêque était absent [...]. Mon cocher, qui ne savait pas un mot de français, n'a jamais pu me comprendre quand je lui ai dit de me conduire chez le président du Consistoire. Le rectorat n'étant point vacant, je suis obligé de loger à l'hôtel [...] encore une dizaine de jours [...]. Je n'ai point d'inspecteur et je crois cette situation dangereuse⁸.

Le recteur Laferrière (Toulouse), en 1855, note ses rapports difficiles avec les préfets.

Je crois, pour revenir à la question des préfets, que l'un des plus grands obstacles à l'influence que les recteurs et les inspecteurs d'académie peuvent exercer dans l'intérêt de l'instruction primaire, est dans la fausse opinion que Messieurs les préfets ont pu se faire de leur situation [...]. Si l'on est pas assez ferme, on voit toujours de leur part le désir d'empêcher que l'influence rectorale ne se fasse trop sentir en ce qui concerne l'enseignement primaire⁹.

Face aux prérogatives de ces inspecteurs, qui affirment l'État enseignant, les autorités traditionnelles qui contrôlaient et contrôlent encore en partie l'École, résistent, en particulier les communautés d'habitants et leur chef (le maire), le préfet, mais aussi l'Église par ses représentants locaux (les prêtres) et diocésains (l'évêque) alors qu'il faut aussi tenir compte de la force des congrégations religieuses enseignantes. Les traces de conflits très durs sont multiples et l'affirmation du contrôle de l'État est un long et difficile combat jusqu'en 1914.

⁸ Archives nationales, F¹⁷ 21620, dossier du recteur Rinn, lettre au ministre datée du 2 septembre 1854.

⁹ Archives nationales, 246 AP/20, réunions entre le ministre et les recteurs, 2 octobre 1855.

B) Aider à la prise de décision nationale en explicitant le contexte local

Ces inspecteurs, par leur grande connaissance des réalités éducatives générales mais aussi des réalités locales qu'ils parcourent sans cesse, sont chargés de missions d'expertise pour le ministère, devant aider les bureaux parisiens à prendre les décisions les plus judicieuses. Très enracinés localement, ils se transforment souvent en défenseurs des projets locaux auprès des bureaux du ministère.

Dans l'enseignement primaire, lorsqu'il s'agit de choisir les maîtres et les maîtresses, ou les directeurs et directrices d'écoles, la prise en compte de l'insertion locale est importante, même si les inspecteurs doivent aussi s'extirper des pressions faites par les autorités locales (Krop, Lemercier et Schermutzki 2010, 79-114). Il en va de même dans les propositions faites par les inspecteurs d'académie et les recteurs au ministère pour le choix des chefs d'établissement secondaire où il faut parfois nommer un candidat bien inséré localement alors, qu'au contraire, il est parfois vital d'apaiser des tensions par le recours à une nouvelle figure (Verneuil 2015, 185-206). La thèse de Solenn Huitric sur la transformation des 45 collèges communaux en lycées, entre 1830 et 1880, montre ce rôle d'expertise joué par les inspecteurs généraux, les recteurs et à un degré moindre par les inspecteurs d'académie, dans l'examen des candidatures. Il s'agit d'évaluer le potentiel du territoire concerné (vivier d'élèves), d'étudier le réseau des établissements concurrents puis d'estimer les dépenses nécessaires pour ce changement de statut qui implique des travaux d'aménagement, tout en exigeant des modifications dans l'équipe de direction (nomination d'un proviseur, d'un censeur) et dans les équipes enseignantes (plus d'agrégés, de licenciés) (Huitric 2016, 383-572). L'auteure montre les motivations locales et les critères ministériels du choix final qui obéit de plus en plus à un cadre prédéfini et à des expertises menées par les inspecteurs. De multiples échanges existent entre le local et le central sur les dossiers.

Dans le secondaire, au-delà des études classiques, reposant sur les humanités gréco-latines, les personnels d'inspection soutiennent souvent l'ouverture de cours spécifiques plus adaptés aux besoins locaux, préparant les élèves aux métiers du commerce et de l'industrie (Marchand 2011, 5-26). La volonté est perceptible dès 1820 et se poursuit ensuite, débouchant après 1863 sur la mise en place de l'enseignement spécial puis moderne. Dans l'enseignement supérieur aussi, le recteur, qui est certes le représentant du ministre, joue un rôle qui est loin de se résumer à une simple surveillance et à la transmission des ordres venant de Paris. Il est aussi un animateur de la vie universitaire locale et, par la présidence du conseil général des facultés à partir de 1893 puis du conseil de l'université, à partir de la loi du 10 juillet 1896, le recteur est un défenseur convaincu des projets qui viennent des facultés. Il défend les demandes des doyens, monte de nombreux dossiers et intervient auprès des décideurs du ministère pour obtenir des crédits pour les constructions, pour justifier la création de nouvelles chaires d'enseignement adaptées au contexte local. Il est alors plus le défenseur des structures universitaires de son académie auprès du ministère que le représentant du ministère imposant aux facultés les ordres de Paris (Condetto 2009). À Toulouse, le recteur Perroud fait tout ce qui est possible pour développer l'enseignement supérieur. En 1888-1889 est ouvert un cours de chimie industrielle et agricole. En 1900,

une chaire est créée pour l'enseignement de ces deux disciplines, le recteur ayant réussi à réunir diverses sources de financement. À la faculté des lettres, en 1886, trois chaires sont créées qui témoignent d'une prise en compte des spécificités locales : une de langue et littérature espagnoles, une de langue et littérature méridionales et une d'histoire de la France méridionale (Burney 1989). La faculté développe les études d'espagnol alors que, jusque-là, elle ne proposait que l'allemand et l'anglais. Les milieux économiques, les chambres de commerce demandent cet enseignement pour développer les échanges avec ces pays. Le recteur suit l'argumentaire tout en signalant aussi leur richesse culturelle qui peut donner lieu à des études.

C) Culture nationale et cultures locales

Ces administrateurs ne cessent de militer pour la diffusion d'une culture nationale reposant sur la même histoire, sur la même langue – le français – et sur les mêmes valeurs. Ils sont bien à ce niveau, par la vérification de l'usage des bons manuels scolaires et des programmes dans les classes, par les recommandations pédagogiques qu'ils font aux enseignants inspectés, des « passeurs culturels » qui diffusent la culture nationale. Mais, dans le même temps, ils connaissent, pour beaucoup d'entre eux, les contextes locaux et leurs spécificités. Il s'agit alors pour eux de combiner ces deux identités, d'intégrer la « petite patrie » dans la grande dans une forme de syncrétisme qui n'est en rien un génocide des cultures locales comme on l'a parfois affirmé, Jean-François Chanet l'a bien montré pour la Troisième République (Chanet 1996).

Les inspecteurs primaires sont longtemps des hommes recrutés de manière locale. En 1835, plus d'un inspecteur sur deux est nommé dans son département d'origine et/ou de résidence et un peu plus de 30% dans un département limitrophe (Ferrier 1997, tome 2, 275). En 1865, 100 des 297 inspecteurs primaires, soit un sur trois, exercent dans leur département de naissance ou y ont exercé antérieurement. Si l'on prend en compte la totalité des parcours professionnels, près des trois-quarts des inspecteurs en fonction en 1865 ont pu être nommés au cours de leur carrière dans leur département d'origine, au moins pour un temps (Ferrier 1997, tome 2, 277). Cet enracinement décline après 1880, le décret du 12 mai 1910 interdisant d'ailleurs aux inspecteurs primaires d'exercer dans leur département d'origine. L'étude de Gilbert Nicolas sur l'ouest de la France au XIX^e siècle montre « un corps d'inspection primaire ancré dans l'académie » (Nicolas 2002, 33-56). En 1835-1836, sur sept inspecteurs primaires des départements de l'académie de Rennes, cinq sont bretons et les deux venus de l'extérieur ne restent que deux mois et deux ans (Nicolas 2002, 36). Pour la période 1860-1865, sur 25 inspecteurs primaires exerçant dans les sept départements de l'académie de Rennes, 64% sont nés dans l'un des départements de l'académie. Si une mobilité existe, elle demeure souvent intra-académique à la Bretagne où se pose la question de la maîtrise du breton, nécessaire à une action efficace dans les communes.

C'est moins vrai cependant sur la fin du XIX^e siècle et presque inopérant pour les inspecteurs généraux, les recteurs et les inspecteurs d'académie. On remarque cependant, pour les recteurs, en particulier, sous la Troisième République, l'existence de longs règnes à la tête de la même académie, ces recteurs restant en place jusqu'à

la retraite (Condette 2006). C'est ainsi que le recteur Jarry demeure à la tête de l'académie de Rennes pendant 27 ans (1873-1900) tout comme son collègue de Toulouse Claude Perroud (1881-1908), de nombreux autres recteurs dépassant les vingt années de direction de la même académie. Dès lors, ils sont davantage les avocats de leur territoire, avec ses spécificités, que des agents du ministère envoyés sur ce territoire, connaissant très bien les réalités scolaires locales.

Dans le même temps, même si de nombreux textes officiels viennent rappeler que dans les écoles primaires on ne doit utiliser que la langue française, faisant la chasse aux idiomes locaux, les rapports d'inspection montrent que la réalité est autre. Beaucoup de maîtres et de maîtresses utilisent l'idiome local pour mieux expliquer la langue nationale. La circulaire Salvandy du 28 octobre 1838 exige des élèves qu'ils parlent français à l'intérieur de l'école mais dans de nombreux territoires les prescriptions réitérées ont peu d'effets. L'inspecteur primaire des arrondissements d'Hazebrouck et de Dunkerque (Nord) écrit en 1852-1853 : « j'ai découvert quelques écoles où la maîtresse ne sait rigoureusement parlant, pas un seul mot de français. Signalées à l'autorité, les unes ont été fermées par jugement, les autres ont échappé à l'action de la justice en dissimulant leur situation réelle ; il en est un grand nombre dont l'existence m'échappe, protégées qu'elles sont par les autorités locales¹⁰ ». En Bretagne, l'affirmation de la langue française est lente (Broudic 1995). L'enquête Duruy, lancée par la circulaire du 28 mai 1864, s'intéresse aux idiomes, en lien avec la langue utilisée en classe. Dans le Finistère par exemple, 33 écoles sont repérées comme délivrant l'enseignement uniquement en idiome, pour 373 le donnant en idiome et en langue française alors que 128 écoles ne le délivrent qu'en français. Plus des 2/3 des jeunes Finistériens scolarisés reçoivent en fait une éducation bilingue, ce qui signifie que le breton sert au moins de moyen auxiliaire à l'enseignement (Broudic 1995, 49-58). « Un bilinguisme de transition » (Le Marec 2013, 5-32) est mis en place au prix de l'adaptation des méthodes d'apprentissage du français. L'arrêté du 18 janvier 1887 réaffirme pourtant que « le français sera seul en usage dans l'école ».

En Bretagne, dans les Midis, les chemins de la francisation sont complexes et Jean-François Chanet a bien montré, au-delà des textes officiels sans cesse réaffirmés sur l'usage exclusif de la langue française à l'école, les chemins de traverse pris par les maîtres et les maîtresses pour faire progresser les élèves dans la langue nationale, alors que l'école républicaine magnifie aussi la petite patrie, le nécessaire enracinement local des populations et que le monde primaire est une « institution de proximité » (Chanet 1996, 36), l'immense majorité des enseignants étant originaires du département dans lequel ils sont nommés. Ils sont donc de fins connaisseurs des réalités locales, même si, par leur formation à l'école normale, ils doivent apprendre la distance, en assimilant et en apprenant à diffuser la culture nationale et ses composantes. Ils demeurent néanmoins des « arpenteurs des petites patries », enracinant leur enseignement dans les réalités locales. En histoire par exemple, le syncrétisme intégrateur est à l'œuvre et les cours d'histoire doivent certes dresser la généalogie de la nation, autour de grands

¹⁰ Archives nationales, F17 9315, rapport de l'inspecteur primaire, année 1852-1853.

événements et de grands hommes, mais aussi s'intéresser aux figures locales qui parleront plus aux élèves. C'est la même chose en géographie.

On assiste en France, sur le long XIX^e siècle, à l'affirmation progressive des prérogatives de l'État enseignant, par la mise en place d'un système éducatif plus hiérarchisé et plus cohérent. Les personnels spécialisés d'inspection que sont les inspecteurs généraux (1802) et les inspecteurs primaires (1835), aidés par les recteurs d'académie (1808) et les inspecteurs d'académie (1808) aux missions plus larges, imposent peu à peu un cadre national strictement défini à l'activité enseignante, stimulant aussi les acteurs locaux parfois peu enclins à dynamiser les structures scolaires. Par leurs inspections, par leurs interventions formatives, par les textes officiels qui définissent les règles de gestion, les savoirs et les méthodes pédagogiques en usage, l'École d'État s'impose et avec elle la diffusion d'une culture nationale. Mais cette affirmation d'une culture et d'un cadre scolaire communs rencontre de nombreuses oppositions sur le terrain. C'est souvent plus avec les autorités locales, que contre elles, qu'un équilibre se crée dans la gestion au quotidien des affaires scolaires et universitaires, des accommodations pouvant être pris avec les spécificités locales lorsqu'elles ne remettent pas en cause les priorités nationales.

Bibliographie

- Beauchamp, A. de. 1880. *Recueil des lois et règlements sur l'enseignement supérieur*. Tome 1. Paris : A Delalain.
- Broudic, Fanch. 1995. *La pratique du breton de l'Ancien Régime à nos jours*. Rennes : PUR.
- Burney, John M. 1989. *Toulouse et son université. Facultés et étudiants dans la France provinciale du XIX^e siècle*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Cabanel, Patrick. 2002. *La République du certificat d'études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX^e-XX^e siècles)*. Paris : Belin.
- Caplat, Guy (dir.), Havelange Isabelle, Huguet Françoise et Lebedeff Bernadette. 1986. *Les inspecteurs généraux de l'Instruction publique. Dictionnaire biographique (1802-1914)*. Paris : CNRS-INRP.
- Caplat, Guy. 2016. *L'inspection générale de l'enseignement technique (1806-1980)*. Tome I : *Origines et développement de la fonction d'inspection (1806-1920)*. Paris : L'Harmattan.
- Chalopin, Michel. 2011. *L'enseignement mutuel en Bretagne. Quand les écoliers bretons faisaient la classe*. Rennes : PUR.
- Chanet, Jean-François. 1996. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.
- Chapoulie, Jean-Michel. 2010. *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*. Rennes : PUR.
- Condette, Jean-François. 2006. *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*. Tome I. *La formation d'une élite administrative au service de l'Instruction publique (1808-1940)*. Paris : INRP-ENS.

- Condette, Jean-François. 2009. *Les recteurs d'académie en France de 1808 à 1940*. Tome 3 : *Le Recteur d'académie, l'École, la Nation (1808-1940)*. Lyon : INRP-ENS.
- Condette, Jean-François (dir.). 2017. *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e siècle)*. Rennes : PUR.
- Dauphin, Stéphanie. 2016. *Octave Gréard (1828-1904)*. Rennes : PUR.
- Decayeux-Cuvillier, Maryse. 2017. *Histoire de l'enseignement mathématique pour les filles dans les écoles primaires publiques et privées de la Somme de 1881 à 1923*. Amiens : thèse, Université de Picardie Jules Verne.
- Dodeman, E., inspecteur primaire. 1911. «L'inspection féminine dans les écoles de filles.» *Revue pédagogique*, juillet-décembre 1911:66-71.
- Effroy, Jacques. 1985. *L'inspecteur d'académie en résidence départementale. Hier, aujourd'hui, demain*, Paris : Paris XIII.
- Ferrier, Jean. 1997. *Les inspecteurs des écoles primaires (1835-1995)*. 2 tomes. Paris : L'Harmattan.
- Ginier, Mademoiselle (inspectrice primaire). 1911. «L'inspection féminine des écoles maternelles et des écoles de filles.» *Revue pédagogique*, janvier-juin 1911:217-229.
- Huguet Françoise et Luc Jean-Noël. 2002. «Des salles d'asile aux écoles maternelles (1837-1939)». Dans *Deux cents ans d'inspection générale* dirigé par Jean-Pierre Rioux, 155-172. Paris : Fayard.
- Huitric, Solenn. 2016. *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*. Lyon : ENS, thèse de doctorat en histoire contemporaine.
- Krop Jérôme, Lemerrier Claire et Schermutzki Pierre. 2010. «La désignation des directeurs d'école dans le département de la Seine (1870-1914).» *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 57, 2, 2010:79-114.
- Le Marec, Yannick. 2013. «Les inspecteurs primaires et les pratiques d'enseignement du français aux monolingues bretons sous la III^e République.» *Histoire de l'éducation*, 137, 2013:5-32.
- Lerch Dominique et Pétreaux Gilles (dir.). 2008. *L'inspecteur d'académie, deux siècles au service de l'éducation*. Paris : CNDP-SCEREN.
- Marchand, Philippe (dir.). 2010. *Le baccalauréat (1808-2008). Certification française ou pratique européenne ?* Villeneuve d'Ascq : *Revue du Nord*, hors-série n° 24 et Lyon-INRP.
- Marchand, Philippe. 2011. «Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours spéciaux des collèges dans l'académie de Douai.» *Histoire de l'éducation*, 131, 2011:5-26.
- Marchand, Philippe. 2017. «L'inspecteur Lemoine et son inspection extraordinaire dans l'académie de Douai en 1813.» Dans *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une histoire, France-Europe (XVII^e-XX^e siècle)*, dirigé par Jean-François Condette, 41-60. Rennes : PUR.
- Mercier, Delphine. 2005. «L'enseignement de la morale au quotidien. Le rôle des inspecteurs primaires (1880-1914).» *Histoire de l'éducation*, 105, 2005:45-66.
- Nicolas, Gilbert. 2002. «Entre attaches régionales et service de l'État : les inspecteurs pri-

maires de l'Ouest au XIX^e siècle.» *Annales de Bretagne et des pays de l'Ouest*, 109-3, 2002:33-56.

Petit, Édouard. 1892. *L'École moderne. La question du français -Au pays des écoliers – Aux pays des étudiants – L'instruction populaire – Quelques maîtres – Pédagogie féminine – La bienfaisance scolaire – Variétés scolaires*. Paris : Librairie classique Paul Delaplane.

Proff, L.-W. 1892. «Le fonctionnarisme et l'enseignement secondaire.» *Revue internationale de l'enseignement*, année 1892 : 514-527.

Ravier, Joël. 1995. *La mise en place et le développement de l'inspection primaire dans le département du Nord de la loi Guizot à la loi Falloux*. Paris : Thèse de doctorat en histoire, Paris IV-Sorbonne.

Rioux, Jean-Pierre. Dir. 2002. *Deux cents ans d'inspection générale*. Paris : Fayard.

Roux, Christian. 1997. *L'inspection primaire au XIX^e siècle*. Marseille : CNDP-CRDP.

Taine, Hippolyte. Réédition 1904. *Les origines de la France contemporaine, tome XI – Le régime moderne*. Paris : Hachette.

Verneuil, Yves. 2015. «Les principaux du collège de Compiègne au XIX^e siècle. Caractéristiques d'un groupe et jeu des relations locales.» Dans *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècles)*, dirigé par Jean-François Condette, 185-206. Rennes : PUR.

SOLENN HUITRIC

HOW LOCAL CONTEXTS AFFECT THE STRUCTURING
OF SECONDARY SCHOOLS: BUILDING SECONDARY SCHOOLING
IN SAINT-ETIENNE (FRANCE, NINETEENTH CENTURY)

LE RÔLE DES CONTEXTES LOCAUX DANS LA STRUCTURATION
DES ÉTABLISSEMENTS SECONDAIRES : LA CONSTRUCTION D'UN
ENSEIGNEMENT SECONDAIRE À SAINT-ÉTIENNE (FRANCE, XIX^e SIÈCLE)

The French school system is frequently considered as a model of centralization: the State appears as its architect and controller. However, since its implementation during the Nineteenth century, this system requires the participation of local actors, such as school administrators, who can't completely dismiss local educational issues. Thus, the necessary conciliation between national model and local contexts questions how actors might have an effect on schooling policies. In this regard, this article analyses the role of school administrators in the design of schooling structures, focusing on secondary education between 1830 and 1880. For this, the article focuses on the college of Saint-Etienne, a secondary school located in a developing city, but in competition with the Lycee de Lyon – a more prestigious institution – and with the church schools of the region. To maintain the school, its administrators must succeed in attracting a sufficient number of students: some of them choose to adapt the curriculum according to what they consider to be the local expectations. Conversely, the municipality opts for the transformation of its college into high school (lycée), leading to a form of disconnection between local issues and the institution. The tension between the construction of a local identity of training, national programs and secondary school development policies is traced. In this way, this article intends to contribute to understanding the conditions of action of local actors in the field of schooling.

Le système scolaire français est souvent considéré comme un modèle de centralisation : l'État central en serait l'architecte et le régulateur. Dès sa mise en place au XIX^e siècle, le fonctionnement de ce système requiert néanmoins la participation d'acteurs à l'échelle locale, tels que les administrateurs d'établissements scolaires, qui ne peuvent s'extraire des enjeux éducatifs locaux. La nécessaire conciliation entre modèle national et contextes locaux invite ainsi à interroger le poids de l'action des protagonistes de l'éducation. Dans cette perspective, cet article analyse le rôle des administrateurs d'établissements dans la construction des structures scolaires, en prenant pour objet l'enseignement secondaire entre 1830 et 1880. Pour cela, l'article se concentre sur le collège puis lycée de Saint-Étienne, établissement secondaire situé dans une ville en développement, mais en concurrence avec le lycée de Lyon – établissement plus prestigieux – et avec les établissements congréganistes de la région. Pour maintenir l'établissement, ses administrateurs doivent donc réussir à attirer un nombre suffisant d'élèves : certains d'entre eux choisissent pour cela d'adapter le programme de cours en fonction de ce qu'ils considèrent être les attentes locales. À l'inverse, la municipalité opte pour la transformation de son collège en lycée, entraînant une forme de déconnexion entre les enjeux locaux et l'établissement. Est retracée la tension entre la construction d'une identité locale de la formation, les programmes nationaux et les politiques de développement du secondaire. Par ce biais, cet article entend contribuer à la compréhension des conditions d'action des acteurs locaux dans le domaine de la scolarisation..

Key words: secondary schooling- public policy-school administration-school structure.

Mots clés: enseignement secondaire-action publique-administration scolaire-établissement scolaire.

La structuration du système scolaire français est souvent considérée comme un modèle de processus centralisé : l'État central en serait le grand architecte et régulateur¹. Si ce constat correspond à une réelle dynamique de structuration, néanmoins, dès sa mise en place au XIX^e siècle, le fonctionnement de ce système requiert la participation de représentants du pouvoir à l'échelle locale, tels que les administrateurs d'établissements scolaires. Ces derniers ne peuvent pas complètement faire abstraction des enjeux éducatifs locaux : le succès de leur établissement dépend grandement de sa fréquentation par les familles de la région et de l'attitude des pouvoirs politiques locaux à son égard. Cette nécessaire conciliation entre modèle national et contextes locaux invite ainsi à interroger le poids de l'action locale des protagonistes de l'éducation. Dans cette perspective, cet article analyse les effets des enjeux locaux sur l'instruction publique et leurs modalités de pénétration dans la structure de l'établissement – notamment sous la forme de cours divergents des attendus nationaux –, en prenant pour objet l'enseignement secondaire² entre 1830 et 1880. Ces effets sont étudiés à partir des prises de position des différents acteurs de la gestion scolaire. Le choix de l'enseignement secondaire doit être compris à l'aune de son développement au cours du XIX^e siècle : enseignement conçu pour les garçons des familles aisées à moyennes, il fait l'objet d'une attention particulière de la part de l'État qui souhaite contrôler la formation des futures élites du pays. Il cristallise en ce sens de nombreux enjeux scolaires mais également politiques et urbains. Dans cette perspective, l'échelle locale constitue un niveau d'observation privilégié pour appréhender les configurations d'acteurs qui dessinent le profil des établissements scolaires.

Les intérêts de la prise en compte du niveau local ont déjà pu être montrés en histoire de l'éducation (Bodé et Savoie 1995) et plusieurs travaux ont construit leur recherche autour d'une focale régionale (Cadilhon 1995 ; Duvignacq-Croisé 2012 ; Hochard 2002 ; Suteau 1999, entre autres). Ces études mettent en question la délimitation du périmètre de l'analyse : doit-on privilégier des limites administratives, géographiques ou celles utilisées par les acteurs ? Pour ne pas négliger les effets des interactions entre échelles, cet article fait le choix d'une définition du local qui prend plus particulièrement pour objet un établissement, ici le collège puis lycée de Saint-Étienne, dans le département de la Loire. L'objectif n'est pas de proposer une monographie de celui-ci mais de mettre en pratique les apports de l'approche renouvelée sur les établissements scolaires, qui les conçoit comme des « structures complexes » (Compère et Savoie 2001, 6). Conçu comme une institution en soi, l'établissement ne peut cependant pas être compris hors du contexte dans lequel il s'inscrit. Son fonctionnement n'est pas indépendant des choix des décideurs à différentes échelles. Cette démarche est déjà celle de Philippe Marchand pour comprendre l'émergence

¹ Les titres d'ouvrages récents sur la construction du système scolaire semblent confirmer le rôle déterminant de l'administration centrale, même si, à chaque fois, l'idée d'une prise en charge progressive est défendue. Voir Chapoulie, 2010 et Savoie, 2013.

² Par enseignement secondaire, il faut entendre un cursus distinct du primaire, comprenant un enseignement des langues anciennes et dont la finalité constitue la préparation au baccalauréat. Il ne faut pas projeter la tripartition actuelle du parcours scolaire à cette époque : les établissements d'enseignement secondaire disposent de leurs propres classes primaires et visent à former les garçons des familles aisées pour l'ensemble de leur scolarité.

de cours sans latin dans l'académie de Douai (Marchand 2011). En ce sens, partir d'une étude à l'échelle de l'établissement constitue l'un des moyens d'appréhender l'ensemble des interactions à son sujet et qui orientent son devenir. Ce choix d'un point d'ancrage local, permettant d'intégrer une étude des interactions entre acteurs, prend en outre appui sur les recherches menées en sociologie de l'action publique (Buton 2009, pour une étude portant sur le XIX^e siècle). À la suite de ces travaux, l'objectif est d'appréhender des interactions entre acteurs de l'éducation agissant à propos d'un établissement, tout en donnant toute leur place aux actes quotidiens de la gestion d'un établissement scolaire au XIX^e siècle.

Dans cette optique, travailler sur Saint-Étienne, à partir du moment où le collègue accueille un nombre stable d'élèves, peut s'expliquer principalement de deux manières : les travaux déjà menés sur cet établissement indiquent qu'il ne présente pas de caractéristiques le rendant totalement exceptionnel (Réjany 2001) et les archives disponibles offrent l'occasion d'entrer dans son administration au quotidien. Il s'agit d'un établissement public, qui se finance en majorité grâce aux frais d'études payés par les familles. Du statut de collègue communal, c'est-à-dire administré par la municipalité, il passe au statut de lycée en 1840, directement géré par le ministère³. Il est situé dans une ville en développement, mais qui subit néanmoins la concurrence du lycée de Lyon – établissement plus prestigieux – et des établissements congréganistes de la région. Pour assurer le maintien de l'établissement, ses administrateurs doivent donc réussir à attirer un nombre suffisant d'élèves, situation récurrente pour les établissements secondaires français tout au long du siècle. Le point d'entrée par l'établissement permet ici de mettre en évidence les choix opérés par les administrateurs à Saint-Étienne pour répondre à cette situation, et notamment l'adaptation des programmes de cours en fonction de ce qu'ils considèrent comme étant les attentes locales. Il s'agit ainsi de retracer la tension entre la construction d'une identité locale de la formation et les programmes nationaux à partir des archives administratives du quotidien. Pour ce faire, sont analysées les archives de l'établissement, la correspondance de ses directeurs et les sources administratives produites à l'échelon municipal, départemental, rectoral et central. Par ce biais, l'étude locale permet une prise en compte des différents points de vue exprimés sur ce contexte précis et une mise en évidence des effets des enjeux scolaires et non-scolaires.

L'étude du rôle des administrations dans l'évolution de l'établissement de Saint-Étienne est ainsi conçue comme un axe de compréhension de la structuration de l'enseignement secondaire français au XIX^e siècle à partir d'une perspective locale. La transformation du collègue communal en lycée constitue en ce sens un pivot de l'analyse, dans la mesure où elle entraîne une modification de la gestion de l'établissement, sans que cette opération ne soit perçue sous cet angle. Afin de mettre en évidence les différents modes d'action des administrateurs successifs, l'étude suit la chronologie du développement de l'établissement, en partant des modalités de sa prise en charge

³ La différence entre les deux statuts tient principalement à leur gestion. Les élèves accueillis ont le même âge dans les deux types d'établissements et les enseignements donnés sont censés être identiques.

par les principaux responsables de son essor. Est ensuite considérée l'implication de la municipalité dans le collège et dans la procédure de transformation. Les premières années du lycée permettent enfin de mesurer l'écart avec le collège, du point de vue du rapport de l'établissement à son territoire d'inscription.

L'adaptation par les principaux du modèle du collège communal au territoire stéphanois

En 1830, l'établissement secondaire de Saint-Étienne, installé dans l'ancien couvent des Minimes, dispose du statut de collège communal, comme environ 310 autres établissements. Cela signifie qu'il appartient au réseau d'établissements publics, qu'il doit appliquer le plan d'études défini à l'échelle nationale et que les enseignants y sont nommés par l'administration centrale. La gestion matérielle de l'établissement dépend, quant à elle, de la municipalité. Comme tous les établissements secondaires, l'enseignement y est payant et réservé aux garçons. Les frais d'études versés par les familles sont censés couvrir les dépenses de fonctionnement, notamment le salaire des enseignants. Cet équilibre est toutefois rarement atteint et la majorité des villes allouent une subvention à leur collège. À côté des collèges, il existe des lycées, établissements plus prestigieux, plus anciens, situés dans les principales villes de France et pris en charge par l'État, y compris financièrement. Le fonctionnement des collèges a été pensé à partir du modèle des lycées, dont les professeurs sont nommés par le ministère et pour lesquels est conçu le programme des études. Ce maillage d'établissements publics, principalement issu des réformes napoléoniennes du début du XIX^e siècle, est ainsi conçu selon une logique pyramidale (Savoie 2013), ce qui introduit une forme particulière de concurrences entre structures. Cette concurrence constitue un facteur de compréhension de leur fonctionnement d'autant plus important que, pour se financer, chaque établissement doit accueillir un nombre suffisant d'élèves. L'existence d'établissements privés renforce cette concurrence⁴. Cependant, le collège communal de Saint-Étienne n'est pas dans une situation fragile : si l'établissement ne connaît pas le même développement qu'un lycée⁵, il n'est toutefois jamais question de sa fermeture et bénéficie de son installation dans une ville en expansion (Rojas 2009). Le niveau de développement de la ville n'explique toutefois pas à lui seul la position acquise par le collège et il s'agit, dans un premier temps, d'interroger le rôle des administrateurs du collège dans sa réussite. Par le biais des discours qu'ils tiennent sur l'établissement, l'analyse suit la façon dont ils construisent leurs compétences et leurs moyens d'action.

⁴ Toutefois, de 1811 à 1850, sous le régime du monopole d'État, les établissements privés sont censés envoyer leurs élèves dans les collèges et lycées pour leurs deux dernières années de scolarité. Voir Savoie 2013.

⁵ Ainsi, pour la décennie 1830, le collège de Saint-Étienne accueille en moyenne 90 élèves, contre autour de 600 pour le lycée de Lyon.

Des chefs d'établissements « âme de la maison » (Condette 2015, 11)

L'étude à l'échelle de l'établissement, si elle vise à faire apparaître des logiques locales, prend également appui sur les caractéristiques plus génériques et réglementaires définies à l'échelle nationale. Ainsi, la position spécifique des collèges communaux dans le système scolaire du XIX^e siècle constitue un élément cadre de leur développement. Julien Vasquez rappelle que « les établissements municipaux ne bénéficient certes pas d'un prestige équivalent [à celui des lycées] [...]. Cependant, les collèges bénéficient d'une plus grande souplesse dans leur administration comme dans les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. S'échappant du cadre contraignant des lycées, les établissements municipaux sont en vérité des lieux d'innovation où les autorités locales sont souvent pragmatiques et efficaces » (Vasquez 2005, 95). L'étude de l'action des administrateurs du collège de Saint-Étienne constitue une première hypothèse de compréhension de cette « souplesse ». Puisque de leur gestion et de leur capacité à convaincre les familles dépend le succès de leur établissement, il s'agit de mettre en évidence leurs modes d'action, dans un cadre réglementaire préalablement défini à l'échelle nationale.

Le collège de Saint-Étienne connaît principalement deux administrateurs entre 1830 et 1840, Claude Dupuy (de 1832 à 1839) et Charles Lambert (de 1839 à 1841). Le discours des inspecteurs⁶ lors de leur nomination rend compte de la dimension stratégique du choix de ces principaux. Claude Dupuy est décrit comme étant bien vu du clergé et ayant gardé des relations dans la ville de Saint-Étienne, deux éléments censés lui faire gagner la confiance des familles⁷. En 1839, Charles Lambert, bachelier ès-sciences, est appelé au principalat de Saint-Étienne entre autres parce que ses « connaissances scientifiques [...] doivent inspirer plus de confiance dans une ville aussi industrielle »⁸. Ces mentions, même brèves, rendent manifestes les caractéristiques qui doivent garantir le succès de ces deux chefs d'établissements : être connu de certaines familles, comprendre le rapport à la religion majoritaire dans la ville ainsi que son orientation économique. En somme, les deux aspirants doivent donner des gages de leur capacité à s'intégrer dans la ville avant même leur entrée en fonction. Cette attention des inspecteurs doit être comprise à l'aune du contexte plus général dans lequel se trouvent les établissements publics. Leur enseignement est accusé d'irrégion (Gerbod 1968) et il s'agit donc de choisir des principaux ne risquant pas d'être l'objet de critiques avant même le début de leur administration par les acteurs les moins favorables aux établissements publics. De ce point de vue, l'échelle de l'établissement constitue le point de rencontre entre des enjeux locaux et nationaux.

Cependant, cette attention des inspecteurs ne permet pas à elle seule de com-

⁶ Les inspecteurs généraux, placés sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique, sont chargés de surveiller les établissements secondaires, aussi bien du point de vue de la gestion que de l'enseignement, et émettent des avis sur les nominations des administrateurs et enseignants.

⁷ Inspection par le recteur du collège de Saint-Étienne pour l'année 1832, Archives nationales (désormais AN), F/17/8570.

⁸ Lettre du recteur au ministre datée du 13 décembre 1838, Archives départementales (désormais AD) de la Loire, T532.

prendre le rôle du principal dans le développement de l'établissement. En effet, les caractéristiques attendues pour les candidats évoluent et l'action du principal nommé peut entrer en contradiction avec le premier portrait dressé. Pour mesurer le poids de cet acteur dans la configuration de l'enseignement secondaire, il faut également prendre en compte ce qu'il donne à voir de la façon dont il perçoit son rôle. Les documents permettant de le faire ne sont toutefois pas nombreux et souvent produits dans le cadre d'une évaluation : les principaux de Saint-Étienne n'ont laissé que peu de documents d'ordre privé et les remarques sur leur rôle ou leur action sont provoquées par l'obligation qui leur est faite de rendre compte de leur gestion au recteur d'académie et à l'inspection⁹. Dans ces circonstances, les documents conservés montrent qu'ils insistent principalement sur le fait qu'ils s'estiment les meilleurs connaisseurs de la situation locale, en détaillant ses caractéristiques, comme le fait Claude Dupuy en 1837 :

pour bien connaître cette localité, il faut distinguer parmi ceux qui donnent de l'instruction à leurs enfants, deux sortes d'individus, ceux que la vanité éloigne du collègue, et semblent avoir pris à tâche de le décrier [...] et ceux qui nous confient leurs enfants. Eh bien, savez-vous ce que ceux-ci nous demandent ? Du français, de l'arithmétique, du dessin, l'anglais, la tenue de livres, et si nous avons obtenu que quelques enfants qui annonçaient une certaine facilité, étudiasse les lettres grecques et latines, c'est par une sorte de condescendance que leurs parents y ont consenti, attendu, disaient-ils, qu'on ne fait les rubans et les fusils ni en grec ni en latin, et que le grec et le latin n'enrichissent personnes. Pour les mathématiques, même situation : d'où il suit, Monsieur le Recteur, que tout ce qui n'est pas application commerciale ne reçoit aucun encouragement dans les famille¹⁰.

Acteur présent au quotidien dans le collège et dans la ville de Saint-Étienne, le principal fait montre de sa connaissance de la localité et insiste, par ce biais, sur l'inadéquation selon lui entre le programme d'étude défini nationalement – centré sur les humanités classiques et non sur le commerce – et les attentes des familles. Gestionnaire de l'établissement, le principal Dupuy se veut également responsable de l'orientation pédagogique. La posture adoptée par Claude Dupuy peut être mise en lien avec le discours tenu par les autorités scolaires sur le rôle du principal, figure devant incarner localement l'établissement secondaire. Cette compétence n'est pas définie sous cet angle dans la réglementation : si le principal est le chef des enseignants et, en ce sens, garant de leurs méthodes d'enseignement, il n'a pas vocation à intervenir dans la conception des cursus (Clavé 2015). La prise de position du principal de Saint-Étienne met cependant en avant la porosité entre ces différents domaines d'intervention.

Devant personnifier le collège selon les attentes des autorités scolaires, les principaux développent ainsi une certaine vision de la façon dont leur établissement doit s'inscrire dans sa région. Au-delà de leur rôle de représentants, les administrateurs

⁹ Les recteurs représentent, à l'échelle de leur académie (territoire administratif regroupant plusieurs départements), le ministère de l'Instruction publique.

¹⁰ Présentation du programme pour l'année 1837-1838 par le principal de Saint-Étienne. AD de la Loire, T532.

du collège de Saint-Étienne cherchent à orienter dans les faits leur établissement en fonction de ce qu'ils perçoivent des spécificités locales, introduisant des modifications remarquées au programme des études national.

La création de cursus s'écartant du plan d'études national

Le rôle des principaux dans la structuration de l'enseignement à l'échelle locale doit ainsi être appréhendé dans un second temps à partir des dispositifs qu'ils mettent en place. Outre le détail de ces mesures, cet axe d'analyse interroge l'écart entre ces dispositifs et le modèle défini par l'administration centrale. En effet, les principaux du collège de Saint-Étienne prennent l'initiative de développer des cours qui leur paraissent plus adaptés au public qu'ils cherchent à recevoir, comme le laisse augurer la description des besoins des familles par Claude Dupuy ci-dessus et qui permettent par ailleurs à l'établissement de se distinguer de ses concurrents. Les arguments avancés pour justifier ces cours spéciaux¹¹ peuvent être réunis sous deux idées principales. La première insiste sur la nécessité de pallier la baisse des effectifs et de concurrencer les écoles libres et petits séminaires. La seconde soutient que l'enseignement doit s'adapter aux évolutions du siècle. Ces deux idées tendent à un seul objectif, s'adapter à la demande des familles pour se distinguer des autres établissements.

L'inspection générale pour l'année 1834 rend compte des dispositifs précis mis en place et met en évidence l'ampleur des ajustements : « à St-Etienne, comme à Roanne et à St-Chamond, parallèlement à chaque classe de latinité, est établi un cours de français pour les élèves qui n'étudient pas les langues anciennes : ce cours est commun aux uns et aux autres. Outre le français, on s'y occupe d'histoire, de géographie et d'arithmétique »¹². L'existence de cours de français n'est pas en soi une particularité : la majorité des établissements secondaires offre des cours qualifiés de primaires ou élémentaires qui ne comprennent pas d'étude des langues anciennes. Cependant, ces classes ne sont censées s'adresser qu'aux élèves les plus jeunes avant leur intégration dans les classes plus élevées. Dans le cas de la Loire, les principaux proposent une filière d'études spécifique sans langues anciennes, ce qui fait disparaître, du même coup, ce qui constitue la spécificité de l'enseignement secondaire. Même si les archives conservées sur les collèges de Roanne et de Saint-Chamond abordent peu la structure des études, il semble que le point de départ de cette expérience est le collège de Saint-Étienne. Ce dernier met aussi en place d'autres dispositifs avec le même objectif. Le collège s'adjoint une classe de préparation à l'École des Mines, qui devient rapidement l'un des atouts de l'établissement. Si cette école ne peut pas être comparée aux écoles du gouvernement, l'École des Mines offre un débouché concret pour les élèves et propose une formation jugée adaptée au marché industriel de Saint-Étienne, transformant sa préparation en un atout pour l'établissement secondaire.

¹¹ Il faut entendre ici des « formes d'enseignement sans latin accueillant des élèves se destinant aux métiers du commerce et de l'industrie » (Marchand 2011, 5).

¹² Inspection générale de 1834. AN, F/17/8122.

L'école primaire supérieure (EPS)¹³, dont l'ouverture est requise dans la ville par la loi Guizot, est également annexée au collège. Enfin et plus significativement, en 1837, le principal de Saint-Étienne choisit de ne pas se conformer au programme des lycées pour l'histoire et la géographie malgré la demande du recteur parce que, selon lui, ce programme ne conviendrait pas à la structure de l'établissement. Il instaure à la place un système souple qui lui permet de faire suivre les mêmes cours à deux classes à la fois¹⁴. Contrairement à d'autres collèges, Saint-Étienne ne fait pas uniquement le choix d'ajouter des enseignements diversifiés, le principal modifie la structure même du cursus des études.

Chacune de ces initiatives doit néanmoins être présentée au recteur et le principal Dupuy, principal instigateur de ces mesures, s'efforce de les défendre auprès des autorités scolaires : « L'a-t-il fallu vraiment. Le collège de 1832 qui n'avait que les études ordinaires m'a légué 21 élèves pensionnaires, demi-pensionnaires ou externes, encore une bonne partie était-elle dans les classes primaires qu'il y avait alors. (...) et à peine en 1833, avons-nous annoncés les cours tant réclamés que nous avons compté jusqu'à 156 élèves, malgré le retrait de quatre régents, malgré notre énorme mois classique de 10 et 12 f par mois »¹⁵. Deux aspects ressortent de cet argumentaire : le sentiment d'une opposition de l'inspection générale – avérée par ailleurs par les rapports¹⁶ – et la nécessité économique derrière les mesures selon le principal qui doit assurer des ressources à l'établissement malgré des frais d'études jugés élevés. Cette tension atteste de l'existence de deux conceptions du rôle des collèges, qui s'opposent sur l'objectif premier que doivent poursuivre ces établissements. Les principaux de Saint-Étienne souhaitent avant tout la prospérité de l'établissement et son maintien face à la concurrence, ce qui passe par l'ouverture de cours spéciaux. Outre le vœu des familles, cela s'explique également par le fait que, bien souvent, les pensionnats sont à leur charge, ces mesures permettent donc d'assurer leurs revenus. Les inspecteurs, quant à eux, conçoivent les collèges communaux comme des représentants de l'Instruction publique et ces derniers doivent donc en maintenir le prestige. L'étude à l'échelle de l'établissement permet de mettre en avant la relative autonomie dont dispose le principal, malgré le contrôle des autorités scolaires. Ces dernières parviennent à obtenir des informations sur le fonctionnement des structures qu'elles doivent inspecter mais sans toutefois réussir à modifier considérablement les orientations choisies. La prise en compte de la correspondance des principaux met en outre en évidence la spécifi-

¹³ La création des écoles primaires supérieures en 1833 correspond à la volonté d'instaurer un ordre d'enseignement entre le primaire et le secondaire, notamment à destination des élèves ne souhaitant pas préparer le baccalauréat. Philippe Marchand montre, pour le nord de la France, des logiques similaires à la situation stéphanoise (Marchand 2011).

¹⁴ Lettre du principal au recteur, présentant le programme pour l'année 1837-1838. AD de la Loire, T532.

¹⁵ AD de la Loire, T532.

¹⁶ L'inspection pour l'année 1838 constate ainsi qu'il « est à désirer que les études anciennes, proprement dites, reçoivent au plutôt tout leur développement. Le programme universitaire en laissant pour son exécution quelque latitude aux fonctionnaires, n'admet pas pourtant une interprétation arbitraire. On peut modifier, mais non réformer l'intention du Conseil royal qui s'est prononcé pour la nécessité des études solides. (...) Dans un collège communal, l'enseignement secondaire est l'essentiel, l'enseignement primaire n'est que l'accessoire, l'un est la règle, l'autre l'exception ». AD de la Loire, T532.

cité de certains cours qui n'apparaît pas dans les rapports d'inspection. Établis sur des documents pré-imprimés, ces rapports laissent souvent peu de place à la description de classes qui ne correspondraient que partiellement au plan d'étude national. Si leur étude sérielle permet néanmoins de tisser des comparaisons entre établissements à une échelle plus générale, le prisme local offre l'occasion de souligner la particularité de certaines situations qui nuancent l'impression d'un système d'instruction publique uniforme.

Cette étude met également en évidence les motivations liées à la diversification de l'offre de cours. Outre des enjeux de formation, la prise en compte du modèle économique des collèges est déterminante : la viabilité de l'établissement constitue le signe de la réussite du principal, notamment à Saint-Étienne puisque la municipalité suspend le versement de sa subvention au collège entre 1835 et 1838. Alors que la majorité des villes de la taille de Saint-Étienne soutiennent financièrement leur collège (Huitric 2016), cette situation constitue un deuxième élément déterminant dans la compréhension du développement du collège stéphanois. Si l'action des principaux Dupuy et Lambert est d'une certaine façon cohérente, elle ne peut être complètement dissociée des prises de position de la municipalité.

La demande de lycée : le collège pris entre les intérêts du principal et ceux de la ville

Si le principal joue un rôle déterminant dans l'orientation du collège de Saint-Étienne, il doit toutefois prendre en considération d'autres facteurs lors de la mise en œuvre de son action. L'inspection générale exerce un contrôle mais dont l'effet peut être distant. Au contraire, le conseil municipal peut influencer de façon plus forte le devenir de l'établissement (Verneuil 2015), comme en atteste la politique menée par la ville de Saint-Étienne, désireuse d'obtenir la transformation du collège en lycée. Cette politique ne doit pas être conçue uniquement comme un élément extérieur au collège, qui aurait des incidences sur l'établissement : la municipalité est véritablement partie prenante de la vie de l'établissement secondaire et si son action est dissociée dans le propos de celle des principaux, c'est pour des raisons de clarté de l'exposition.

Afin de comprendre l'implication de Saint-Étienne dans le collège communal, il faut rappeler la place qu'occupe ce dernier dans la ville. L'administration du collège fait tout d'abord partie des attributions du conseil municipal, ce dernier devant notamment en contrôler le budget. En outre, le principal est secondé dans sa gestion par un bureau d'administration, qui peut comporter jusqu'à six membres et qui comprend parmi eux le maire, le préfet (ou le sous-préfet) et des notables (Gerbod 1968). De cette façon, le conseil municipal se trouve doublement impliqué dans la gestion du collège. L'intendance de l'établissement ainsi que les flux de personnes qu'il suscite (administrateurs, enseignants et familles) génèrent en outre une économie particulière que la municipalité peut chercher à faire fructifier. Enfin, les bâtiments du collège

marquent l'espace urbain¹⁷ et les cérémonies qui ponctuent l'année scolaire – telles que la remise des prix – constituent l'occasion de faire le lien entre l'activité à l'intérieur du collège et le quotidien des familles. Ces éléments expliquent l'investissement des municipalités en faveur de leurs établissements scolaires¹⁸, sans pour autant qu'il faille l'analyser en fonction d'une grille de lecture dans laquelle l'instruction secondaire serait envisagée comme une compétence propre des municipalités et nécessairement investie par elles. Marc Suteau rappelle ainsi que « l'action des villes [pour le développement des établissements scolaires] ne s'inscrit jamais dans la longue durée : elle dépend des évolutions de la politique locale, et notamment de la carrière des élus qui manifestent un intérêt pour ces questions » (Suteau 1995, 108). La façon dont la municipalité de Saint-Étienne intègre le collège à sa politique urbaine dans les décennies 1830 et 1840 correspond ainsi à un deuxième facteur de structuration de l'enseignement secondaire localement.

L'attitude du conseil municipal pendant ces années est en premier lieu marqué par une forme de distanciation par rapport aux administrateurs du collège, et notamment Claude Dupuy. La ville cesse ainsi de verser une subvention à l'établissement en 1835, alors qu'elle accordait auparavant une somme d'environ 3 330 francs au collège, soit en moyenne l'équivalent du traitement de trois enseignants (Gerbod 1968, 76). De 1835 à la rentrée 1838, le collège est mis en régie au compte du principal, ce qui est concrétisé par la signature d'un traité entre les deux parties¹⁹. Celui-ci impose au principal de subvenir à l'ensemble des dépenses du collège, notamment grâce aux recettes de l'établissement, qui lui sont cédées. Ce désintéressement de la ville peut être lu de deux façons. La municipalité peut simplement vouloir limiter son investissement financier dans cette forme de scolarisation pour affecter cette somme ailleurs. La suspension du versement de la subvention s'avérant temporaire, elle peut également être lue comme la manifestation d'un rapport de force avec le principal Dupuy. En effet, les échanges entre administrations durant cette période suggèrent que la municipalité poursuit par ce biais une finalité précise. L'arrêt de la subvention est commenté par deux fois par l'inspection et tout d'abord dès son début : « les libéralités de la ville de St-Etienne s'étant épuisées en faveur d'une administration qui n'avait pas répondu à ses attentes, se sont retirées de celles qui ont succédé, et l'on peut dire que l'administration municipale garde encore rancune à son seul établissement d'instruction secondaire »²⁰. Quatre ans plus tard, le recteur indique que « la ville de Saint-Étienne a exprimé le vœu d'avoir un collège royal. Si cette demande était accueillie, elle s'engagerait à construire un bâtiment spécial sur des plans approuvés par l'Université, et à le pourvoir de tout le matériel et mobilier nécessaire. Mais tant qu'il n'y aura qu'un

¹⁷ Le collège de Saint-Étienne se trouve ainsi au centre-ville et son emprise au sol en fait un établissement remarquable par le passant.

¹⁸ Philippe Savoie rappelle que le fait que « certaines villes consentent à prolonger les bourses communales dont elles ont été chargées, ou acceptent des sacrifices financiers pour obtenir un collège royal, est le signe qu'il existe bien, dans la première moitié du XIX^e siècle, des autorités locales soucieuses de participer au développement de l'enseignement secondaire et d'en faire profiter leur population » (Savoie 2013, 63).

¹⁹ Lettre du principal Dupuy au recteur, sans date (1837). AD de la Loire, T532.

²⁰ Rapport d'inspection de 1834. AD de la Loire, T532.

collège communal, la ville sera peu empressée de faire des travaux d'amélioration et se bornera aux réparations les plus urgentes »²¹. Si le conseil municipal ne précise pas davantage, lors de ses séances, les raisons qui l'ont incité à interrompre la subvention au collège, ces remarques permettent toutefois de rendre compte des projets conçus par la ville pour le collège. Alors que sont créés des nouveaux lycées²², elle souhaite bénéficier d'une telle mesure pour disposer en son sein d'un établissement jugé plus prestigieux et dont l'équilibre financier est assuré par l'État. Cette démarche s'inscrit dans un programme urbain plus large qui doit permettre à la ville d'affirmer sa prééminence sur Montbrison, préfecture de la Loire²³. Or, les lycées se distinguent également des collèges communaux par l'obligation qui leur est faite de respecter le plan d'étude national et d'orienter résolument leur enseignement vers les humanités classiques. En ce sens, les projets du principal et de la municipalité sont en contradiction, ce qui peut expliquer le désengagement financier de Saint-Étienne.

À l'échelle municipale, les deux principaux administrateurs du collège entrent ainsi en conflit, posant la question des recours que chacun peut mobiliser. Directement à la tête du collège, le principal dispose de moyens d'action concrets sur l'organisation des classes et les cours ouverts. Cette possibilité est d'autant plus fondamentale que du succès de son administration dépendent ses revenus. Néanmoins, les réticences exprimées par la municipalité peuvent mettre en péril la position de Claude Dupuy, notamment dans un contexte général de tension entre établissements publics et congréganistes. En effet, afin de préserver un contrôle le plus large possible sur la formation secondaire, le ministère de l'Instruction publique cherche à éviter toute fermeture ou mise en difficulté d'établissements publics (Savoie 2013). Cette conjoncture incite les autorités scolaires à ne pas entrer directement dans un rapport de force avec la municipalité et à procéder à la mutation de Claude Dupuy. La nomination de Charles Lambert, bachelier ès-sciences, ne rompt pas complètement avec le souhait de donner une orientation moins classique au collège, tout en satisfaisant le conseil municipal.

La ville de Saint-Étienne poursuit ainsi son projet de demande de transformation de son collège en lycée. S'il n'existe pas un déroulement clairement réglementé de cette procédure, elle doit néanmoins répondre à quelques impératifs. Le conseil municipal doit prendre une délibération, acceptée à l'unanimité, dans laquelle il demande l'érection de son collège en lycée tout en s'engageant à voter les sommes nécessaires à la première installation du futur établissement. Pour qu'elle soit avalisée, la transformation est précédée d'une période de négociation sur les modifications architecturales et d'organisation à apporter au collège. La procédure engage ainsi directement la ville sans nécessiter l'investissement ou l'adhésion du principal. La modification souhaitée entraînerait une disparition du collège sans pour autant requérir une prise en compte

²¹ Rapport sur le travail du personnel pour l'année 1838-1839. AN, F/17/8570.

²² Les collèges du Puy et de Tours sont transformés en lycée en 1830, celui d'Auch en 1833, ceux de La Rochesur-Yon et de Bastia en 1838.

²³ Moins dynamique économiquement que Saint-Étienne, la ville de Montbrison avait obtenu le statut de préfecture lors de la création des départements sous la Révolution française. La rivalité entre les deux villes pour la reconnaissance d'un rôle régional est un des facteurs expliquant la politique urbaine de Saint-Étienne. Cette dernière obtient d'ailleurs que le statut de préfecture lui soit transféré en 1855.

de l'établissement autrement que sous la forme d'une infrastructure urbaine à améliorer. Les arguments mis en avant par la ville dans sa demande relèvent d'ailleurs davantage de considérations urbaines que scolaires (Huitric 2016).

Après deux années de négociations, la municipalité de Saint-Étienne obtient la transformation de son collège en lycée le 5 avril 1840. Cette décision, résultant de facteurs autant locaux que nationaux, entraîne une réorientation de l'établissement sans pour autant avoir impliqué au préalable l'administrateur ou les enseignants du collège. Le dépouillement de l'ensemble des fonds traitant de cette transformation, aux différentes échelles, confirme l'absence du principal dans ce dossier. La politique scolaire, au sens d'une orientation donnée par les autorités scolaires au développement du réseau d'établissements publics, n'intègre que sous un angle précis les considérations locales. Cet ensemble d'intérêts communs entre la municipalité de Saint-Étienne et le ministère rend compte de l'existence de sphères d'intérêts relativement distinctes entre le principal et la ville.

L'inscription du nouveau lycée dans un espace supra-municipal

La transformation du collège de Saint-Étienne en lycée atteste de l'impact à l'échelle locale des enjeux nationaux de politique scolaire. Si les principaux Dupuy et Lambert portaient un discours sur les besoins des familles de la ville qui justifiaient l'adaptation de l'orientation du collège à la localité, c'est finalement l'ambition de développement urbain portée par la municipalité qui engage les modifications les plus importantes pour l'enseignement secondaire. Devenu lycée, l'établissement doit mettre en accord son fonctionnement avec les nouvelles exigences de son statut, davantage en déprise avec les intérêts locaux. Un suivi à l'échelle locale des premières années de fonctionnement du lycée invite cependant à appréhender les conséquences de son installation sous l'angle de l'effet de nouveauté, qui ne fait pas pour autant disparaître les enjeux existants dans l'ancien collège.

La principale différence entre collèges et lycées – une gestion par la municipalité ou par le ministère – va de pair avec un rapport différencié à la question de l'intégration locale de l'établissement. Le statut de lycée doit servir de garant à une application plus stricte du plan d'études et à une formation orientée vers l'obtention du baccalauréat. Selon cette perspective, le lycée de Saint-Étienne ne peut accorder autant d'attention aux demandes des familles que ce que faisait l'ancien collège. Cependant, les rapports d'inspection et la correspondance entre administrations régionale et centrale sur les premières années du lycée nuancent la mise en œuvre de cette forte réorientation attendue, dans ces cas-là, par l'inspection générale (Huitric 2016).

Le choix du proviseur atteste ainsi d'un souci de ne pas considérer le nouveau lycée comme extra-territorial. Le passage de l'établissement de Saint-Étienne d'un statut à l'autre est en effet perçu comme une opération risquée et le recteur Soulacroix insiste sur les précautions à prendre notamment pour la nomination du futur proviseur :

L'administration du Collège royal confiée à un ecclésiastique qui se choisirait parmi des maîtres d'études séminaristes ou prêtres, qui serait connu dans le diocèse, appuyé, partagé même par l'archevêché et secondé pour cela même par les curés des départements voisins, qui donnerait à l'établissement une sorte de direction religieuse sans déroger en rien aux statuts universitaires, une telle administration ne pourrait manquer de réussir. Mais il ne faut pas croire qu'un prêtre quelconque, quel que soit d'ailleurs son mérite, inconnu dans la contrée puisse obtenir les mêmes succès. Le Clergé aurait contre lui des préventions, et l'archevêché ne verrait plus dans le Collège royal dont le personnel lui serait étranger qu'un établissement rival du petit séminaire et il faudrait s'attendre aux difficultés de cette rivalité²⁴.

Cette précaution fait écho à celles prises lors de la nomination des anciens principaux et se traduit dans les faits par la nomination de l'abbé Roger. Elle émane toutefois directement du recteur et le souhait qui avait été formulé par les autorités locales n'est que partiellement pris en compte, la ville ayant demandé le maintien du principal Lambert dans les fonctions de proviseur. Le souci exprimé par le recteur d'obtenir un proviseur ecclésiastique se comprend en outre davantage dans le contexte déjà évoqué de volonté du ministère d'accroître son contrôle sur la formation secondaire sans toutefois s'attirer l'opposition des familles méfiantes quant à la formation religieuse dans les établissements publics. Les enjeux derrière la nomination du proviseur – nommer un administrateur compétent²⁵ et *a priori* compatible avec les attentes des autorités régionales – mettent donc en évidence une des modifications majeures associées à la transformation : la réunion d'enjeux à différentes échelles au sein du lycée, sans que les considérations locales ne priment au premier abord.

Le refus de promouvoir le principal Lambert au poste de proviseur constitue en outre une occasion de modifier l'orientation des enseignements offerts dans l'établissement. La composition du personnel enseignant à la rentrée 1840 atteste du resserrement des cours uniquement sur les filières des humanités classiques, les cours spéciaux ou annexés ne sont plus mentionnés. Malgré cela, le nombre d'élèves inscrits est en hausse : 210 élèves sont recensés lors de la première année d'exercice du lycée, contre 129 pour la dernière année du collège²⁶. Le nouveau statut attirerait ainsi, par les représentations qui lui sont associées, des élèves qui ne suivaient pas les cours de l'ancien collège. Cette augmentation peut également s'expliquer par un effet de nouveauté dont l'impact peut être de courte durée. De fait, l'année suivante, le proviseur Roger procède au rétablissement de l'école primaire supérieure en annexe du lycée et des cours de préparation à l'École des Mines²⁷. Les documents relatifs à ce rétablissement ne le motivent que sous l'angle du nombre d'élèves nécessaires à la bonne marche du lycée, sans que le proviseur ne développe un discours spécifique sur les besoins de la localité. Les effectifs du lycée se maintiennent au cours des années sui-

²⁴ Lettre du recteur de l'académie de Lyon au ministre de l'Instruction publique datée d'août 1840. AD de la Loire, T539.

²⁵ En outre, les fonctions de principal ou de proviseur ne correspondent pas au même niveau dans la hiérarchie des fonctions de l'Instruction publique. Le poste de proviseur est considéré comme un aboutissement de carrière et passer directement de l'un à l'autre constitue une forte promotion.

²⁶ *Almanach de l'Université royale de France*, Paris, Hachette, libraire de l'Université, 1840 et 1841.

²⁷ *Ibid.*

vantes mais les détails des données disponibles sur les élèves ne permettent pas d'évaluer l'importance de ces filières rétablies par rapport à la filière classique. Quelques informations éparses renseignent néanmoins sur le profil des élèves du nouveau lycée. Les inspections soulignent que l'EPS « contribue très fortement à la hausse des élèves »²⁸ et mentionnent leur provenance régionale. La statistique de 1876 sur le nombre d'élèves passés de collèges aux lycées en cours de scolarité nuance par ailleurs l'effet d'attraction d'un lycée comme celui de Saint-Étienne²⁹. Comme dans l'ancien collège communal, les cours annexes au cursus classique semblent assurer la prospérité du lycée. Ces cours prennent néanmoins des formes plus uniformisées, en lien avec des mesures législatives visant à les encadrer davantage³⁰. Le rôle particulier du proviseur est moins marqué dans ce domaine, ce qui s'explique notamment par les différences réglementaires entre son statut et celui de principal. Les revenus du proviseur ne sont pas autant liés au niveau de fréquentation de l'établissement³¹ et son avancée dans la carrière est davantage évaluée sous l'angle du respect des indications du programme des études. Il demeure la figure incarnant l'établissement pour la ville comme pour l'administration (Clavé 2015) mais davantage en tant qu'administrateur nommé qu'en tant qu'« industriel de l'enseignement » (Gerbod 1968, 24). L'intégration du proviseur dans la bonne société urbaine demeure indispensable mais son action à l'intérieur de l'établissement n'est pas caractérisée par un souci d'adéquation entre les attentes des familles et le cursus proposé. Au statut de lycée est associé un parcours d'étude plus identifié, même s'il existe quelques voies annexes.

Cette modification des liens entre la municipalité et le lycée se traduit également dans le travail au quotidien du conseil municipal. Les affaires du lycée ne sont désormais plus de son ressort et, si le sujet est abordé lors des séances, c'est uniquement pour ce qui a trait à l'entretien matériel des bâtiments, resté à la charge de la ville même après la transformation. Cette moindre intensité des rapports est rendue manifeste par la diminution des entrées concernant l'établissement secondaire dans le registre des délibérations du conseil de Saint-Étienne et l'absence de correspondance entre le proviseur et le maire. Le changement dans les modalités de gestion de l'établissement de Saint-Étienne s'accompagne de la création de deux types de rapports au territoire dans lequel il s'inscrit. En tant que collège communal, l'établissement est pleinement une infrastructure de la ville : si son cadre réglementaire est défini par une législation nationale, il est adapté en fonction de décisions municipales. En outre, le déroulement du quotidien à l'intérieur de l'établissement est quelque peu déconnecté de ce qui se passe dans la ville pour les élèves³². Le collège engendre un système économique et de relations sociales dépendant de Saint-Étienne. Une fois l'établissement transformé en

²⁸ Inspection pour l'année 1843. AN, F/17/8020.

²⁹ Tableau numéro 25, « Élèves de l'enseignement classique qui sont passés des Collèges communaux dans les Lycées pendant les années 1866 à 1876 ». *Statistique de l'enseignement secondaire en 1876*, Paris, Imprimerie nationale, 1878.

³⁰ Pour une description des lois concernant la formalisation des enseignements spéciaux, Chapoulie 2010 et Marchand 2011.

³¹ Le pensionnat n'est plus, dans le lycée, au compte du chef d'établissement.

³² Cette déconnexion est renforcée par le fait que l'internat demeure le principal mode de scolarité choisi

lycée, cette territorialité change. Le cadre de fonctionnement du lycée est beaucoup plus contraint par une réglementation nationale et son administrateur principal, le proviseur Roger, ne dépend, pour sa gestion, ni des décisions ni du contrôle municipales. Le lycée reste toutefois au centre d'une économie locale liée à son approvisionnement. Il doit ainsi davantage être perçu comme une infrastructure vivant à partir de Saint-Étienne mais dont les dynamiques de développement sont tournées vers un niveau supra-municipal. Le positionnement des principaux et des proviseurs par rapport à la municipalité, l'étude de leur correspondance – qui s'amenuise logiquement à partir du proviseur – mettent ainsi en évidence une différence de nature entre les deux statuts d'établissements publics.

Ainsi, l'étude des premières années d'existence du lycée permet de nuancer la réorientation complète de l'établissement vers un cursus classique. En ce sens, le lycée de Saint-Étienne rend compte des débats autour des finalités de l'enseignement secondaire. Cependant, l'appréhension des modalités d'administration du nouvel établissement montre la diminution de l'impact des enjeux locaux. Du point de vue de la gestion spécifique de chaque établissement, cet écart illustre le fait que l'ensemble des lycées fonctionne en réseau alors que les collèges communaux participent davantage à un maillage plus lâche du territoire. Or, la municipalité de Saint-Étienne est d'une certaine façon à l'origine de ce changement de statut : le souci de valorisation urbaine par l'obtention d'un lycée n'est ainsi pas incompatible avec une déprise des enjeux locaux.

La mise en évidence des conditions d'action à l'échelle locale de trois groupes d'acteurs – principaux, proviseurs et conseil municipal – à Saint-Étienne traduit les tensions entre un projet national et différentes ambitions locales dans le domaine de la scolarisation secondaire. En précisant la façon dont ces acteurs agissent sur le collège, puis le lycée, l'analyse montre tout d'abord l'absence de convergence entre le projet des principaux et celui de la ville. Si cette dernière parvient à obtenir le lycée, elle perd néanmoins une compétence en matière d'enseignement secondaire, comme en atteste son incapacité à peser sur le choix du proviseur et la faiblesse de ses liens avec l'abbé Roger. La prise en compte des enjeux autour de la gestion de l'enseignement secondaire à Saint-Étienne, à différentes échelles, à partir de leur manifestation dans l'enceinte d'un établissement, permet en outre de mettre en évidence différentes modalités de rapport à l'espace local. Inséré dans un territoire donné par le biais de l'action des principaux, le collège communal n'ait pris dans des considérations plus générales que dans la mesure où elles entrent en lien avec sa situation particulière. C'est notamment le cas lors de la nomination de nouveaux administrateurs. Le rapport est inversé une fois le lycée ouvert : ce dernier est régi en fonction des directives nationales et l'implication d'enjeux locaux n'a trait qu'au fonctionnement matériel de l'établissement.

Le prisme local de l'étude pose cependant la question de sa validité pour d'autres collèges communaux. La prise en compte du contexte spécifique de Saint-Étienne ne met ainsi en évidence qu'une partie des dynamiques ayant pu être à l'œuvre sur l'ensemble du territoire. Deux angles de lecture peuvent néanmoins souligner l'intérêt

de cette échelle. Il est en premier lieu probable que les dynamiques d'évolution de la prise en compte des enjeux locaux dans l'établissement secondaire existent selon des modalités similaires dans les 44 autres villes dont le collège a été transformé entre 1830 et 1880. Ensuite, dans la mesure où la structuration de l'enseignement secondaire à Saint-Étienne renseigne sur une application concrète de la réglementation sur les établissements publics, ce cas permet de rendre compte de l'effectivité de l'action de l'État. En ce sens, l'étude à l'échelle de l'établissement rend visible des moyens d'action sur le territoire de différents intervenants de la politique scolaire, ce qui aboutit à nuancer l'impression d'homogénéité des établissements relevant du même statut.

Bibliographie

- Bodé, Gérard et Savoie Philippe. 1995. "L'approche locale de l'histoire des enseignements techniques et intermédiaires : nécessité et limites." *Histoire de l'éducation*, 66 : 5-13
- Buton, François. 2009. *L'administration des faveurs : l'État, les sourds et les aveugles, 1789-1885*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Cadilhon, François. 1995. *De Voltaire à Jules Ferry : l'enseignement secondaire en Aquitaine aux XVIII^e et XIX^e siècles*. Talence : Presses universitaires de Bordeaux.
- Chapoulie, Jean-Michel. 2010. *L'École d'État conquiert la France*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Clavé, Yannick Clavé. 2015. "Être proviseur au lycée au XIX^e siècle. Regards sur une fonction (1870-1914)." In *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, dirigé par Jean-François Condette, 207-230. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Compère, Marie-Madeleine et Savoie Philippe Savoie. 2001. "L'établissement secondaire et l'histoire de l'éducation." *Histoire de l'éducation*. 90 : 5-20.
- Condette, Jean-François. 2015. "Entre sacerdoce éducatif et promotion de carrière. Les personnels de direction, leurs caractéristiques, leurs missions." In *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)* dirigé par Jean-François Condette, 7-62. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Duvignacq-Croisé, Cécile. 2012. *L'école de la banlieue : l'enseignement féminin dans l'est parisien, 1880-1960*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Gerbod, Paul. 1968. *La vie quotidienne dans les lycées et collèges au XIX^e siècle*. Paris : Hachette.
- Hochard, Cécile. 2002. *Les lycées de Paris et de la région parisienne de 1938 à 1947*. Thèse. Paris VII.
- Huitric, Solenn. 2016. *Transformer les collèges communaux en lycées. La coproduction d'une action publique (1830-1880)*. Thèse. ENS de Lyon.
- Marchand, Philippe. 2011. "Une nouvelle donne sous la Restauration et la monarchie de Juillet. Les cours spéciaux des collèges dans l'académie de Douai." *Histoire de l'éducation*. 131 : 5-26.

- Réjany, Pierre. 2001. *L'enseignement secondaire au XIX^e siècle à Saint-Étienne*. s.l.
- Rojas Luc. 2009. *L'industrie stéphanoise : de l'espionnage industriel à la veille technologique, 1700-1950*. Paris : L'Harmattan.
- Savoie, Philippe. 2013. *La construction de l'enseignement secondaire. Aux origines d'un service public*. Lyon : ENS éditions.
- Suteau Marc. 1995. "La politique scolaire de la ville de Nantes de 1830 à 1870." *Histoire de l'éducation*. 66 : 85-108.
- Suteau, Marc. 1999. *Une ville et ses écoles : Nantes, 1830-1940*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vasquez Julien. 2005. "La lente implantation des lycées aquitains et les offres alternatives d'enseignement dans le premier XIX^e siècle." In *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, dirigé par Pierre Caspard, Jean-Noël Luc et Philippe Savoie, 87-97. Lyon : INRP.
- Verneuil, Yves. 2015. "Les principaux du collège de Compiègne au XIX^e siècle. Caractéristiques d'un groupe et jeu des relations locales." In *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire (XVII^e-XX^e siècle)*, dirigé par Jean-François Condette, 186-206. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

ALEXANDRA LIMA DA SILVA

CITY OF LETTERS.
TEXTBOOKS, MEMORY AND EXPERIENCES (RIO DE JANEIRO, 1870-1920)

CITTÀ DELLE LETTERE.
LIBRI DI TESTO, MEMORIA E ESPERIENZA (RIO DE JANEIRO, 1870-1920)

This piece analyzes articulations between the expansion of teaching and the publishing industry in Rio de Janeiro from 1870 to 1920, through Brazilian History textbooks. Using various sources, including the textbooks themselves, publishing houses' catalogues and almanacs, teaching programs, advertising, newspapers and memoirs, this study attempts to understand what changed and what stayed the same in the production of Brazilian History textbooks during the growth of literate culture and literate audiences in the city. It attempts to follow the actions of those involved in this process – authors, booksellers, editors and teachers – in search of their motivations and of the various meanings involved in the experiences of the vulgarization of historical knowledge through teaching manuals. The expansion of teaching must be understood as part of the discussions regarding the ideas of citizenship and civic duty in Brazil, particularly in the relation between education and citizen formation, defended by many, where subjects fought through various strategies. Literacy and access to learning was one of them. The existence and access to textbooks was one of the paths, which would be impossible if there wasn't an expanding publishing market.

Questo articolo analizza le articolazioni tra l'espansione dell'insegnamento e l'industria editoriale a Rio de Janeiro dal 1870 al 1920, attraverso i libri di testo di storia brasiliana. Utilizzando varie fonti, inclusi i libri di testo, i cataloghi e gli almanacchi delle case editrici, i programmi di insegnamento, la pubblicità, i giornali e le memorie, questo studio cerca di capire cosa è cambiato e cosa è rimasto nella produzione dei libri di storia della storia brasiliana durante la crescita della cultura letteraria e pubblico alfabetizzato in città. Cerca di seguire le azioni di coloro che sono coinvolti in questo processo – autori, librai, editori e insegnanti – alla ricerca delle loro motivazioni e dei vari significati coinvolti nelle esperienze di volgarizzazione della conoscenza storica attraverso i manuali di insegnamento. L'espansione dell'insegnamento deve essere intesa come parte delle discussioni riguardanti le idee di cittadinanza e dovere civico in Brasile, in particolare nella relazione tra educazione e formazione dei cittadini, difesa da molti, dove i soggetti hanno combattuto attraverso varie strategie. L'alfabetizzazione e l'accesso all'apprendimento erano uno di questi. L'esistenza e l'accesso ai libri di testo era uno dei percorsi, il che sarebbe impossibile se non ci fosse un mercato editoriale in espansione.

Key words: literate culture, textbooks, Brazilian history, Rio de Janeiro.

Parole chiave: cultura letteraria, libri di testo, storia brasiliana, Rio de Janeiro.

This paper analyzes the articulations between literate culture and history teaching in Rio de Janeiro, understanding reading and writing as dimension of the social experience and as a field of tension between groups (Thompson 2002, 31). In what way did the expansion of the offer of formal instruction represented an

expansion of readers in the city of Rio de Janeiro, considering the various experiences around education, publishing and distribution of textbooks in 1870-1920 Rio de Janeiro?

The analysis spans the time period from the mid-19th century to the first few decades of the 20th century, where it will defend the fact that textbook production wasn't 'artisanal', as claimed by many, and where paying attention to the existence of subjects involved in textbook production is crucial to understanding the dynamics and transformations in publishing in Brazil. Apparently, the book business was of wide interest, not only restrained to three important booksellers, as defended by many studies. The fact that a significant part of studies concentrate their analyses in 'established' publishers, among them the brothers Laemmert, the brothers Garnier and Francisco Alves, explains why they often ignore 'booksellers' seen as 'smaller', as well as silencing other historical subjects involved in this activity, who are fundamental to the existence of bookseller-editors themselves. That's the case of Laurence Hallewell's study, which, despite bringing important information regarding the Brazilian publishing market, doesn't give visibility to many booksellers and subjects involved in the activity of editing and selling books (Hallewell 1985).

Various studies have been characterized by multidisciplinary approaches, incorporating to the perspective of an editorial history the concern with a 'reading history', with the intent of reconstructing the relationship of men and books and reading styles of various social groups. An important reference in this sense is the book *Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros*, edited by Márcia Abreu and Aníbal Bragança (Bragança; Abreu 2010). The historical constitution of a publishing market in Rio de Janeiro in the 19th century, with intense production, circulation and reception of printed material has also been considered, as indicated by studies about publishing houses (El Far 2004; Dutra 2005).

Generally, research about books become more intense starting with Lucien Febvre's and Henri Jean Martin's 1958 work, which understands books as 'baking powder', a conduit for deep transformation in human relations (Febvre and Martin, 1992). The French historiography of the last few decades expanded titles regarding letters, reading and readers in Europe and the Western world, in a field of study called Cultural History. Chartier's studies propose 'a perspective change' regarding the book, because his studies relate reading to the reader's social universe, considering reading practices and suggesting three crucial elements for understanding the reading universe: «text, object and practice» (Chartier 1988). In Brazilian historiography, those studies resonated deeply, particularly with approaches identified with Cultural History and New Cultural History. As well as Roger Chartier's theoretical perspective, other researchers dedicated themselves to books as a subject. American historian Robert Darnton studied the role of reading, media and Illuminism, paying attention to what could be 'behind' reading in the past, what people thought about 'what' they read, 'how' they read and the 'meaning' of those readings in people's lives (Darnton 1990). Italian Carlo Ginzburg, on the other hand, studied particularly the miller Menocchio's self-learning practices, analyzing reading practices and learn-

ing in the scope of 'popular culture' in the 16th century (Ginzburg 1987). In the last few decades, after being neglected both by historians and bibliographers, textbooks have been eliciting interest from researchers (Choppin 2004). In the scope of education historiography, there are my paths and approaches to explore the universe of books, in their many nuances and possibilities. Specifically in relation to works regarding History textbooks, there are many perspectives and theoretical frameworks that propose to research them, in a process where there is new work daily, bringing important contributions to the debate. Among this production, there are some particular works which are closer to the object presented in this paper.

Circe Bittencourt analyzed the construction of school knowledge in History textbooks referring to the period spanning the creation of the first elementary and secondary public schools and the initial years of the Republic. Alluding to the entire national production, her work is an important contribution, especially due to realizing the object in its multiple dimensions, pointing towards articulations between State and publishing and to the complexity of the domains involving the book: commodity/ teaching instrument/ conduit for ideas and pedagogical values (Bittencourt 1993). Recently, the author took stock of the trajectories of research projects about textbook production, evidencing a growth in investigations of the theme, indicating the different institutional places where these researches are produced (Bittencourt 2011). In 2012, Kazumi Munakata also took stock of researches on textbooks, highlighting the growth of these studies in the last few decades (Munakata 2012). Arlete Gasparello's work followed the configuration of the school subject in Brazilian institutional secondary schools, focusing on Colégio Pedro II and Brazilian History teaching programs (Gasparello 2002). On another hand, Giselle Baptista Teixeira analyzed literature books for primary school during the Empire, understanding the book as a vehicle for circulating determined knowledges, but also as a form of population control and domination. The author indicates that many History textbooks were used as literature in imperial schools (Teixeira 2008). In the master's theses *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil Rio de Janeiro (1870-1924)*, the expansion of the publishing market in Rio de Janeiro was analyzed, based on the publication of teaching materials focused on the vulgarization of historical knowledge (Silva 2008). On another hand, there are specific analysis of History textbook authors, such as Rocha Pombo (Luchesi 2004; Silva 2018), João Ribeiro (Hansen 2000; Melo 1997; Rodrigues 2015), Joaquim Manuel de Macedo (Matos 1993), Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (Chamon 2008), Joaquim Maria de Lacerda (Freitas 2007) and others.

After mapping some academic works leaned on History textbooks, we now propose the analysis of some aspects regarding the production of textbooks: how were they created? Where did the initiative come from? Were there public incentives to writing textbooks? What were they? For whom? What were the strategies undertaken by textbook publishers?

In this way, it's possible to think about the access to textbooks and to the universe of literate culture as a possibility to broaden citizenship rights, seen through

school enrollment, among others, as manifestations of fighting and the expression of conflicts around education “for the people”. At this point, we analyze the expansion of education offers and textbook production as a result of pressure by subjects who claimed a broader political and social participation, seen as literacy meant a lot in this sense. Therefore, we don’t interpret these achievements as spontaneous donations from “above” or as the result of a material and technical progress which also expanded the offer of books and information. The social demands which led to the expansion of public education also represented a fight for better study conditions, whether it be in constructing new schools or in sending quality textbooks for schools in less “noble” city neighborhoods (Schueler 2002).

Rio de Janeiro, city of letters: plural subjects

One of this paper’s guiding principles was trying to seize the production of textbooks through articulating subjects and institutions: authors, booksellers, editors, printers, typographers, schools (including teachers, students and principals), thinking about it as an expansion of education and publishing in the city of Rio de Janeiro from the second half of the 19th century.

In this process, chances haven’t only happened through laws and statutes, so it’s important to consider the subjects’ various movements, in their actions, fights and various strategies, such as rapprochements, contacts, associations and others. I consider an articulated network around the production of textbooks and how it represented a diffusion in their uses and reach and the flourishing of a publishing market in Rio de Janeiro. I then propose to analyze the relationship between city and literate culture, since Rio de Janeiro in the mid-19th century already presented a series of specificities if compared to the rest of the country, with a growing expansion of the school network and a constant decrease in illiteracy.

According to the 1870 census, over half of the Rio de Janeiro population was considered illiterate. In 1890, there were around half a million people in the city, twice as much as in 1870. Of these half a million, 57.9% of men and 43.8% of women were registered as literate, which represented, in absolute terms, around 270 thousand people who could read and write. In 1924, from 1,157,141 people, 61.1% were literate, surpassing the number of illiterate people in the city (Damazio 1996). These were the lowest illiteracy rates in the country, showing the continuous growth in Rio de Janeiro’s literate population (Silva 2008).

Teaching in Rio de Janeiro at the end of the 19th century was composed by public and private schools, as well as an experience with schools kept by class associations, aimed at a diversified audience. However, despite the growth in formal teaching institutions, attendance continued to be low, an «only around 60% of enrolled students showed up for class» (Damazio 1996, 128). The private school network also offered schools “for girls”, directed by “dignified and respected” women, of the highest competence and safe for parents, as explained in the advertising for schools

for girls published in the Laemmert *Almanak*¹.

Regarding to the number of enrolled students, according to the 1872 census, there were 10,100 individuals enrolled in public and private schools, representing 20% of free children. In 1876, the recorded number of enrolled students was 14,257. In the early 1880s, there were 18,804 regularly enrolled students, 8,740 in public schools and 10,064 in private schools (Schueler 2002). The investment in opening elementary schools was higher than the investment in secondary education. In 1869 there were 230 secondary schools and 3,723 elementary schools, and in 1889 there are more elementary schools, now 266,084, and only 138 secondary schools (Almeida 1989).

There were also projects and initiatives for popular instruction, particularly referring to adult literacy and primary education, which were gradually instituted due to the growing demands and pressures for more rights (Martinez 1997). In this aspect, we have various night classes for adults created by the initiative of institutions kept by “philanthropic citizens” worried about “educating” poor people in general and workers in particular, as that of the Rio de Janeiro School of Arts and Crafts, created in 1856, instituted to «minister elementary education allied to vocational and trade education for adults and young people», but which continued to expand its audience and attributions.

Starting in the 1870s, advertising for night classes for specific audiences became more recurrent, as the one offered by Bacharel Mata de Araújo specifically for «first letters teachers and audience», or schools created by various initiatives in different parts of town, offering free schooling for the “deprived classes”, including enslaved and freed people:

Cancellaria Free Night School. This school has existed for over 2 years. It is of popular character, since it teaches neighborhood classes more deprived of fortune. In its heart it accepts people from all nationalities and walks of life (*Almanak Laemmert* 1882, 1761).

The day before yesterday, in the halls of the Cancellaria Free Night School, the society celebrated its third year celebratory solemn session, in honor of the writer in whose name it took shelter. At 8pm, after the associates went to José do Patrocínio’s house to fetch him, gathered with a great number of guests, a freedman, Israel Soares, declared the session to be open. The speech given by the former enslaved man was sublime and eloquent, huge due to the enthusiasm it provoked (*Gazeta da Tarde* 1884, 2).

Kept by the José do Patrocínio Abolitionist Group with a freedman president, Israel Soares, the Cancellaria School was one of the night schools for freedmen and enslaved people created by Abolitionist Groups in the city of Rio de Janeiro and its surroundings. The fight for the creation of day care centers for the children of

¹ The *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Província do Rio de Janeiro* (Administrative, Mercantile and Industrial Almanac of the Court and Province of Rio de Janeiro) offered various information to the “courtesan audience”, considered a very useful resource for all, informing general city data, commercial establishments information, etc.

enslaved and freed people was one of the actions took, for example, by the Niterói Freedman Group (Villela 2013). In Rio de Janeiro, Roseane Torres and Flávia Souza studied the projects of abolitionist groups around popular education in Rio de Janeiro (Torres & Souza 2013). In Pernambuco, in 1874, Capuchin missionaries founded the Isabel Orphan Colony, with the objective of giving shelter to orphans and freeborn children (named “ingenues”, including black, white and indigenous boys (Arantes 2005). The problem of “ingenue” education, starting with the 1871 Law of Free Birth, has been studied by many researchers (Barros 2013; Martinez & Pessanha 2012; Silva and Mignot 2017).

It should be taken into consideration that, although the growth in schools and classes for formal education is fundamental to understand the rise in literacy among social groups, it hasn't been the only factor in expanding reading audiences, which has also been impacted by other experiences such as the diffusion of newspapers and magazines, the creation of libraries, etc. It's also worth noting that the textbooks analyzed in this paper are those destined to the teaching of Brazilian History, which leads us to assume that the audience to which they were destined were already literate, even if they weren't always enrolled in school or regular classes.

I could also observe that many authors of History textbooks meant to reach people who didn't necessarily frequent classrooms, because they included among their recipients “simple men of the people”, maybe expressing the endless possibilities opened by self-learning in the lower economic classes.

Regarding private schools, we observed that many school owners and principals were also textbook authors, which suggests an important articulation which could serve as an acknowledgement of the excellence of private schools. For example, we have: «Primary education day and boarding school for boys, directed by Antonio Maria Barker, author and owner of a collection of textbooks [...]» (*Almanak Laemmert* 1882, 226). As well as Luíza Carolina de Araújo Lopes, principal of the Santa Luzia School for Girls and author of *Lições de geografia particular do Brasil* (1877), among other examples.

If, on one hand, statistical data helps to understand the growth in numbers of existing schools, it doesn't take into account the voices and cries of teachers for better teaching, life and work conditions. In this sense, the existence of spelling and textbooks in this reality could not only help students to learn, but might also help teachers with their practice. With the expansion of public schools, the concern over a lack of teaching manuals and textbooks in schools motivated frequent complaints in the various reports sent to the General Inspectorate of Education. Despite the growth in formal teaching networks, we noted that the biggest and better schools were concentrated in particular areas, the most “noble” in town. In other areas, education was under the responsibility of small private or public establishments, often in the teacher's own house. The “master”, often a layman, also used textbooks to help in their own education.

Brazilian History textbook authors

Why write textbooks? What did writing manuals mean for their authors? Was being a textbook *author* the same for everyone? Analyzing more closely the trajectory of some authors, although they often belonged to the same circles, I realized that the meaning of writing Brazilian History textbooks was different for each one. Therefore, I only chose here a few authors, which I consider more emblematic to portray these differences, mainly in regards to their social stature.

Sílvio Romero was born in Sergipe in 1851, having graduated from Recife Law School. He was a combative journalist, highly featured in the press, as well as a literary critic, sociologist and historian. In 1880 he becomes a teacher at Colégio Pedro II, chosen among intense competition, after defending the thesis: «On the philosophical interpretation of the evolution of human facts». With a vast bibliographical production and already notorious and prestigious in the court, he writes a textbook aimed at elementary classes (Romero 1890).

For men such as Sílvio Romero, writing textbooks didn't only represent an opportunity to diffuse their ideas to a school-aged audience, but also a way to get closer to "the people", since they defended an alliance between "the people" and the "men of letters" in Brazil (Romero 1898, 25). For Sílvio Romero, the mission of the country's "men of letters" was to regenerate the nation, being responsible for the intellectual and cultural formation of the "people", a way of «taking them out of backwardness and ignorance, integrating them to the civilization's march» (Mota 2000, 18). Therefore he defended activism as «a development of his actions as writer and teacher» (Ibidem).

Like Sílvio Romero, Felisbelo Firmo de Oliveira Freire (1858-1916) was born in Sergipe. After graduating from medical school, he dedicated his time to politics and history, working as medical doctor, journalist, member of parliament and politician (he was a minister in the Floriano Peixoto administration). A partner in the Historical and Geographical Institute as well as a member of the Sergipe Academy of Letters, he had his textbook *História do Brasil*, published by Livraria Clássica Alves in 1896, adopted by the federal capital's Education Council for use in public schools.

Also a prolific writer who worked in various areas, including medicine and forensics, Afrânio Peixoto (1876-1947) defended in his textbook for elementary classes the need for "civic education" when forming a nation, which couldn't be constituted without the "education of the people", because: «Ignorant and therefore careless people renounce themselves for others and turn to servitude and disappearance» (Peixoto 1916). Therefore, writing books would be an investment against the people's backwardness and lack of instruction. For this author, knowing a country's origins and traditions was the only possibility for overcoming ignorance, and the path to be followed was singular: "knowledge".

Also graduating from law school, Joaquim Maria de Lacerda (1838-1886) was born in Rio de Janeiro and was a member of the Roman Arcadia. He also dedicated his time to education and his book *Pequena história do Brasil*, for elementary classes,

was a best-seller, reedited for eighty years (Blake 1895, 195).

Trajectories analyzed so far have in common the fact that they are experiences shared by “men of letters”. But were all textbook authors necessarily part of prestige institutions and environments? Were them all “men of letters”?

Locating information regarding other textbook authors allowed me to further broaden the array of meanings for this experience, which wasn't the same for everyone, considering that authoring textbooks wasn't an exclusivity of subjects from influential and prestigious means (such as politicians) in institutions such as Colégio Pedro II, the Brazilian Historical and Geographical Institute and the Brazilian Academy of Letters. Many textbook authors stood out exactly due to their teaching.

João Ribeiro was the author of various Brazilian History and Grammar textbooks. João Baptista Ribeiro de Andrade Fernandes was born in Laranjeiras, Sergipe, in 1860. At the age of 21 he came to Rio de Janeiro, where he graduated in Legal and Social Sciences in 1894. He acted as a journalist, writing various critical pieces for the press, as well as editing the Garnier almanac and working as a critic for the newspaper *O Imparcial*. However, he became truly known for his work as a teacher, given his large experience in private and public schools as well as a tutor at Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) in Brazilian History and Civilization History, which led him to write approximately 15 textbooks in History and Grammar, for which he received a number of awards (Gasparello 2002, 220).

In João Ribeiro's trajectory, writing textbooks was both part and result of his renowned experience as a History teacher, which included elaborating teaching programs for schools, perfecting teaching and exposition methods, critiquing and analyzing “good textbooks” for the press, as he often did for *O Imparcial* and *Almanaque Garnier*.

As well as João Ribeiro, other textbook authors were also teachers at Colégio Pedro II, such as Luís de Queirós Mattoso Maia and Joaquim Manuel de Macedo, both medical doctors who wrote textbooks titled *Lições de História do Brasil* based on their experience teaching.

On the other hand, some authors stood out in religious education, among which I highlight the work of Canon Fernandes. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro was born in 1825 in Rio de Janeiro and, as well as teaching at São José Episcopal Seminary, was named a teacher of Oratory, Poetry and National Literature at Colégio Pedro II in 1857, where he stayed until his death in 1876. His bibliographic production was composed mainly of textbooks, due to his teaching work.

There were also many authors who wrote textbooks as a complement for their teaching activities in preparatory classes, such as Raul Vila-Lobos (1862-1899) and Alfredo Moreira Pinto (1848-1903) (Blake 1895, 103). The first was «certified by the Superior Council of Public Education as apt to teach every subject in preparatory classes» (Blake 1895, 103) and the second, who graduated Colégio Pedro II with a concentration in Literature, was a «History and Geography teacher at the preparatory course attached to the military school, who also tutors privately», having written various manuals and smaller books to help with public instruction exams (Blake 1895, 60).

There were also teachers in neighborhoods farther from “noble areas” of the city who often asked for help to fund the printing of textbooks and other teaching materials from public organs, requests which were sometimes granted:

From acting General Inspector: Communicating that the teacher from the third School of Freguesia de Santana requests authorization to use [...] up to the amount of 300\$ for printing a thousand copies of the cards in the ba-ca-da-fa system. (*Segunda Diretoria de Impressões Autorizadas*, Rio de Janeiro 1875, 27).

It's worth noting that the teacher's name is ignored by the report, which doesn't happen with a teacher from well-renowned institutions such as Colégio Pedro II.

I could also realize that authoring textbooks wasn't only a male privilege, because I found textbooks written by women, such as Guilhermina de Azambuja Neves, who was a teacher as well as the owner of Colégio Azambuja Neves and the author of various textbooks.

I also found women authors of History textbooks, such as Maria Emília Leal, who published *Pequena história sagrada para a infância*, an award-winning elementary education book, and *Rudimentos de história universal* (Blake 1895, 231), as well as Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, born in Minas Gerais, who authored *Resumo da História do Brasil para uso das escolas primárias*, which was published in Boston in 1888, and was also the owner of a school for girls in Rio de Janeiro (Chamon 2005).

The number of women writers might be bigger due to the fact that there were many women working in public teaching, a number that grew significantly in the second half of the 19th century. In 1871 women were 1/3 of primary teachers, but they became the majority by the late 1880s (Schueler 2002, 60). This is a result of women fighting to get political rights and participation. Authors such as Nísia Floresta used literature, education and the press to criticize women's position in society, as well as speaking in favor of disseminating women's education. Although we can't say she was the rule, we also can't say she represented an exception (Bernardes 1988).

During the research, I found clues for a significant and growing number of women occupying offices in public education and owning education establishments, usually aimed at educating women, as previously indicated in this paper. Many of them also dedicated themselves to the production of reading and geography textbooks as well as writing regarding teaching itself.

Another interesting aspect when analyzing authors was their dates of birth, considering that they weren't all from mid- or late 19th century. There were authors born in the early 19th century, such as José Maria Velho da Silva (1811) and Antônio Álvares Pereira Coruja (1806-1889).

Antonio Coruja was born in Porto Alegre from poor parents, and he supported himself as a first letters teacher, teaching in a public school as his first job, while acting as a private tutor at night. He was also the IHGB treasurer and, in 1840, founded his first school, Liceu Minerva (Lazzari 2004; Porto-Alegre 1917). As well as publishing various textbooks (Coruja 1855; 1857; 1896; 1873; 1877; 1854), he acted as president of the Imperial Society of Education Lovers and was also a politician.

From the first few decades of the 20th century, the profile of the textbook author changes, since there are “specialists” in this sort of publication. That was the case of Mario da Veiga Cabral², whose textbook production dwarfed his other publications, which might be an evidence that writing textbooks was more important for him than for other well-known and important “men of letters” such as Afrânio Peixoto and Sílvio Romero.

Having lived until 1969, Mario da Veiga Cabral is the author of many History, Geography, Chorography textbooks and even reading books for elementary classes, with many new editions. He wrote his first textbook at a very young age, 21, and never stopped. Many of his books were edited 30 times, with thousands of printings. In 1942, he had already published over 22 textbook titles, among them 5 focused on Brazilian History (Cabral 1942).

For authors such as Mario da Veiga Cabral, writing textbooks seems to have been its own profession, not one of many “literary specialties”. His specialty was exactly this one, writing textbooks, and that’s why he was well-known as a teacher, not the other way around, such as João Ribeiro, Luis Queirós de Mattoso Maia and others.

Just as authoring textbooks (and Brazilian History textbooks) wasn’t limited anymore to men or “people of letters”, writing and publishing textbooks didn’t have the same meaning for all.

In this perspective, we can perceive the writing of textbooks inside of a social universe of conflicts and disputes in various instances: political, social and market, because, for many, writing a book was an arduous task, whether it be due to the author’s few “qualifications”, since they weren’t often a “specialist” in the subject, or due to little available writing time. The paths and fights to get a book published were also different and, when it came to the first work by a still “anonymous” writer with few references, it was an arduous task and not everyone could get funding from the Authorized Printing Department. Many authors even paid for the first publication, directly from the printer’s.

Those who were part of public institutions received restitution for the payment of their textbook publications:

Solicitation for 10:300\$ credit, to the Ministry of Justice, to restitute a teacher at Ginásio Nacional João Ribeiro for their expenses with publication their works – História do Brasil and História do Oriente e da Grécia. (*Anais da Câmara dos Deputados* 1902, vol. 10, 48).

It’s worth noting how in these instances the authors, both already recognized and with stable and well-paid professional activities, fronted the payment for editing and printing the textbooks and were only later ‘restituted’ by the federal government.

The need for references through author qualifications can be evaluated through the presentation of lists of awards, successive re-edited works, circulation in the main newspapers of note and in catalogues, which filled pages of textbooks with

² Mario da Veiga Cabral was born in Rio de Janeiro in 1894 and died in 1969. He was a geographer and land surveyor, as well as a teacher at Ginásio 28 de Setembro, Liceu Rio Branco and Instituto de Educação (Cabral 1957).

each new edition. These were the main strategies for marketing the books and also indicate the institutional spaces which served to give social recognition to a good textbook author. We can point towards the concern with distinction garnered by authors in the limit demarcation between authoring textbooks and teaching, seeing as this wasn't a common reality for all teachers.

Writing textbooks evidenced, to a certain extent, the space their authors occupied in this circuit. This space, as I see it, required negotiation and a game of prestige and social distinction, since what allowed an author to publish their books in "big publishing houses" was exactly their "resumé", their activities and "status", which would guarantee a certain credibility and, therefore, more possibility of acceptance by audience and critics. The reinforcement of author circles can also be interpreted as another sign that not every textbook author came from influential means.

Regarding the need for author "references", it's worth noting that covers and back covers highlight the author's *origin*, their teaching experience, particularly in Colégio Pedro II, Escola Normal or Escola Militar, and eventual ownership of schools. Attention was also given to the author's other productions, as well as institutions in which they acted as researchers, such as IGHB, National Library, National Archive and other institutions considered to be the standard at the time. Teaching experience was also important for some publishers.

Even though many authors claimed to create their manuals based on classroom needs and requests, not every teacher had their material published. The practice of authoring textbooks didn't reach every teaching reality, considering that textbooks often came back to the process of teaching and helping teachers in classrooms.

Therefore, I suppose that uses and production processes for books aimed at teaching were modified throughout the time, due to transformations in the social relations which produced them. Writing textbooks, according to the trajectory analysis of some authors, was part of a broader process of transformations in education and literate culture. Being a textbook writer didn't mean the same thing for all of them: for a teacher from a suburban neighborhood it meant one thing, for an university graduate teaching in the urban center, it meant another, and both of them were different, in many ways, from a primary school female teacher.

For some, writing textbooks was the result of social distinction, one of the many professional activities practiced to get more prestige and projection; while, for others, it was an instrument in the fight for better teaching conditions and more education; it could also be another source of income, or even represent an improvement in working and life conditions.

The textbook market in the city of Rio de Janeiro

Based on the analysis of advertising for private schools in the *Almanak Laemmer* of the 1880s, I could observe signs of the close contact between school own-

ers and editors/bookstores. Those signs further reinforced the idea of an articulation between education/textbook publishing market, which, in turn, led me to look for clues regarding their owners and a “business” in the midst of its expansion in the city: editing and selling books.

“Book traders” were a panel of many nationalities in Rio de Janeiro from the late 19th century to the early 20th century. They were Portuguese, such as Nicolau Alves, from Livraria Clássica, and Luiz Ernesto Martin, from Livraria Portuguesa; French, such as Garnier and Villeneuve; German, such as J. H. Auller, from Livraria Alemão; as well as Brazilian, such as Pedro da Silva Quaresma, from Livraria Quaresma. They composed a heterogeneous group, showing the existence of an intense book trade in the main streets of the city center, particularly in the famous Rua do Ouvidor and its surroundings (Macedo 1988).

But who were these “book traders”? What do these significant numbers explain? Why take a chance on the book business if “the people didn’t read”? What were the social and financial gains involved in this “business”?

Studies about the Brazilian publishing market point towards Rio de Janeiro as the starting point for the editorial expansion in the country (Macedo 1988). Even though some researchers continue to stress the predominance of only two bookseller-editors throughout the entire 19th century, brothers Laemmert and brothers Garnier, without considering the meanings of the existence of other important booksellers and editors at the time, it isn’t possible to continue to diminish the indications of a growing number of publishers and booksellers in the city (Hallewell 1985). Following the *Almanak Laemmert’s* ads, it was possible to map out establishments for the sale and publication of books in Rio de Janeiro, with various offers of products and services. From 1870 to 1900, we confirmed the existence of at least 121 companies dedicated to the book trade (El Far 2004).

Paying attention to the bookstores’ addresses – Rua São José, Rua a Quitanda, Rua do Sabão, Rua Uruguiana, Rua Gonçalves Dias, Rua do Rosário, Rua de São Pero, Rua dos Ourives, Rua da Alfândega, Rua Sete de Setembro, Rua Santo Amaro, Rua da Assembleia, Rua da Passagem – we can notice that it went beyond the famous Rua do Ouvidor. Those who established themselves in this street seemed to either be richer or have been in the business for longer. We might say that the “luxury” publishing houses were placed at Rua do Ouvidor, but only after migrating through other streets.

The surrounding area was filled with competition, frequently changing addresses to be better placed to reach new consumer markets, spreading their “name” in the market, as we can notice by following the *Almanak Laemmert* ads. Portuguese bookseller Nicolau A. Alves, owner of Livraria Clássica, for example, in 1860 was at Rua dos Laboteiros, 54; in 1870, at Rua Gonçalves Dias, 54; and in 1880, at Rua Gonçalves Dias, 46; in 1889 he opened new locations at Rua Gonçalves Dias, 46-48, and Ladeira do Senado, 25A. It’s worth noting that this bookstore specialized in textbooks.

Another specificity of editorial production at the time was the division in the pro-

duction process, with different limited functions, such as typographer, bookbinder, editor, bookseller. Many were just “booksellers”, i.e., bookstore owners involved with the book trade; some were “bookseller-editors”, working with the production of books, taking an additional intermediary role between author and audience beside selling books; and there were those who sold, edited and printed books at the same time, concentrating practically the entire production process (Lima 1985, 27).

According to the 1885 *Catálogo do Museu Escolar Nacional*, publishers Laemmert, Garnier and Francisco Alves were responsible for over 44% of the entire Brazilian textbook production. However, who bore the brunt of the other 56%? Through mapping and analyzing Brazilian History textbooks, we noticed the existence of other booksellers, editors and printers dedicated to publishing and printing national history manuals. As well as the three previously mentioned, I found textbooks published by other publishing houses, among them: Domingos Gomes Brandão, Jacinto Cruz Coutinho, Jacinto Ribeiro Editor, Typographia de Gueffier E. C., A. J. Castilho, Tipografia de M. Gomes Ribeiro, Livraria Quaresma, J. G. de Azevedo Editor; as well as printers: Tip. Esperança, Tip. Do Figaro, Tipografia de M. Gomes Ribeiro, Tip. Brasiliense e M. G. Ribeiro, Tip. Aldina and others.

Final considerations

From the second half of the 19th century to the first few years of the 20th century, there was a growth in the publishing market in Rio de Janeiro, with the existence of various editorial strategies and sales. Therefore, it's possible to observe a certain competition among booksellers, which involved various commercial establishments, each one with their specificities and survival strategies, considering the publication of textbooks (and Brazilian History textbooks) a frequent investment at the time, in a process which included a growth in the number of schools, the investment in textbook writing and a flourishing book market in the city, particularly with textbooks. Thus, I circumscribe education in that particular time period as part of the claims made in the fight for citizenship, considering the experience of poor people, black people, women and children.

The emergence of good books “for the people's education” can't be separated from the discussion regarding “education and reading for the people”, where the publication of textbooks gains different meanings, from a business to some to a mean to access civic rights to others. In this way, the publication of textbooks which were accessible (by language and price) to the “common man”, “the simple people”, not only means the expansion of a reading audience in a growing market, but also meant for many the participation in the debate and elaboration of projects for the society of which they were part.

For many intellectuals, the people's lack of education prevented the country for “culturally advancing”, which meant the country's good literature only interested few people, very few of which supported themselves only through “the quill”, and

the writers had the need to practice more than one activity, as «the intellectuals saw themselves compulsorily dragged to journalism, functionalism or politics». Writing textbooks meant, for many authors, a path for progress, since education and reading would be the means for the country to overcome «the near total illiteracy of the population», which, in turn, prevented «the development of a broad publishing market» (Sevcenko 2003, 128).

Among editors, many claimed to invest in textbooks exactly due to the “importance of education” for the people. Francisco Alves, for example, was one of the editors who defended publishing textbooks as “a service” to the nation; not only was he an editor, but he also authored various textbooks under the pseudonyms Francisco de Oliveira, F. de Oliveira and Guilherme do Prado.

As we’ve seen, around 1870 the issue of education was part of the Empire Ministry’s and of the Court’s General Inspectorate of Public Education’s reports, indicating a growth in the number of schools and enrolled students. With the Republic, expectations around more civic rights became more intense. This educational expansion can be understood as part of the discussions regarding citizenship and civic rights in Brazil, particularly in the relation between education and citizen formation, defended by many. The right to vote, for example, continued dependent on literacy, which made the offer of education more urgent (Cury 2001).

In the scope of legislation, the Electoral Reform Law of 1881 (Saraiva Law) represented:

The Brazilian solution to this problem, fought and criticized by abolitionists and intellectuals, such as Joaquim Nabuco and Machado de Assis, was to omit racial criteria for exclusion and start to demand – with rigorous testing – the capacity to read and write to qualify voters (Electoral Reform Law of 1881). In a single stroke of the pen, thousands and thousands of slave descendants saw themselves rejected from formal politics for the following decades (Chalhoub 2007, 221).

This law put barriers to the participation of women, illiterate people and enslaved people’s descendants in the country’s electoral process. However, it didn’t prevent these subjects’ fighting process in the sense of expanding these rights and participating in political life, in search of full citizenship, which only grew the amount of initiatives for popular education, as well as more intense pressure by “excluded” subjects. The subjects’ fight to educate themselves weren’t stopped by the law. There were many initiatives to open schools “for the people”, as well as for enslaved and freed people, starting in 1881, as was the case with abolitionist schools (Silva and Mignot 2017).

These subjects had many fighting strategies. Literacy and access to education was one of them. The existence and accessibility of textbooks was one of the paths, which would be impossible if there wasn’t a growing publishing market in a city becoming literate.

References

- Abreu, Márcia. 1999. *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Mercado de Letras.
- Arantes, Adilene Silva, and Ana Maria de Oliveira Galvão. 2005. "Colônia Isabel: uma possibilidade de educação e instrução para meninos negros no século XIX em Pernambuco." *Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste*, Belém: UFPA.
- Barros, K. 2013. *Educação e "Ingênuos" em Goiás: 1871-1888*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, Departamento de Educação.
- Bernardes, Maria Thereza Caiuby Crescenti. 1988. *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo: T A Queiroz Editor.
- Bittencourt, Circe. 1993. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bittencourt, Circe. 2011. "Produção didática de História: trajetórias de pesquisas." *Revista de História*, São Paulo, 164:487-516.
- Bragança, Aníbal. 1995. *Livraria ideal. A trajetória de um imigrante italiano, de engraxate a livreiro (1935-1966)*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP.
- Bragança, Aníbal. 1999. "A política editorial de Francisco Alves e a profissão de escritor no Brasil." In Abreu, Marcia. (Org). *Leitura, história e história da leitura*, 451-476. Campinas: Mercado das Letras.
- Bragança, Aníbal. 2004. *A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro*. Texto apresentado ao I Seminário Brasileiro sobre Livro e Mercado Editorial. Rio de Janeiro: UFF/Casa de Rui Barbosa.
- Bragança, Aníbal, and Márcia Abreu (Org.). 2010. *Impresso no Brasil: Dois séculos de livros brasileiros*. São Paulo: Ed Unesp.
- Blake, Sacramento. 1895. *Dicionário Bio-bibliográfico Brasileiro*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Cabral, Mario da Veiga. 1957. *Segundo livro de leitura*. 15ª Edição. Rio de Janeiro: Livraria Jacintho.
- Coruja, Antonio Álvares Pereira. 1855. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Typografia de M Gomes Ribeiro.
- Coruja, Antonio Álvares Pereira. 1857 *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Typografia de M Gomes Ribeiro.
- Chamon, Carla. 2005. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora*. Tese (doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.
- Choppin, Alain. 2004. "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte." *Educação e Pesquisa*, 30, 3:549-566.
- Choppin, Alain. 2009. "O manual escolar: uma falsa evidência histórica." *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, 13:27:9-75.
- Damazio, Sylvia F. 1996. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro, Ed. da UERJ.

- Dutra, Eliana de Freitas. 2005. *Rebeldes literários da República. História e identidade nacional no Almanaque Brasileira Garnier (1903-1914)*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- El Far, Alessandra. 1997. *A encenação da imortalidade: uma análise da Academia Brasileira de Letras nos primeiros anos da República (1879-1924)*. Dissertação de Mestrado Dep. Antropologia Social/FFLCH/USP.
- El Far, Alessandra. 2004. *Páginas de sensação. Literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)*. São Paulo: Companhia das Letras.
- El Far, Alessandra. 2004. "A disseminação do livro popular nas últimas duas décadas do século XIX e a trajetória editorial de Pedro Quaresma, proprietário da Livraria do Povo." Texto apresentado ao *I Seminário Brasileiro sobre Livro e Mercado Editorial*. Rio de Janeiro: UFF/Casa de Rui Barbosa.
- El Far, Alessandra. 2006. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Freitas, Iamar. 2007. "História do Brasil para crianças: o livro escolar nos primeiros anos da República e a iniciativa de Joaquim Maria de Lacerda." *Cadernos de História da Educação (UFU)*, 6:121-132.
- Gasparello, Arlete. 2002. *Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920)*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lucchesi, Fernanda. 2004. *A história como ideal: reflexões sobre a obra de José Francisco da Rocha Pombo*. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Universidade de São Paulo.
- Hallewell, Laurence. 1985. *O livro no Brasil. (Sua história)*. São Paulo: Editora Ática.
- Hansen, Patrícia dos Santos. 2000. *Feições e fisionomia: a história do Brasil de João Ribeiro*. Rio de Janeiro: Acess.
- Lazzari, Alexandre. 2004. *Entre a grande e a pequena pátria: literatos, identidade gaúcha e nacionalidade (1860-1910)*. Campinas: Unicamp.
- Mattos, Selma. 1993. *O Brasil em Lições de Joaquim Manuel de Macedo. A história do ensino de história do Brasil através dos manuais de Joaquim Manuel de Macedo*. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: FGV.
- Martín-Barbero, Jesús. 2001. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Martinez, Alessandra Frota. 1997. *Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial (1870-1889)*. Dissertação de Mestrado em História, UFF.
- Martinez, André, and Andréa Santos Pessanha. 2012. "Gazeta Nacional e a educação de ingênuos. Imprensa do Rio de Janeiro, 1888." In XV Encontro Regional de História ANPUH-Rio, 2012, São Gonçalo. *Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-Rio*. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 1-8.
- Melo, Ciro Bandeira de. 1997. *Senhores de História: a construção do Brasil em 2 manuais didáticos de história da segunda metade do século XIX*. Doutorado em Educação, São Paulo: FAE/USP.
- Moniz, Edmundo. 1943. *Francisco Alves de Oliveira. Livreiro e autor*. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira.
- Moreira, Kenia Hilda. 2011. *Os livros didáticos de História do Brasil no contexto republicano*.

- (1889-2008). Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Mota, Maria Aparecida Rezende. 2000. *Sílvio Romero. Dilemas e combates no Brasil da virada do século XX*. Rio de Janeiro: FGV.
- Peixoto, Afrânio. 1916. *Minha terra e minha gente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Porto Alegre, Achylles. 1917. *Homens Ilustres do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Livraria Selbach.
- Romero, Sílvio. 1890. *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*. Rio de Janeiro: F Alves.
- Schueler, Alessandra Frota. 2002. *Forma e culturas escolares: práticas, representações e experiências de profissionalização docente em escolas públicas primárias na cidade do Rio de Janeiro (1870-1890)*. Tese de Doutorado em Educação, Niterói, UFF.
- Silva, Alexandra Lima da. 2008. *Ensino e mercado editorial de livros didáticos de História do Brasil -Rio de Janeiro (1870-1924)*. Niterói, Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense.
- Silva, Alexandra Lima da. 2012. *Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual*. Curitiba: Appris, 2018.
- Silva, Alexandra Lima da, and Ana Chrystina Venancio Mignot. 2017. "Pelos caminhos da liberdade: sujeitos, espaços e práticas educativas (1880-1888)." In Venancio, G. M., M. V. Secreto, and G. S. Ribeiro. *Cartografias da cidade (in) visível. Setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Teixeira, Giselle B. 2008. *O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado em Educação), UERJ.
- Thompson, Edward P. 1981. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Thompson, Edward P. 1988. *A formação da classe operária inglesa. Vol. III. A força dos trabalhadores*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Thompson, Edward P. 1998. *Costumes em comum. Estudo sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Thompson, Edward P. 2002. *Os românticos. A Inglaterra na era vitoriana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Torres, Roseane, and Flávia Souza. 2013. "Liberdade e Instrução: projetos e iniciativas abolicionistas para a educação popular (Rio de Janeiro, década de 1880)." In Carula, Karoline, Magali Gouveia Engel, and Maria Letícia Corrêa (Org.). *Os intelectuais e a Nação. Educação, Saúde e a construção de um Brasil Moderno*. 49-84, 1ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, v. 1.
- Villela, Heloísa. 2013. "O movimento abolicionista Niteroiense, o Club dos Libertos e o projeto de uma creche para filhos de escravos e ex-escravos." Cuiabá: SBHE, UFMT. *Anais do 7º Congresso Brasileiro de História da Educação*.

CARLOS ALBERTO DINIZ, ROSA FÁTIMA DE SOUZA

SECONDARY SCHOOLING IN THE HINTERLAND
OF THE STATE OF SÃO PAULO: LOCAL POLITICAL POWER
AND FORMATION OF ELITES (MATÃO-SP, 1940 - 1965)

LA SCUOLA SECONDARIA NELL'HINTERLAND
DELLO STATO DI SÃO PAULO: POTERE POLITICO LOCALE
E FORMAZIONE DELLE ELITES (MATÃO-SP, 1940 - 1965)

This paper presents the final results of research work done on the history of the first State Gymnasium of the city of Matão, in the hinterland of the state of São Paulo, in the period between 1940 and 1965, problematizing the action of the local political power in favor of the formation of elites. The study, therefore, focuses on an examination of the creation (on December 31, 1940) and of the institutional changes undergone by Matão State Gymnasium. We adopted, for a better understanding of this object of study, the theoretical framework of the New Political History, Regional History, and Cultural History. The historical study of this public teaching institution highlights the important role played by the municipalities in the expansion of secondary education in Brazil, the social representations about the school, and how the local political actors used it as exchange currency and political strategy for maintaining power.

Questo paper presenta i risultati finali di un lavoro di ricerca sul primo Ginnasio statale della città di Matão, nell'hinterland dello Stato di São Paulo, nel periodo compreso fra il 1940 e il 1965. Il saggio problematizza l'azione del potere politico locale in favore della formazione delle elites. Lo studio mette a fuoco la creazione (31 dicembre 1940) e i cambiamenti istituzionali di questo Ginnasio statale. Per una migliore comprensione dell'oggetto di studio, è stata adottata la prospettiva della New Political History, della storia regionale e della storia culturale. Lo studio storico di questa istituzione di pubblica istruzione chiarisce il ruolo importante svolto dalle municipalità nell'espansione della formazione secondaria in Brasile, le rappresentazioni sociali della scuola e in che modo gli attori della politica locale le abbiano utilizzate come scambio e strategia politica per il mantenimento del potere.

Key words: History of Secondary Education. Local political power. Formation of elites. Middle school course. History of Teaching Institutions.

Parole chiave: storia della formazione secondaria. Potere politico locale. Formazione delle elites. Corsi di scuola media. Storia delle istituzioni educative.

The recent historiography on secondary education in Brazil has focused on two relevant themes: State policies for the diffusion and organization of this basic schooling modality and the history of school institutions highlighting social and educational actors and traces of school culture.

The term secondary education began to be used in the country starting in the nineteenth century to designate the intermediate schooling stage between elementary school and higher education, characterized by the transmission of general culture with the purpose of forming elites, of a propaedeutic character and high social

prestige, in contrast to technical training aimed at preparing the lower classes for the labor market.

Within the educational policies context, studies have highlighted the profound transformations that occurred in secondary education in the mid-twentieth century owing to the expansion and social diversification of students, which resulted in the transition from a school for the elites to one of more popular scope, and of the challenging of humanistic education culminating with a scientific curriculum.

The expansion of secondary education was one of the most striking aspects of these transformations. In a pioneering study about the history of secondary schooling in Brazil, Geraldo Bastos Silva (1969) analyzed the extent of this growth and its implications. According to the author, between 1933 and 1942, the increase in secondary school enrollment in the country went from 66,000 to 199,000 students. In 1952, this number grew to 466,000 students and, in 1961, it reached the 991,000 enrolled students mark, that is, an exponential growth of 47.02%. While in 1933 there were 400 secondary schools with an average enrollment of 166 students per school, in 1965, this number increased to 4,174 schools with an average enrollment of 372 students per school.

This intense and disorderly expansion of secondary schools brought into question numerous problems such as the quality of education, the need for pedagogical modernization and curricular changes, and the role of the State in the democratization of this type of education through the expansion of the middle-school and high-school network.

Data on the unfolding of this expansion process were also analyzed by Jayme Abreu, a technician from the Ministry of Education that presented a detailed study at the Inter-American Seminar on Secondary Education, held in Santiago, Chile, in 1955. An intransigent advocate of the democratization of secondary schooling, Jayme Abreu pointed out in his work the conservatism of Brazilian schools set on the formation of elites and exposing a flagrant antinomy between the prevailing purposes and characteristics of the students that came to have access to secondary schooling in those days.

According to Abreu (1955), in 1954, there were in Brazil a total of 1,771 secondary schools with a total enrollment of 535,775 students, corresponding to 6% of the school population (ages 12 to 18) estimated at 9,100,000. Most of those schools were private initiatives (1,336 schools corresponding to 75.4% of all secondary schools) serving 392,310 students. Public schools, in a much smaller number (435 schools), were maintained, for the most part, by state governments and served 26.8% of the student population. According to the study by Jayme Abreu (1955), most secondary-school students (85.8%) were concentrated in the first cycle (middle school) and only 24.2% of all students were enrolled in the second cycle (high school) denoting the distributive function of the middle school and the predominance of the selectivity and elitism of secondary schooling. Abreu also highlighted the predominance of secondary schools in urban areas and in capital cities of the Brazilian states (616 schools in the capitals and 1,152 in hinterland towns) and the imbalance in the re-

gional distribution of secondary schools, since a large number of them were located in the southeastern region of the country, especially in the states of São Paulo, Minas Gerais, and Rio de Janeiro¹.

The concentration of secondary schools in the state of São Paulo was remarkable ever since the 1930s. As the study by Schwartzman et al. (2000, 206) shows, in 1939 there were 629 secondary schools in Brazil, of which 530 were private and 99 public. Nearly a third of the schools were in the state of São Paulo (196), which was also home to almost half of the country's public schools. Two decades later, this prominence still held. In 1964, there were 4,775 secondary education courses in Brazil, 1,632 courses in public schools (34.2%) and 3,143 in private schools (65.2%), of which 3,886 were first cycle – middle school – courses (81.4%). The state of São Paulo had the largest secondary education network in the country (24% of the existing courses), of which 684 were in public schools (59.6%) and 463 in private schools (40.4%). Of these courses, 884 were in the first cycle (middle school) corresponding to 77% of the secondary courses and 263 of the second cycle, or high school (23%) (Brazil 1964).

As pointed out by Diniz (2017), it was in the state of São Paulo that the largest and fastest expansion of public secondary education occurred in Brazil between the 1930s and 1970s. During the First Republic (1889-1930), the local governments of the state of São Paulo invested in the expansion of primary education and maintained only three state middle schools: one in the capital, one in Campinas, and another one in Ribeirão Preto. Starting in the 1930s, the expansion of the public secondary schools in that state was intensified, and 58 schools were created between 1932 and 1947 and 474 between 1947 and 1963².

What are the social, cultural, economic, and educational repercussions of this accelerated expansion of secondary schooling opportunities? What social actors and political forces were involved in this process? How did the pedagogical modernization policies implemented by the State reverberate in those newly implemented public schools? How did the schools deal internally with the education expansion policies? These and other questions have been problematized by historical investigations on school institutions, which have highlighted the political game involved in the creation of public secondary schools and the transformations in the school culture. (Perez 2006; Dallabrida and Carminatti 2007; Diniz 2012; Souza, Valdemarin and Zancul 2014).

¹ Between the 1940s and 1960s, Brazilian education was structured as follows: primary education (offered by different types of schools covering 3 to 5 years of duration), secondary education (7 years of duration), technical education (offered in four areas: agricultural, commercial, industrial, and normal) and higher education. The reform of secondary education established in the country in 1942 (Organic Law of Secondary Education, Decree-Law No. 4,244, of April 9, 1942) divided the secondary level into two cycles: the first, called middle school, a single general education course, with the duration of 4 years. The second cycle, lasting three years, comprised two parallel courses – the classical and the scientific (Souza 2008).

² Here we take into account the period from March 14, 1947 to January 31, 1963, covered by 04 state governments: that of Adhemar Pereira de Barros; that of Lucas Nogueira Garcez; that of Jânio da Silva Quadros; and Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto.

This study aims at analyzing the role played by the local political power in the creation and diffusion of public secondary schools in the hinterland of the state of São Paulo, based on the historical reconstruction of Matão State Gymnasium, from 1940 to 1965, covering the first phase of existence of this institution, that is, from its creation (1940) to its operating license under the name Education Institute (1965), later renamed Professor Henrique Morato Education Institute. Taking as a reference the study carried out by Diniz (2012), the study also examines the descriptions made by the press about this school and its contribution to the formation of the local elites. For this study the following sources were used: *A Comarca*, the local newspaper; the Minutes of the Municipality of Matão; the Decrees, Ordinances, and Public Notices of that city; the Reports of the General Census of Brazil produced by IBGE between 1940 and 1964; the Educational Legislation; and the processes that gave rise to the Bills of the Legislative Assembly of the State of São Paulo.

Among these research sources, *A Comarca* newspaper stands out. As several authors have pointed out (Darnton and Roche 1996; De Luca 2006; Campos 2006), the importance of using newspapers in historical research is justified by the wealth of information they provide, since newspapers follow events as political-ideological actors and constitute a social and cultural practice.

A Comarca newspaper was founded on January 4, 1925, by the brothers Augusto and Ítalo Ferreira, with the purpose of «working on behalf of the creation of the Matão Judicial District». (*A Comarca* 1925).³ The weekly publication (circulated on Sundays), became the representative of the producing social classes of the municipality, becoming in the 1930 and 1940 decades a vehicle of support and propaganda of *Estado Novo*⁴.

The creation of the first middle school in the city of Matão: secondary schooling for the local elite

The history of the Matão State Gymnasium began in 1940 with the creation of the municipal middle school. The process of turning this school into a state teaching institution reflected the many facets of the political game in force in the State of São Paulo during the *Estado Novo* regime, showing evidence of the maneuverings between the Federal Intervener and the local oligarchies⁵.

³ Comarca designates the territorial jurisdiction of the exercise of the jurisdiction of a Judge. Matão was elevated to Judicial District only in 1954. See note published in the *A Comarca* newspaper on January 3, 1954 (*A Comarca* 1954).

⁴ In January 1944, the paper became bi-weekly, circulating on Sundays and Thursdays. When the newspaper was created in 1925, Ítalo Ferreira belonged to the Matão Democrat Party, a local dissident of the hegemonic Republican Party in the state of São Paulo and representative of the interests of coffee growers. Ítalo Ferreira was mayor of Matão between 12/31/1945 and 04/15/1947. In 1962, José Candido Ferreira, Benedito Calau, and Habib Gabriel became owners and directors of the newspaper.

⁵ *Estado Novo* is the name attributed to the dictatorial administration of Getúlio Dornelles Vargas between the years of 1937 and 1945, marked by a strong political centralization of the federal government. During that period, the

As was happening in other municipalities of the state of São Paulo, the municipal mayor of Matão, José Bartholomeu Ferreira⁶, invested in the creation of a municipal middle school with the intention of later transferring the school to the competence of the state government.

Distant about 310 kilometers from the capital city, São Paulo, Matão was located in the so-called Araraquarense zone, one of the three pioneer occupation zones of the territory of the state of São Paulo in the early twentieth century. Accompanying the spread of coffee plantations towards the west of São Paulo, this part of the state was tributary to three railroads: Douradense, Paulista, and Araraquarense, and was characterized by rapid population growth and by Italian immigration (Love 1982).

According to the 1940 Census, the municipality had 22,907 inhabitants (11,625 men and 11,282 women) of whom 19,013 (83%) lived in the rural area and 3,894 (17%) in the urban area. About 45%⁷ of this population was illiterate, of which 25% were in the 10 to 19 age group and about 25% between 20 and 29. We also saw that in the 7 to 14 age group 1,096 were boys and 1,059 girls who knew how to read and write, that is, 24% of the total literate citizens; among the 15 to 19 year olds, this number decreased to 711 males and 666 females, a total of approximately 16%⁸.

The continuing modernization of the municipality was reported several times in *A Comarca* in the 1940s. In issue No. 751 of April 29, 1940, the columnist of the newspaper listed the public services that would deserve the attention of the mayor during that year:

The first public service of great importance that will deserve the attention of the Mayor this year is city pavement.

[...] Still this year, the renovation of the city's sewage network will be initiated, in view of the great urban transformation that is taking place. [...]

[...] The extensive urban renovation program also includes the complete restructuring of Praça da Bandeira, destined to become a most appreciated public space. The new underground illumination service will be built, with artistic globes and iron columns identical to those of Barão Square in Rio Branco. The aisles of this new garden will also be paved with "petit pavet". (*A Comarca* 1940b).

President of the Republic appointed Federal Interveners to govern the states and they, in turn, appointed the Municipal Mayors, seeking to guarantee the aspired political centralization, typical of the authoritarian regime that was established. At the same time, the Constitution of 1937 vetoed the operation of the legislative branch throughout the country, both at the municipal level (i.e., city councilmen), as well as state (state legislators in Legislative Assemblies) and national (federal deputies and senators in the National Congress). See: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-novo>. Accessed in 28 December 2017.

⁶ José Bartholomeu Ferreira served as mayor of the municipality of Matão three times: from October 19, 1930 to November 5, 1930 (with Leolino Malachias and José Borgonovi in a Governing Board); from November 5, 1930 to April 13, 1931; and from April 26, 1939 to December 31, 1945.

⁷ In our opinion, the municipality of Matão at the time was most probably considered a small municipality, compared with the population of neighboring cities such as: Araraquara: 67,724 inhabitants; Campinas: 124,940 inhabitants; Catanduva: 40,769 inhabitants; Jaboticabal: 40,296 inhabitants; Jaú: 44,178 inhabitants; Ribeirão Preto: 79,783 inhabitants; Santos: 165,568 inhabitants; São Carlos: 48,609 inhabitants; Sao Jose do Rio Preto: 74,359 inhabitants. Cf. IBGE 1950.

⁸ In calculating this percentage we did not take into account: 3,390 inhabitants who did not declare being educated and another 3,508 under the age of 5 years.

It is worth mentioning that all these improvements carried out in Matão's urban area were financed by a local economy based mostly on activities related to agriculture, livestock farming, and forestry. This economy boosted the creation of transformation industries to support agricultural activity. In the wake of this development, local trade expanded and, in the early 1940s, Matão already had more than two hundred commercial establishments and three banks.

As far as education is concerned, the municipality had only primary schools at the time, notably the State Primary School, founded in 1911 (currently, José Inocêncio da Costa State School), and elementary schools in the countryside⁹.

Responsible for the creation of the middle school in the municipality, Mr. José Bartholomeu Ferreira was sworn in as mayor on April 29, 1939, by appointment of the Federal Intervener of the State of São Paulo, Dr. Adhemar de Barros (Matão, 1930-1949). Too much notoriety was conferred on the figure of the Municipal Mayor, after all he was "the right arm" of the Governor in the municipality:

[...] the Municipalities began to feel the comforting influence of the *Estado Novo*, and today they are integrated in the closest communion.

In Matão, the work of assimilating the new Brazilian reality could find no one better or more dedicated than the Mayor, since he has been invested with the highest functions. With the prestige of his authority, he fares confidently along the paths drawn by the modernizing idea; and for the sake of his conviction he has been putting all his energies to the test, whose fruits, in this first year of government that is about to end, are capable of attesting, in the municipal sector, to the excellence of the regime. (A Comarca 1940d).

We can see in the excerpt above, representations valuing of the Mayor's performance corroborated by the newspaper. As Chartier (1985, 17) reminds us: «The representations of the social world thus construed, while aspiring to the universality of a diagnosis founded on reason, are always determined by the group interests that forge them. Hence, for each case, the necessary relationship of the speeches uttered with the position of those who use them».

Thus, we can see that the representation of the political power of the Municipal Executive branch, intended for the community of Matão, was vested in him mainly as regards the execution of public works to urbanize and modernize the municipality, notably: the paving of public roads, the implementation and/or expansion of the sewage network, the conservation of the roads that connected the urban area to the rural areas, the creation of the Middle School and the Municipal Arena, among others. In the first decades of the twentieth century, there were a small number of public and private secondary schools in the hinterland of the state of São Paulo, which is why the implementation of educational institutions of this type in the municipalities was seen as a sign of progress and prestige, an achievement for the town.

In 1940, there were 270 municipalities in the state of São Paulo and only 26 pub-

⁹ In addition to the Public School, there were two more public schools: one in the District of Dobrada and another one in the District of São Lourenço do Turvo. At the beginning of the 1940s, the rural area had the *A Comarca* newspaper (Edition n. 751), with 11 isolated state schools, providing primary education only.

lic middle schools, considered as institutions of excellence as regards the quality of the teaching. Therefore, the building of an official middle school and/or high school was, for the municipalities of the hinterland, a privilege; getting a school was a symbol of social distinction, a representation that fed the demand for secondary schools in that state of the federation as well as all over the country.

One year into this administration, *A Comarca* newspaper printed, in April 1940, a report on the Mayor's administration, praising him, and associating the aura of his good administration directly with the Vargas' regime:

For a year – since April 26th, 1939 – spearheading the destinies of the Municipality of Mattão is this distinguished citizen, this rare administrator persona, Mr. José Bartolomeu Ferreira. [...] On the threshold of a new phase of promising accomplishments in every sector of public life, the moment is more than conducive to a retrospective, to an appreciation of the work of the great governor of Mattão in the first year of his administration, upon whom, in the shadow of the *Estado Novo*, set off one of the most relevant cycles of our administrative History. [...] As soon as he took office, all the most important problems of the administration came to be resolved with determination. Mattão owes its current Mayor, in this relatively short period of his administration, an extensive amount of important accomplishments, performed in the various sectors (A Comarca 1940b).

Once more, basing on the the analysis of representation by Chartier (1985), we note the way through which the discourse of the newspaper directs itself to the matonense elite highlighting, once more, the figure of the Mayor.

In this edition, the columnist of the newspaper briefly explained the mayor's future projects, mentioning the creation of a Municipal Middle School for the first time in the written press: «There appear as services of invaluable merit and importance among his cogitations, the creation of the Municipal Gymnasium, an indispensable need that has long been felt among us [...]». (A Comarca 1940b).

At this point, what strikes us is the intention to create a middle school in a city with a population where 45% were illiterate, and of that percentage, 25% were in the age group between 10 and 19 years or age, instead of expanding primary education in the municipality with a view to reducing its deficit. Possibly, the mayor's preference for the official middle school has to do with meeting the expectations and/or pressures of a social stratum and/or group and can, therefore, be understood as a political strategy to guarantee his popularity among the local elite.

It can be inferred from the news published in the local press that the support requested by the mayor to the state government was a strategy to create the state middle school in the near future. For example, in the story printed on the front page of *A Comarca*, on the December 1, 1940 edition entitled *The Return of Mr. Municipal Mayor*, the columnist highlighted the successful negotiation between the mayor and the state intervener.

In an interview, he told us that he hopes to build, in the beginning of next year, the “Dr. Adhemar de Barros” Municipal Gymnasium, for he obtained from the head of the state government and other authorities full material and moral support for the new school build-

ding, as well as for all the other aspirations of the people of Matão. We also learned that His Excellency Dr. Adhemar de Barros will personally preside over the inauguration ceremonies of the Gymnasium [...] (A Comarca 1940c).

The privileging of Matão to the detriment of other municipalities of the state of São Paulo, which had greater economic representativeness and superior demand for secondary-school students, is a sign of the political interests of the local and state Executive Branch, mostly interested in the maintenance or the expansion of power. At the local level, the mayor probably wished to last among the local political leaders, who, for the most part, fit in with the local elite, thus seeking those improvements to the municipality that would directly or indirectly benefit them, including economically. As for the Federal Intervener Adhemar de Barros, he privileged in many circumstances the municipalities of the interior of São Paulo to secure and/or better his position vis-à-vis his electorate, aiming at maintain his power within the state, but also with an eye to the federal sphere, especially the presidency of the Republic: it suffices to recall here that Adhemar de Barros, after being Federal Intervener, also governed the State of São Paulo between 1947 and 1951, and again from 1963 to 1966¹⁰.

Seen as a sign of progress and modernity, the school building demanded – above all by the middle class and local elites – would at first resolve the difficulty of access to secondary education, and thus it politically benefited the municipal and state governments, seen as benefactors of the local population.

We also confirmed that, before the definitive creation of the Municipal Gymnasium, the Mayor went back to the city of São Paulo to settle the last details with the State Executive branch, as stated in the December 29th edition of the local weekly newspaper. (A Comarca 1940a). Thus, on December 31, 1940, based on Decree-Law No. 42, the Mayor created the Municipal Gymnasium:

Art. 1 - A Municipal Gymnasium is created in this city, whose installation will be done in due time, obeying the provisions of the federal teaching legislation. (Matão 1940, 265-265v).

It is no accident that the school was named “Dr. Adhemar de Barros” in honor of the State Intervener who had appointed the mayor and favored the creation of the middle school in the municipality. The inauguration of Matão Municipal Gymnasium took place in March of 1941.

A Comarca covered the event, highlighting the relevance of the school for the education of the youth of Matão and for the progress of the city.

On the 25th – Tuesday – one of the most important events in the history of the municipality of Matão will be recorded; an event that will mark the dawn of a new cycle of progress and

¹⁰ Adhemar de Barros exercised his functions in the São Paulo Executive Branch until June 5, 1966, the date on which the then President of the Republic, Humberto de Alencar Castelo Branco, revoked his term and suspended his political rights, a justified attitude based on the ideology of the military regime. Adhemar de Barros left the country on June 7 of that same year and died in Paris on March 12, 1969. See: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/ademar-pereira-de-barros>. Accessed in 6 May 2017.

a vitalizing influx of activities in all sectors for our beautiful city: the beginning of classes at the Municipal Gymnasium.

This is a memorable day by all means; the day Mattão witnesses the opening of its first secondary education institution, offering the youth the most brilliant and comforting prospects; and at the same time testifying that our municipality is in no way out of tune with the upbeat pace that drives São Paulo and Brazil in the conquest of their high destinies.

The extraordinary importance of this enterprise cannot be overemphasized (A Comarca 1941b).

After completing the creation of Dr. Adhemar de Barros Municipal Gymnasium, the state government began to subsidize it in keeping with the provisions of the São Paulo State Education Code of 1933 (Decree No. 5,884, April 21, 1933). The regulation of subsidies granted to municipal middle schools is another indication of the actions taken by the municipalities of São Paulo in favor of the diffusion of secondary education in this federation unit in the decades of 1930 and 1940.

According to the Code, the São Paulo government could subsidize the municipalities of the State that maintained secondary teaching institutions for a period of five years, provided they met the following conditions:

- Operating in a municipal building with appropriate hygienic and pedagogical conditions;
- Furniture and teaching material in sufficient amounts and entirely suitable for teaching;
- Respectful administration and teaching staff;
- Observing the state legislation on official schools in all that was applicable to them;
- Being in operation for at least two years (São Paulo 1933, 151).

In the February 2, 1941 edition, *A Comarca* newspaper reported the terms of the state subsidy to Matão Municipal Gymnasium:

[...] obtained from the great governor of São Paulo the valuable subsidy of \$50,000 annually.

It was thus confirmed the high prestige of the Mayor among the highest governmental spheres, and the special attention and consideration that Dr. Adhemar de Barros dedicates to the cause of instruction. (A Comarca 1941a).

The activities of the newly established teaching institution began on March 25, 1941 in the premises of the first Public Primary School, with two classes: first and second years of middle school, with students who had passed the admission exam, in addition to those who came transferred from other schools.

Studying at Matão Municipal Gymnasium was seen as a source of pride, a feat for both students and their families, giving them a certain social “status” vis-à-vis the local community. Held by the citizens as an icon of progress, belonging to the student body of this teaching institution was seen as a challenge, given the existing selection, owing to the limited number of vacancies offered and the strictness of the admission exams. Moreover, this institution remained for many years the only public secondary education alternative in town.

Analyzing the enrollment records and students’ files, we found that in 1941 the

school had only two years of middle school, and the second year had only eight students, data that may reinforce the hypothesis that prior to the founding of the Gymnasium, most children living in Matão, especially school-age children, attended only primary education, with the main purpose of learning to read and write, not furthering their studies, probably to assist in activities involving the family budget, or in other cases, because they did not have the financial means to attend secondary education in other municipalities, such as Araraquara, São Carlos, and Ribeirão Preto.

Another important aspect considered in our analysis is the origin of the students, i.e., the place where they resided¹¹:

Table 1 - Place of Residence of Students Enrolled in 1941

<i>Place</i>	<i>Student Total</i>
Matão - Urban Area	43
Matão - Suburban area	-
Matão - Rural Area	08
District of Dobrada	02
District of São Lourenço do Turvo	-

Source: Files kept by Prof. Henrique Morato – Students' Files

From the data presented in the table above we can see that approximately 80% of the students enrolled in the middle school, in the year 1941, resided in the central area of the city – a reduced and concentrated area – that drew together the several functions necessary for the operation of the urban nucleus, i.e., public administration, church, commercial buildings, banks, services and entertainment enterprises.



Figure 1 - Urban Area of Matão (Central) - 1950.

Source: House of Culture of Matão.

¹¹ In order to define the number of students living in the urban and suburban areas of Matão, we compared the addresses of the students with Decree Law n. 31 of February 19, 1940, published in the edition of *A Comarca* newspaper of March 10 of the same year, which outlined the urban and suburban perimeters of the Municipality's headquarters and the districts of Dobrada and São Lourenço do Turvo.

This information may suggest that the students who attended Matão's middle school in their early years were probably the children of merchants, farmers, professionals, public officials, etc., that is, children from more up-and-coming social classes, greatly reinforcing the selective character attributed to secondary education at the time¹².

From Municipality to State: political power and institutional transformations of the Matão Gymnasium

The resonances of national politics in the municipalities can be observed in the way the newspaper, *A Comarca*, sought to present its readers with a political scenario favorable to the Getúlio Dornelles Vargas' administration, insisting on the formation of a public opinion – the “popular voice” – appreciative of the current system, making *Estado Novo* synonym to “national organization”, recognizing its president as a protagonist, and as coadjuvants the popular masses that supported him and as antagonist any citizen who did not share the collective opinion. In this way, the ties between the mayor of Matão and the dictatorial political Vargas regime were over and over emphasized by the newspaper: «The existence of our Gymnasium is one hundred percent the work of our Mayor, who, as a good nationalist and as an administrator truly integrated in the *Estado Novo*, created in the history of our land Renaissance era coadjutants – the JOSÉ BARTHOLOMEU FERREIRA ERA.» (the author's italics, *A Comarca* 1944)¹³.

In 1942, the process for the construction of a building to house the Municipal Gymnasium began. On February 8, 1942 was laid the founding stone of the building:

Today, when Matão's inhabitants are jubilantly watching the laying of the founding stone of our Gymnasium, it would be opportune to recall, step by step, the brief and victorious history of this extraordinary initiative, which, notwithstanding, cost the Mayor herculean preparation and organization efforts [...].

It will undoubtedly be the most important building in the city, a monument with modern architecture, elevating its concrete pillars on the top of the pleasant hill of Matão and forming with other beautiful public and private buildings, like the Mother Church, the Charity Hospital, the Primary Public School, a harmonious ensemble.

Today we will witness the laying of the founding stone; and in a few months, God willing, we will have its dedication. (*A Comarca* 1942).

The secondary school representation as an attribute for social differentiation is affirmed repeatedly by the *Comarca* newspaper, imposing a naturalization of the education hierarchy,

¹² We searched the students' files for information on their parents' profession, but unfortunately, we did not find any information in this regard, since none of the forms used in that period requested such information.

¹³ In *A Comarca* newspaper, we noticed the existence, between the years of 1937 and 1947 (with the exception of 1939, because we did not find that year's editions), of several reports about the former president Getúlio Dornelles Vargas.

that is, reaffirming the distinguished position of this level of education reignig in Brazil at that time.

The construction of the definitive building of the Municipal Gymnasium, as seen in Figure 2, was left to the Municipal Government of Matão. In 1947, the building, land, and furniture were donated to the state.



Figure 2 - Facade of the Matão Municipal Gymnasium building, 1945.
SOURCE: Files kept by Prof. Henrique Morato.

Everything suggests that the Mayor had negotiated with the Federal Intervener the building of the school with a view to transforming it into a State Middle School in the near future. However, the maintenance of the middle school was costly for the municipal coffers, even with the partial subsidy granted by the State. The strategy followed to overcome this obstacle culminated in Decree-Law No. 76¹⁴ of April 18, 1944, authorizing the private sector to lease the Municipal Gymnasium for a period of 10 years, through a public bidding process.

The Anglo Latino School of São Paulo won the bid according to Notice No. 109¹⁵, and took over, on July 5 of the same year, the administration of the teaching institution. At the same time, the local Executive Branch continued to act jointly with the State Executive Branch, from that time on with the support of a political agent that resurfaced with the end of the Vargas era – the state deputy – which will play a fundamental role in the expansion of secondary education from then on:

The third important fact for Matão is the expected taking over of the Municipal Gymnasium by the state. At this very moment we are writing this story, the situation is the following: upon request of the Mayor, in a letter addressed to the Federal Intervener, zealously defended by Dr. Valentim Gentil and resolutely supported by Mr. Ruy Barbosa Baptista Pereira, both worthy candidates for the position of state deputies in the next elections, Ambassador José Carlos de Macedo Soares signed, on the 9th of the current year, a bill creating the Matão

¹⁴ See Matão 1943-1954. (v.2). Decree published in *A Comarca*. Edition n. 966, of April 23, 1944.

¹⁵ Notice n. 109 of the Municipality of Matão to comply with its Decree-Law n. 76, approved by Resolution n. 2.681 / 43 of the State Administrative Council, published in editions n. 978, 979, 980, 981, 982 of *A Comarca*.

State Gymnasium. This project was sent to the State Administrative Council and is expected to be approved in the next few days. Once this fact is consummated, we can state, in complete fairness, that Matão is to be congratulated. The population of Matão ended the year 1946 and began the year of 1947 facing the best prospects, a breath of progress and happiness for the whole municipality. (A Comarca 1947).

It seems that the transfer of the Municipal Gymnasium's administration to the private sector would be a way for the Municipal Executive branch to ensure the operation of this teaching institution. Bearing in mind this hypothesis, we must take into account the short period of 2 years and 7 months elapsed – from the beginning of the Anglo-Latino College operation, with a lease on the Municipal Gymnasium for 10 years – until the enactment on 10 February 1947 of State Decree-Law No. 16,871, incorporating the Municipal Gymnasium¹⁶ to the State, in the following terms:

Art. 1 - The Matão State Gymnasium is created, according to the federal legislation on secondary education.

Art. 2 - The establishing of the institution created by art. 1º, depends on the donation to the State by the Municipality of that city, of land, building, and premises of the local Municipal Gymnasium. (São Paulo 1947).

However, the process of transferring secondary education to the state would come as a counterpart to the municipality benefitting from it. As we pointed out in a previous study:

[...] of the 58 official middle schools created between 1930 and 1947, 55 had the participation of the municipalities in order to exist, that is, 95% of the total number of schools created, thus translating the effectiveness of the proposed educational policy, in conformity with the desire of the municipalities that saw in secondary education a pressing need for the sake of local socio-economic development or in order to meet the demands of social groups that perceived the value of the school as an element of social differentiation. (Souza and Diniz 2014, 237-238)

In 1950, three years after the transformation of the Municipal Gymnasium into the State Gymnasium, this teaching institution began to function as the Normal School and State Gymnasium of Matão¹⁷. In May 1958, Deputy Francisco Scalaman-dre Sobrinho, linked to the PTN – National Labor Party – asked the Legislative As-

¹⁶ It should be noted here that at that time the school received a new name, Matão State Gymnasium. We did not find any document explaining why the name of the patron of the Municipal Gymnasium, Adhemar de Barros, was removed. Based on the mapping carried out by Diniz (2017), we noticed that according to the legislation on the creation of a middle school, the institution did not receive any name other than the name of the place where it would be built. The name of a patron for the school was given later, by a State Executive Branch decree. This is the case of Matão State Gymnasium that is in accordance with this not inexplicit rule.

¹⁷ Cf. São Paulo 1950, it should be clarified here that the implementation of the Normal Course adjacent to the State Gymnasium took place after the incorporation of the Free Normal School since 1948, which operated in the facilities of the Matão State Gymnasium, although not subordinated to this institution due to the fact that it was managed by all its teachers in a cooperative-like system, but under the counseling of the Mayor.

sembly of the State of São Paulo to establish the second cycle of secondary school in the State Gymnasium adjacent to the Normal School of Matão, through the formulation of Law No. 738/1958. However, the transformation of the middle school into a high school offering the two cycles of secondary education (middle school and high school) was only authorized in 1961 (Law 6,173 of July 14, 1961). In 1964, negotiations to transform this teaching institution into an Education Institute began, a proposal led by state deputy Leonardo Barbieri. The following year, the people of Matão welcomed the creation of yet another high-level public education institution in the city – the Education Institute¹⁸ established by Law No. 9,179 of December 13, 1965.

Once again, *A Comarca* newspaper reported the episode praising the performance of regional political actors: Deputy Leonardo Barbieri and Councilman Laert Tarallo Mendes (who would become Mayor of Matão in 1968):

As everyone knows, our main educational institution, by Law 9,179, of 12/13/65, was transformed into an Education Institute.

This is due to the effort, first, of Mr. Leonardo Barbieri, who introduced the bill to the Legislative Assembly for consideration and was able to see it approved and sanctioned; second, to the dynamic intervention of the councilman Prof. Laert Tarallo Mendes, who followed all the steps of the project from end to end in the Legislative Commissions and presented to the Technical-Legislative board the documentation and the essential elements for its sanctioning.

Rejoicing over the event, this newspaper acknowledges the effort of the two illustrious men [...].

Everything is on the right track, so let the extension of the building begin. (*A Comarca* 1966).

Over the years, the Matão public middle school, which until then served a very small number of students, mainly children from families with a higher purchasing power compared to the families that lived in the peripheral areas of the municipality, saw an increase in attendance in the first cycle of secondary education. Considering the years 1941, 1950 and 1965, we can see a vertiginous growth of 751% from 1941 to 1965 in the number of vacancies offered following the accelerated expansion of the public secondary education that occurred in the state of São Paulo in that period. Despite this expansion, in the mid-1960s, access to secondary education in the municipality of Matão remained restricted to a small number of school-age adolescents, since among the population aged 10 to 19, only 63% of children aged 10 to

¹⁸ In the state of São Paulo, the Education Institute was initially created by the Education Code of 1933 as a complex and comprehensive institution for the education of teachers, with the following purposes: a) to train primary teachers, secondary school teachers and inspectors; b) to maintain improvement and dissemination courses for the members of the teaching profession; c) provide primary and secondary education to students of both sexes in establishments that allowed the observation, experimentation and teaching practice by the candidates to the teaching profession. (São Paulo 1933). Between 1933 and 1950, only the Caetano de Campo Education Institute, in the capital city, was in operation in the state. From 1951, the expansion of education institutes in the hinterland of São Paulo began, and by 1967 the state had 120 establishments of this type. For an in-depth study on these institutions, see: Labegalini 2009.

14 were students, and this percentage dropped drastically to 27% in the 15 to 19 age group, which shows a very low rate of access to high school (second cycle of secondary education).

As we attempted to demonstrate in this paper, the creation and institutional transformations of the first middle school of Matão show how public schooling was the target of political forces serving the interests of the local elite, the Executive branch, and the political actors of the state legislature.

Final Considerations

The history of the Matão public middle school allows us to understand the intricate political game implied in the creation and institutionalization of secondary schooling in the hinterland of the state of São Paulo in the mid-20th century. During the *Estado Novo* regime (1937-1945), as a result of the prohibition of the operation of the Legislative branch – State Legislative Assembly and Municipal Councils – the state and local executive branches became responsible for the implementation of public policies, including the creation of secondary education schools. In the state of São Paulo, the first wave of public secondary education expansion occurred in a period of national political recession, between 1932 and 1947, when the state government of the state of São Paulo built 58 public middle schools, most of them (55 schools) with matched funds from the municipalities, that is, through the donation of buildings, land, and furniture to the State.

In this way, based on previous studies on the demands and needs of the population for secondary education, we verified the lack of specific criteria to guide the creation of an official middle school in a given municipality. The study of the Matão Gymnasium shows the extent to which the individualistic political bargain prevailed in the 1930s and 1940s. Nevertheless, in the subsequent period of redemocratization of the country (1945-1964), the political game became more complex, and from then on, the action of state deputies working jointly with the local leaderships (mayors and councilmen) to enable the expansion of public secondary education.

This study also highlights the role played by the local press in strengthening and disseminating representations of the current political regime at the federal level. It is also worth mentioning how the press reiterated the representation of the public middle school as a school of excellence, praising its contribution to a small part of the population of Matão.

Finally, we reaffirm the importance of the historical study of school institutions in order to broaden the understanding of the political history of education in São Paulo and Brazil. The regional focus and the look into institutions reveal the strategies, disputes and rivalries that marked the creation, establishment, operation, and institutional changes made to public schools. Therefore, this way of reconstituting the history of education denaturalizes not only the school, but also the action of the State power in the educational field shedding light, on the one hand, on the clientelism typical of

Brazilian politics and pointing out, on the other hand, the mishaps of the democratization of secondary education in the country, highlighting the numerous obstacles that hindered the access of young people from lower social levels to secondary education in the past, the repercussions of which are still much felt in the present.

Bibliography

- A Comarca. 1925. *A Comarca*, ed. 1, p. 1, January 4. Matão.
- A Comarca. 1940a. *Definitivamente resolvida a criação do Gymnasio*, ed. 786, December 29. Matão.
- A Comarca. 1940b. *Município de Mattão: homens e cousas do passado, num breve retrospecto histórico – como se vem processando, através de pouco mais de quatro décadas, a evolução das nossas possibilidades economicas e sociaes – o actual surto de progresso do município e seus principaes factores*, ed. 751, April 29. Matão.
- A Comarca. 1940c. *O regresso do sr. Prefeito Municipal*, ed. 792, December 01. Matão.
- A Comarca. 1940d. *Um anno de governo municipal*, ed. 751, April 29. Matão.
- A Comarca. 1941a. *Ginásio Municipal*, ed. 791, February 02. Matão.
- A Comarca. 1941b. *Gymnasio Municipal “Dr. Adhemar de Barros” de Matão*, ed. 798, March 23. Matão.
- A Comarca. 1942. *Um dia festivo para a população matonense: será assentada hoje a primeira pedra do edificio do nosso Ginásio Municipal*, ed. 843, February 08. Matão.
- A Comarca. 1944. *Ginásio Municipal Dr. Adhemar de Barros. Os primeiros frutos da feliz iniciativa do sr. José Bartholomeu Ferreira*, ed. 937, p. 1, January. Matão.
- A Comarca. 1947. *Matão está de parabéns*, ed. 1.131, January 12. Matão.
- A Comarca. 1954. *E o sonho se realizou...*, ed. 1.483, p. 1, January 3. Matão.
- A Comarca. 1962. *Para novos fins outros caminhos*, ed. 1911, p. 2, September. Matão.
- A Comarca. 1966. *Instituto de Educação*, ed. 2.070, January 08. Matão.
- Abreu, Jayme. 1955. “A educação secundária no Brasil (ensaio de identificação de suas características principais).” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 23, 58: 26-104.
- Brazil (Country). 1964. *Sinopse estatística do Ensino Médio 1964 / 1963*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Serviço de Estatística da Educação e Cultura.
- Campos, Raquel Discini de. 2009. *Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940): Educação e história*. São Paulo: Editora Unesp.
- Chartier, Roger. 1985. *A História cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- Dallabrida, Norberto, and Carminatti, Celso. 2007. *O tempo dos ginásios. Ensino secundário em Santa Catarina (final do século XIX – meados do século XX)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Dallabrida, Norberto, and Souza, Rosa Fátima, orgs. 2014. *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia: Edufu.
- Darnton, Robert, and Roche, Daniel, orgs. 1996. *Revolução impressa: a imprensa na França (1775-1800)*. São Paulo: Edusp.

- Diniz, Carlos Alberto. 2012. *A educação secundária no interior paulista: estudo histórico sobre o Ginásio de Matão (1940-1965)*. PhD diss., Universidade Estadual Paulista.
- IBGE. 1950. *Recenseamento Geral do Brasil de 1940: Série Regional Parte XVII – São Paulo, Censo Demográfico*, t. I, II, III. Rio de Janeiro.
- Labegalini, Andréia Cristina Fregate Baraldi. 2009. *A formação de professores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)*. Marília: Unimar, São Paulo: Arte & Ciência.
- Love, Joseph. 1982. *A Locomotiva. São Paulo na federação brasileira (1889-1937)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Luca, Tania Regina de. 2006. “História dos, nos e por meio dos periódicos: trajetórias e perspectivas analíticas.” In *Fontes históricas*, edited by Carla Bassanezi Pinsky, 111-153. São Paulo: Contexto.
- Matão (City). 1930-1949. *Livro de Atas de Sessões da Câmara Municipal*. Matão: Câmara Municipal.
- Matão (City). 1943-1954. *Registro de Leis, Decretos, etc., de 06/12/1943 a 30/12/1954*. v. 2. Matão: Câmara Municipal.
- Perez, Maria Isabel. 2006. *História de uma instituição pública de ensino secundário: implicações da democratização do ensino na cultura escolar*. PhD diss., Universidade Estadual Paulista.
- Pessanha, Eurize Caldas, and Gatti Junior, Décio, orgs. 2012. *Tempo de cidade, lugar de escola. História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”*. Uberlândia: Edufu.
- São Paulo (State). 1933. *Decreto n. 5.884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação do Estado de São Paulo*. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- São Paulo (State). 1947. *Decreto-lei n. 16.871, de 10 de fevereiro de 1947. Dispõe sobre a criação de um Ginásio Estadual*. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- São Paulo (State). 1950. *Lei n. 684, de 12 de abril de 1950. Determina que passem a funcionar como colégio os ginásios estaduais de São Roque, Andradina e Igarapava, e dá outras providências*. São Paulo: Diário Oficial do Estado.
- São Paulo (State). 1958. *Projeto de Lei n. 738, de 1958*. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo.
- São Paulo (State). 1965. *Lei n. 9.179, de 13 de dezembro de 1965. Transforma em Instituto de Educação o Colégio Estadual “Prof. Henrique Morato”, de Matão*. São Paulo: Diário Oficial do Estado de São Paulo.
- Silva, Geraldo Bastos. 1969. “A Educação Secundária (perspectiva histórica e teoria).” *Atualidades Pedagógicas*, v. 94, São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Souza, Rosa Fátima de. 2008. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez.
- Souza, Rosa Fátima de, Valdemarin, Vera Teresa, and Maria Cristina de Senzi Zancul, orgs. 2014. *O Ginásio da Morada do Sol: história e memória da Escola Estadual Bento de Abreu de Araraquara*. São Paulo: Editora Unesp.

Souza, Rosa Fátima de, and Diniz, Carlos Alberto. 2014. "A articulação entre Estado e municípios na expansão do ensino secundário no estado de São Paulo (1930-1947)." In *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*, edited by Norberto Dallabrida and Rosa Fátima de Souza, 213-251. Uberlândia: Edufu.

MIRELLA D'ASCENZO

THE IMPACT OF THE LOCAL DIMENSION ON THE HISTORY
OF TEACHING PROFESSION IN ITALY

IL CONTRIBUTO DELLA DIMENSIONE LOCALE ALLA STORIA
DELLA PROFESSIONE DOCENTE IN ITALIA

In the last decades, local history of schooling has had a fruitful historiographical success in Italy, with several studies and researches on different periods and geographical areas. Moreover, this “local turn” has been characterized by different methodological approaches. Currently, it seems possible to start a historiographical balance. Local history of schooling has decisively contributed in expanding historical-educational knowledges, pointing out problems and issues hidden for what concerns a “general” point of view, offering new keys to interpret national school history and, eventually, suggesting new historiographical categories. In this paper, we will focus our attention on what local school historiography has offered to the expansion of the knowledge on the history of teaching profession. Basing on a wide historiographical reconnaissance on principal recent researches, we will highlight the innovative methodological aspects used and some relevant results which have enriched and deeply renovated the history of teaching profession in Italy.

Negli ultimi decenni la storia locale della scuola in Italia ha conosciuto una feconda stagione storiografica, ricca di studi e ricerche su periodi e aree geografiche diverse, con approcci metodologici diversificati. Allo stato attuale delle ricerche appare ormai possibile avviare un bilancio storiografico di questo vero e proprio “local turn”. La storiografia scolastica locale ha contribuito in maniera imponente all’ampliamento delle conoscenze storico-educative, permettendo in molti casi di far luce su problemi e questioni ancora rimaste in ombra sul piano “generale”, fino ad offrire nuove ipotesi di lettura della storia scolastica ‘nazionale’ e suggerire nuove categorie storiografiche. In questo articolo ci si soffermerà in particolare sul contributo che la storiografia scolastica locale ha offerto all’ampliamento delle conoscenze sulla storia della professione docente in Italia. Sulla base di un’ampia ricognizione storiografica delle principali ricerche condotte negli ultimi anni si metteranno in luce gli aspetti metodologici innovativi utilizzati e alcuni risultati salienti che hanno arricchito e rinnovato profondamente l’intera storia della professione docente.

Key words: history of schooling; local history; teachers; history of teaching profession; Italy.

Parole chiave: storiografia scolastica; storia locale; insegnanti; storia della professione docente; Italia.

Dal generale al locale: lo spostamento dello sguardo dello storico della scuola in Italia

Di notevole ampiezza e spessore è stato il rinnovamento della storiografia scolastica italiana negli ultimi decenni, in ordine agli oggetti e metodi della ricerca. Come noto, essa si è affermata soprattutto a partire dal secondo dopoguerra per ragioni politiche legate all’esigenza di comprendere le motivazioni profonde dell’ascesa,

consolidamento e caduta di un sistema totalitario come il fascismo. Gli studi di Borghi, appena rientrato dall'esilio negli Stati Uniti per motivi politici, rintracciavano le cause dell'avvento del fascismo e la sua persistenza nella genesi stessa del processo risorgimentale e nazionale, espressione di una cultura borghese antidemocratica ed elitaria, di cui il sistema scolastico articolato da Casati e poi da Gentile era immagine e somiglianza, costruito per mantenere le diseguaglianze sociali e culturali in funzione classista. Negli stessi anni anche Dina Bertoni Jovine entrava nel merito di una ricostruzione storico-critica delle vicende politiche nazionali insistendo in particolare sulla scuola italiana, riletta ed interpretata alla luce del concetto gramsciano di egemonia delle classi dirigenti su quelle subalterne, di cui la scuola – con la sua struttura piramidale, i suoi docenti, le sue leggi e i suoi strumenti – era stata espressione e strumento ideologico principale. Si trattava di una storiografia scolastica, che vide la presenza importante di Tina Tomasi e dei suoi allievi, che privilegiava la storia della politica scolastica nazionale, indagata tramite i dibattiti parlamentari, le inchieste ministeriali, la pubblicistica, la legislazione ed i grandi classici della storia pedagogica. Lo scopo era di confermare un'ipotesi sostanzialmente politica ed ideologica di un modello di *nation building* dei ceti dirigenti liberali costruito sulla "teoria dei due popoli" (Sani 2012), evidenziando un radicale disinteresse della classe dirigente nei confronti della scuola e dell'istruzione popolare al fine di mantenere, in realtà, il controllo politico sulle masse. Il risultato di questa chiave interpretativa, costruita su un presupposto storicamente condizionato e su fonti ufficiali di carattere 'nazionale', mirava ad evidenziare il fallimento delle istanze di emancipazione popolare da un lato e dall'altro il successo di un progetto scolastico elitario che intendeva mantenere una rigida separazione dei ceti tramite il controllo dell'istruzione e dell'educazione del popolo. In questa cornice interpretativa, gli studiosi degli anni Cinquanta e Sessanta hanno compiuto ricerche pionieristiche sulla concezione di scuola nei dibattiti nei diversi schieramenti politici, sulla formazione dei maestri e dei professori, sulla stampa pedagogica, sulle inchieste ministeriali relative alla scuola italiana, sull'istruzione popolare, sugli asili ecc., che hanno contribuito a scavare nelle fonti a stampa, legislative e d'archivio, prevalentemente di carattere nazionale, che hanno avuto il merito di fornire primi quadri di sintesi manualistica importante negli anni successivi, ma anche il limite di aver segnato prepotentemente un modello interpretativo un po' rigido, spesso con toni laicisti, fortemente condizionato da presupposti politico-ideologici. Una cornice interpretativa importante, non sempre rigida per la verità, che era fondata sulla ricostruzione della storia della scuola intesa come storia delle politiche scolastiche e della legislazione, con una sorta di implicita equazione tra scuola legale e scuola reale. Sulla scia del rinnovamento metodologico proveniente dalle *Annales* francesi e grazie all'impulso della nascita del Centro Italiano di Ricerca Storico-Educative (CIRSE) agli inizi degli anni Ottanta, gli studiosi di storia della pedagogia, dell'educazione e della scuola aprirono la ricerca alla storia dell'infanzia, dell'iconografia, dell'immaginario e della storia sociale dell'educazione, individuando molti "silenzii" della ricerca storico-educativa da sondare in futuro, recuperando altresì una certa autonomia anche dagli storici contemporanei. Anche la storia della

scuola fu investita da questa esigenza di novità, intesa come superamento di una ricostruzione puramente legislativa, politica ed economica, anche se proseguirono le opere di sintesi manualistica più o meno ancorate a paradigmi interpretativi laici e di taglio politico-legislativo, costruite sempre sulle fonti di carattere generale o meglio nazionale; opere però che ebbero l'innegabile merito di identificare e legittimare lo specifico settore della storia della scuola nel panorama della storiografia nazionale e di offrire strumenti sempre più aggiornati per la didattica universitaria.

Contemporaneamente era avvertita come imprescindibile l'esigenza di oltrepassare il primo livello superficiale della storia delle politiche scolastiche e della legislazione nazionale per penetrare nello strato "archeologico" sottostante della scuola, quello della *longue durée* braudeliana, delle prassi sedimentate e davvero stratificate nella vita interna della scuola ed in quella che, agli inizi degli anni Ottanta, Dario Ragazzini definiva "vita materiale della scuola" (Ragazzini 1983; D'Ascenzo 1997). Una "lunga durata" costituita da pratiche didattiche consolidate nel tempo, intrecciate ai programmi didattici emanati dall'alto ma anche agli strumenti dell'insegnante e della scuola come i libri di testo, i quaderni di scuola, le materie scolastiche, gli strumenti della scrittura, le collezioni di oggetti denominate "musei", nonché l'arredamento scolastico e gli spazi/tempi della scuola. Una lunga durata della scuola indagata contemporaneamente anche all'estero nelle ricerche storico-scolastiche di area francese, inglese e spagnola, entrate storiograficamente in Italia a metà degli anni Novanta col celebre contributo di Dominique Julia nei termini della ricerca della "cultura scolastica" (Julia 1996), ma poi anche della "cultura materiale della scuola" in area spagnola e inglese, sempre più tesa alla conoscenza della "scatola nera della scuola" e della "cultura empirica della scuola" come ricostruito recentemente (Meda 2016).

Sottolineo contemporaneamente perché già molto prima, fin dagli inizi degli anni Ottanta, la storiografia scolastica italiana aveva iniziato un percorso di ricerca di tipo locale, scaturito da due motivazioni di fondo tra loro intrecciate. Da un lato l'esigenza di oltrepassare il livello più superficiale – sebbene imprescindibile – della scuola "legale" della storia politico-legislativa e delle politiche scolastiche, esigenza che poteva essere soddisfatta solo entrando nello specifico delle realizzazioni concrete di spazi geografici circoscritti; dall'altro la necessità di cogliere la storia della scuola dal basso, quella concretamente realizzata e avvenuta nelle pieghe della Storia, alla ricerca dell'attività didattica, della vita interna della scuola, della vita materiale della scuola come obiettivo storiografico nuovo e che Julia avrebbe poi tematizzato in Italia nel 1996, appunto con la fortunata locuzione di "cultura scolastica", spalancando anche alla storiografia scolastica italiana una sempre più stretta collaborazione con quella straniera tramite convegni, articoli e volumi collettanei, un tempo impensabile.

Lo spostamento dello sguardo della storiografia scolastica italiana sulla dimensione locale e territoriale appare realizzato in due tempi (D'Ascenzo 2016b). Le prime ricerche degli anni Settanta e Ottanta hanno tematizzato la questione nei termini di una più raffinata e disarticolata geografia italiana dell'istruzione (Bonetta 1981) capace di cogliere le forme e i modi dell'attuazione concreta delle leggi a livello locale, con analisi di natura microstorica (Bosna 1974; Arcomano 1981; Semeraro 1984;

Ulivieri 1985) o centrate su questioni specifiche come la refezione scolastica o l'insegnamento della religione (Pivato 1983; Resti 1987). Si è trattato di indagini che talvolta hanno esteso al piano locale il paradigma interpretativo nazionale consolidato, in una sorta di medesimo *leitmotiv* narrativo: le leggi esistevano ma i ceti dirigenti locali non le hanno volute/sapute applicare. Dagli anni Novanta il filone della storia locale, provinciale e regionale della scuola è stato via via sempre più esplorato, spesso tacciato di localismo e scarsa capacità interpretativa e pertanto non sempre apprezzato dalla storiografia ufficiale, ma con una messe di studi impressionante per quantità e ampiezza di raggio geografico, fino ad acquisire ormai una piena legittimità scientifica e storiografica (D'Ascenzo 2016). Le monografie di carattere generale, anche sulla storia dei maestri (De Vivo 1986; Genovesi, Russo, 1996; Santoni Rugiu 2006) hanno continuato ad essere pubblicate, insieme ad articoli e saggi costruiti su fonti di tipo legislativo e normativo nazionale che disegnavano il profilo di una scuola "legale" a cui erano accostati i dati delle statistiche e delle inchieste nazionali per lamentare lo scarto con la scuola "reale" dal basso e la difficile storia degli insegnanti elementari, ma apparivano oramai anche datati, sebbene utili per la manualistica universitaria.

Del resto, lo studio della vita interna della scuola, della cultura scolastica e della cultura materiale della scuola può essere colto davvero solo attraverso la focalizzazione dello sguardo sulla dimensione locale, là dove la scuola si è concretamente realizzata, praticata, svolta, vissuta. Si tratta di una scelta metodologica che assimila lo storico al fotografo, che attiva sempre più lo zoom della macchina fotografica per cogliere i particolari della scena e penetrare all'interno dell'immagine; oppure, con altra metafora, questo approccio è paragonabile al lavoro dell'archeologo che procede a scavi in profondità sempre maggiori per giungere allo strato più antico, in questo caso quello della vita interna della scuola e delle pratiche didattiche messe in atto, al di là delle leggi e della scuola legale. Ecco così che la storia locale della scuola non appare più come una storia aneddotica o particolaristica o, peggio, di difesa del "campanile". Essa assume i contorni di una storia di caso o storia "spaziale" capace di agire come lente di ingrandimento per cogliere da un lato la ricezione dei dibattiti nazionali e/o l'attuazione delle disposizioni dall'alto, dall'altro la vita materiale della scuola, con i suoi oggetti e strumenti in termini di cultura materiale (Meda, 2016), ma agiti nel concreto di uno spazio e tempo precisi che informano sull'uso compiuto dalle persone in carne ed ossa che hanno vissuto la scuola. La storia locale della scuola restituisce così una immensa messe di dati, informazioni, documenti e testi prima sconosciuti sulle politiche scolastiche dei ceti dirigenti locali, sui libri di testo, sui programmi didattici locali emanati ed applicati, sui tempi e spazi della scuola nei diversi contesti di vita urbana/rurale/montana, sulle ritualità interne e sui ritmi del tempo espressi nei calendari e, infine, sui soggetti in carne e ossa che hanno "fatto" la scuola cioè gli alunni, i genitori, la gerarchia scolastica e, soprattutto, gli insegnanti. In questo senso la storia locale restituisce anche rilevanza alla storia degli insegnanti e della professione docente, perché delinea il contesto di azione nel concreto farsi della Storia e dell'attività docente come, del resto, per ciascuno di

noi, sempre collocati in uno Spazio/Tempo.

A queste nuove domande storiografiche ha offerto risposta la storia locale, non di campanile, della scuola, soprattutto a partire dagli anni Novanta, con sempre più capillare ramificazione geografica e tematica, in alcuni casi come scelta metodologica di fondo e quasi prioritaria (D'Ascenzo 2016). Ecco così gli studi, impossibile elencarli tutti, di Olivieri sulla Val di Cornia (Olivieri 1985) sulla Valle d'Aosta (Cuaz, 1988), sull'area friulana di De Rosa (De Rosa 1991; 1998) e di recente sull'area triestina e di confine di Gaudio e Dessardo (Gaudio 2001; 2014; Dessardo 2016), di Mencarelli sull'Umbria (Mencarelli 1993), di D'Ascenzo su Bologna e provincia (1997; 2006; 2013b), di Antonelli sul Trentino (Antonelli 1998), di Bandini su Lucca (Bandini 1998), di Gecchele sul Veneto (2000), di Gaudio su Livorno e la Toscana (Gaudio 2001 ma anche Cambi 1998 e F. Sani 2001), di Piseri e Polenghi sulla Lombardia austriaca (Piseri 2002, 2004, 2012; Polenghi 2012), di Augscholl sull'Alto Adige (Augscholl 2004), di Causarano sulla Firenze postunitaria (Causarano 2005), di Montino sulla Liguria (Montino 2006), di Ghizzoni su Milano (2005; 2015), di Pruneri su Brescia (Pruneri 2006), di Bertilotti sulle maestre a Lucca (Bertilotti 2006), di Morandi su Cremona (Morandi 2013) e sull'area ferrarese gli studi coordinati dal gruppo di Genovesi e Bellatalla dagli anni Novanta. Particolarmente importante appare la storia locale della scuola nel Sud (Lupo 2005), tesa ad uno scavo archivistico e documentario nuovo, che sta rivelando una fertilità di esperienze scolastiche ben maggiori di quanto noto fino ad ora e minimizzato dalla storiografia scolastica nazionale. Sul Molise ampie e diffuse appaiono le ricerche di Barausse, D'Alessio e Miceli (D'Alessio 2005; 2011; Barausse 2010; Miceli 2013); sulla Basilicata dopo gli studi pionieristici di Arcomano (Arcomano 1981) quelli ampi di Russo (Russo 1995); sulla Calabria le ricerche di Trebisacce e Serpe (Trebisacce 2004; Serpe 2004), sulla Puglia (Basso 2007) mentre la Sicilia appare terreno sempre più arato da Agresta e Sindoni, specie per la fase preunitaria (Agresta 1995; Sindoni 2012). Anche la Sardegna è stata analizzata ampiamente ormai dagli studi condotti dapprima da Angelino Tedde e poi da Fabio Pruneri (Pruneri 2008; 2011) con risultati di grande rilievo.

A questi studi di caso si sono affiancate, contemporaneamente, le grandi ricerche collettanee promosse dai Progetti di Rilevante Interesse Nazionale – denominati PRIN – sulla stampa pedagogica e scolastica, sull'editoria scolastica e sul *Dizionario Biografico dell'Educazione (DBE)* coordinate dai professori Giorgio Chiosso e Roberto Sani. Si tratta di studi che hanno utilizzato il metodo della disaggregazione geografica e territoriale, tramite capillari ricerche d'archivio e uno scavo documentario nuovo, che ha contribuito a fecondare la storia locale della scuola da un lato e dall'altro ha proprio ricevuto dalle ricerche locali già attive la linfa vitale in termini di fonti primarie. Altri PRIN sono stati diretti poi proprio sulla storia scolastica dei diversi territori italiani prima dell'Unità (Bianchi, 2007) portando alla luce una ricchezza di fonti e materiali prima sconosciuti su un arco temporale – il Settecento e Ottocento – ancora poco noto nella sua ricchezza e complessità locale.

La professione docente nella storiografia scolastica tra nazionale e locale, macro e micro, pieni e vuoti

Sulla storia della professione docente la storiografia scolastica italiana aveva sviluppato una tradizione di ricerca importante e di carattere generale, fin dai pionieristici studi degli anni Cinquanta condotti da Bertoni Jovine, Tomasi, Arcomano e Santoni Rugiu, specie in articoli su riviste (Ghizzoni 2003; Sani 2003; De Fort 2015; Betti 2016). La contestazione studentesca del Sessantotto, che aveva coinvolto il sistema-scuola ed in maniera particolare gli insegnanti quali *vestali della classe media* (Barbagli, Dei 1969) generò un nuovo interesse verso la figura dei docenti da cui scaturirono studi di carattere sociologico e storico sullo status, funzioni e identità socialmente e storicamente costruita dell'insegnante italiano, soprattutto sul maestro di scuola elementare, ancor più intorno al tornante dei Decreti delegati del 1974, che introducevano un modo nuovo di essere docente nel sistema scolastico italiano. A partire dagli anni Settanta gli studi di Vigo, Barbagli, De Fort, Arcomano e Broccoli arricchirono la storiografia scolastica italiana con articoli e saggi che riguardavano soprattutto gli insegnanti elementari, di cui erano descritte le difficili condizioni socio-economiche, le angherie a cui erano sottoposti dalle autorità centrali e comunali, la scarsità degli stipendi, i mille sacrifici negli spostamenti nelle zone più remote della Penisola, le difficoltà di una sottomissione alla gerarchia scolastica sempre più vessatoria, l'isolamento e la scarsa considerazione di una professione relegata ai margini della società nonostante la retorica ufficiale li elevasse al rango di apostoli dell'istruzione del popolo. Si trattava di ricostruzioni importanti ma che spesso assumevano i toni del lamento e che, prive di analisi locali, risultavano spesso anche ripetitive. Infatti emergeva «uno status debole e povero dell'insegnante (elementare in specie), un ruolo marginale/subalterno, una formazione insufficiente e formalistica, con poche scommesse di rinnovamento» (Cambi 1996, 117). Ma era davvero così? Davvero era un quadro omogeneo su tutta Italia oppure il tipo di fonti legislative, normative e ufficiali – come le inchieste – avevano determinato una superficiale immagine di maestro e maestra elementare? Proprio le ricerche di storia locale, specie quelle di carattere sistematico su città e zone più ampie, sviluppate dagli anni Novanta, hanno evidenziato scenari via via diversi su cui mi soffermo, precisando fin d'ora che tale approccio metodologico locale ha avuto come oggetto di analisi privilegiato soprattutto gli/le insegnanti elementari piuttosto che i professori e le professoresse di scuola secondaria e, ancor meno, gli/le maestre degli asili infantili: si tratta di “pieni” e “vuoti” dovuti ai maggiori dibattiti politico-legislativi sull'identità del maestro/maestra elementare nella storia scolastica italiana, con solo qualche eccezione pionieristica di Antonio Santoni Rugiu poi aggiornata (Santoni Rugiu 1959). Solo più recentemente la collana *Fonti per la storia della scuola* promossa dall'Ufficio Centrale per i Beni Archivistici del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e diretta da Giuseppe Talamo ha pubblicato i volumi di fonti sull'istruzione normale per la formazione dei maestri e per l'istruzione classica, che hanno rilanciato la ricerca sulla scuola secondaria. Questi volumi sono apparsi a metà degli anni Novanta, nello stesso periodo in

cui sono maturate le condizioni legislative per la formazione universitaria dei professori di scuola secondaria con la nascita delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento della Scuola Secondaria (SSIS) e dei Tirocini Formativi Attivi (TFA). Ciò ha favorito senz'altro una ripresa degli studi al riguardo con utili sintesi di carattere manualistico (Santoni Rugiu 2007 e 2011; Morandi 2014), ma è certamente ancora da percorrere la lunga strada degli studi di caso e locali capaci di superare stereotipi e conoscenze di carattere generale sulla storia dei professori e professoressa, pur con alcune eccezioni interessanti (Armenise, 2010), anche di genere (D'Ascenzo 2014b). Ciò vale, del resto, ancor più per le maestre degli asili-scuole dell'infanzia. Su questo specifico settore non mancano gli studi di carattere generale e normativo su cui non mi soffermo per ragioni di spazio (Catarsi 1994), ma mancano ancora studi di caso e locali capaci di illuminare davvero il profilo biografico e professionale di tali figure, a parte alcune eccezioni di chiara fama nella storia della pedagogia o altre meno note ma di grande spessore professionale (D'Ascenzo, Ventura 2016).

Decisamente molto più frequentato è stato in Italia lo studio dei maestri e maestre elementari, ma – come anticipato – proprio la storia locale della scuola ha contribuito ad aggiornare e rivedere le conoscenze complessive. Assai emblematico è il caso della storia delle maestre. Dalla metà degli anni Settanta era cominciato a crescere l'interesse su uno dei “silenzii” dell'educazione cioè la condizione femminile e, di conseguenza, le maestre. Pioniera al riguardo è stata l'ampia ricerca complessiva di Simonetta Ulivieri che fin dal 1977 cominciò a tematizzare la specifica condizione delle maestre elementari, ancor più bistrattate dalla legislazione nazionale per gli stipendi, sottoposte ad un controllo sociale diffuso sia nelle città sia nelle zone rurali e montane, con scarso potere ed anzi sottoposte ad angherie – esemplare la vicenda di Italia Donati studiata da Enzo Catarsi – e quindi decisamente sottomesse al potere politico e gerarchico locale e nazionale. Si delineò così un ricco filone di studio sulla specifica condizione della maestra elementare, caratterizzato dalla collaborazione di Ulivieri con alcune storiche contemporanee (Porciani 1987; Soldani 1989 e 1993) e coordinato ancora da Ulivieri (Ulivieri 1996) in area storico-educativa insieme a Covato in articoli e volumi negli anni successivi (Covato 1996), che confermavano sostanzialmente lo stereotipo della maestra icona di virtù femminili sottomessa al volere maschile ed al potere politico e sociale. Si tratta di un'area di studi molto frequentata soprattutto dalle storiche dell'educazione e della scuola, connessa a ragioni anche esistenziali e di partecipazione culturale alla stagione dei *women's studies* d'oltralpe, oggi anche con caratteri di *gender studies*, tanto che non si può non notare come a tale campo di studio sarebbe da accostare quello “al maschile”, poco analizzato dal punto di vista della sua specificità di genere.

Ma era davvero questa l'unica immagine possibile della maestra elementare? Davvero così omogenea? Davvero solo sofferente ed eroicamente destinata alla sconfitta? Qui gli studi locali hanno in parte confermato queste ipotesi, ma dall'altro, proprio perché hanno messo in evidenza il contesto di vita complessivo, hanno anche posto in luce figure non proprio remissive. Maria Magnocavallo, delineata dal poderoso studio di Ghizzoni, non risponde allo stereotipo della maestra poco colta e

sottomessa: nella Milano dell'età giolittiana ha combattuto per i diritti delle maestre, ha promosso iniziative culturali e politiche, è stata protagonista dell'associazionismo magistrale cattolico. La maestra socialista Alda Costa, a Ferrara, ha mostrato un non comune coraggio civile, pagando con la vita il suo irriducibile antifascismo (Cagnolati 2010), come del resto la maestra socialista Abigail Zaretta a Milano (Stevani Colantoni e Barberini 2016). La maestra Amalia Mattiuzzi Casali, a Bologna, poco dopo l'Unità, ha combattuto strenuamente contro il potere locale a difesa del proprio onore, con lettere piene di fierezza e una resilienza infinita, fino ad ottenere il reintegro nel ruolo sospeso (D'Ascenzo 2013a). Sebbene 'sparsi di tanti triboli' numerosi profili nuovi di maestre elementari nei Comuni della provincia bolognese dopo l'Unità delineano donne fiere e combattive, capostipiti di vere e proprie "famiglie magistrali", di "dinastie magistrali" di mariti, figli e nipoti divenuti insegnanti nel medesimo Comune. Sono donne, mogli, madri, maestre che hanno così costruito un piccolo "feudo" ed anche ottenuto un'identità precisa, spesso positivamente riconosciuta sul piano sociale presso le comunità locali; donne tra donne promotrici della lotta all'analfabetismo femminile, donne "di potere" (D'Ascenzo 2013b) capaci di lottare per richiedere il diritto di voto, come nelle Marche (Palombarini 2009).

Anche i PRIN sulla stampa pedagogica e scolastica, condotti in maniera disaggregata sul piano territoriale, hanno del resto, mostrato in moltissime realtà la presenza di bollettini e periodici in cui le maestre erano scrittrici capaci di denunciare la condizione femminile in un'Italia ancora maschilista, evidenziando così figure di donne-maestre colte, combattive, capaci di delineare e perseguire una politica culturale sia in collaborazione con i colleghi maschi sia in autonomia. Questo aspetto si collega al tema dell'associazionismo magistrale, altro oggetto di studio molto frequentato dalla storiografia scolastica italiana. Infatti a metà degli anni Ottanta, anche alla luce della nascita del CIRSE, crebbero in quantità gli studi sulle forme di associazionismo magistrale, grazie alle prime ricerche di storici contemporanei (De Fort 1981) sempre più sistematici sull'età giolittiana e fascista. A tali ricerche si affiancarono gli studi di taglio sociologico di Dei (Dei 1985; 1994), le approfondite analisi sull'associazionismo cattolico della Tommaso (Pazzaglia 1999; Ghizzoni 2007) e su quello laico dell'Unione Magistrale Nazionale (UMN), di cui la poderosa monografia di Barausse del 2002 ricostruiva la genesi e gli sviluppi fino al 1925 con l'ampia documentazione degli atti dei congressi. Anche in questo settore l'approccio locale ha svolto un'opera di attenta "fecondazione" dei risultati, di queste opere 'generalì', come nel caso del volume di Barausse sull'UMN, ricco di notizie sulle sedi locali delle associazioni degli insegnanti, poi approfondite anche in seguito (Barausse 2014). Gli studi locali tuttavia hanno evidenziato lo specifico apporto dell'associazionismo magistrale rispetto ai contesti di vita e di appartenenza. Il caso di Bologna appare esemplare per il secondo Ottocento. La locale Società degli insegnanti ha svolto dapprima un ruolo di aggregazione sociale, poi di vera e propria promozione pedagogico-didattica, partecipando ad una sorta di circolo virtuoso tra associazionismo, amministrazione comunale, università e "scuola dal basso" che ha introdotto nuovi programmi e libri di testo in città, evidenziando un'autonomia comunale e magistrale non comune e

certamente non allineata ad un'immagine stereotipata di insegnante sottomesso, silenzioso ed inerte. Al contrario, gli insegnanti della Società, poi confluita nell'UMN nazionale, hanno rivelato una notevole capacità di organizzazione, di proposta, di innovazione rispetto alla metodica tradizionale esistente, in termini di *empowerment* e di costruzione di un'identità professionale nuova e combattiva. Ciò valse ancor di più nella fase dell'età giolittiana e dopo la Grande Guerra, con il distacco dall'UMN e la nascita delle associazioni socialiste, fino alla chiusura delle libere associazioni nel 1926 ed alla loro rinascita dopo la Repubblica. A riguardo, è da segnalare il sostegno dato alla richiesta di parità degli stipendi da parte delle colleghe maestre in città, che già dal 1900 avevano diritto di voto in seno alla Società degli insegnanti medesima e che furono a difesa dell'Associazione magistrale erede dell'UMN fino alla chiusura nel 1926 (D'Ascenzo 1997, 2006). In altre realtà locali italiane, invece, le maestre più impegnate erano emarginate e diedero così vita a gruppi femminili magistrali autonomi, sempre più contrapposti a quelle maschili dopo la guerra, a motivo della difesa del posto di lavoro da entrambe le parti (Barausse 2002, 396; Ghizzoni 2005, 302-324; Id. 2007). Analoga combattività delle associazioni di maestri locali fu manifestata dalla sezione della cattolica Niccolò Tommaseo a Milano (Ghizzoni 2005) e della sezione socialista dei maestri della Camera del Lavoro di Milano (Loparco 2014), mentre – sempre nell'area milanese – altre associazioni di insegnanti più moderate svolsero un ruolo soprattutto di lotta all'analfabetismo e di promozione culturale in generale, e non di rivendicazione (Rossi 2004). La chiusura delle libere associazioni degli insegnanti durante il fascismo e la nascita dell'Associazione Fascista della Scuola – ancora non pienamente studiata – impedisce di conoscere ancora la voce dei maestri e delle maestre di questo periodo. Tuttavia, alcuni sondaggi locali in merito mostrano che la loro opinione era presente nelle riviste magistrali sopravvissute alla fascistizzazione, ad esempio nell'insofferenza nei confronti del definitivo passaggio delle scuole elementari allo Stato tra 1931 a motivo della ridefinizione delle tabelle stipendiali operata dal Regime a svantaggio dei Comuni di media grandezza (D'Ascenzo 2008). L'associazionismo magistrale rinacque nel secondo dopoguerra, partecipe delle battaglie politiche e culturali di quegli anni, come evidenziato dai poderosi volumi di Sani e Gaudio sulle associazioni degli insegnanti cattolici (Sani 1990; Gaudio 1991). Restano però ancora sullo sfondo i protagonisti che a livello locale hanno agito nello specifico contesto di appartenenza, sia sul piano delle battaglie politiche nazionali, sia su quelle locali. Mancano infatti studi di caso anche biografici che possano trarre dall'oblio figure di protagonisti del mondo della scuola che a livello spaziale hanno svolto un ruolo importante nell'associazionismo magistrale del secondo dopoguerra, allineato a quello nazionale oppure distante e più autonomo. Per ora le voci del repertorio *DBE* annoverano nomi e figure, ma isolate dal contesto di azione locale e nazionale in cui hanno agito operativamente. Il proseguimento delle ricerche a livello locale non potrà che aggiungere nuovi tasselli alla conoscenza storiografica di questo periodo, il secondo dopoguerra, così importante per il nostro Paese.

Oltre al filone dell'associazionismo nazionale e locale, sempre nel tentativo di superare le ricostruzioni di sintesi, dagli anni Novanta si sono sviluppate numerose ri-

cerche sulla formazione iniziale degli insegnanti con lo scavo dei fondi archivistici nazionali delle Scuole normali coordinato da Covato e Sorge e le ricerche di Bertilotti e di Di Pol sulla formazione culturale iniziale offerta dalle scuole normali dall'Unità in poi. Anche qui solo le indagini di livello locale hanno potuto oltrepassare la soglia delle informazioni generali per addentrarsi nella specificità dei casi. Lo studio di Morandini ha mostrato la genesi e i dibattiti sulla formazione magistrale nel Piemonte preunitario (Morandini 2003) poi modello per l'Italia unita; gli studi di Polenghi hanno evidenziato a più riprese le pionieristiche scuole per la formazione magistrale nella Lombardia austriaca e la diffusione del metodo normale (Polenghi 2012); gli studi di Agresta e Sindoni stanno da tempo portando alla luce un'infinità di documenti e carte sulla presenza dei maestri e la loro formazione iniziale nella Sicilia borbonica; analogamente gli studi di Raponi, Piseri, Polenghi, Miceli, D'Ascenzo, Ferrari hanno offerto elementi nuovi e di caso importanti per comprendere le specificità delle realtà locali che, se moltiplicate per ogni provincia sede di scuole normali dall'Unità in poi, potrebbero davvero contribuire ad una rinnovata e più veritiera storia della formazione iniziale dei maestri tra aspetti istituzionali, aspetti pedagogici e didattici tesi tra conservazione e innovazione, ma anche i rapporti col territorio, i profili culturali e sociali dei docenti e degli studenti. Tale studio sulle Scuole normali, disaggregato sul piano territoriale, potrebbe infatti beneficiare dell'esperienza, anche metodologica, già maturata dal PRIN coordinato dal professor Pazzaglia sui Corsi di Perfezionamento per insegnanti di scuola normale, detti Scuole pedagogiche. Si è trattato, come noto, di un ampio e importante lavoro di ricerca nazionale/locale sull'aspetto specifico della formazione magistrale in servizio mirante a garantire una progressione di carriera come direttori/direttrici didattiche. Avviate in numerose sedi universitarie tra 1905 e 1923, le diverse sedi delle Scuole pedagogiche sono state oggetto di studio mirato, di caso, su fonti primarie d'archivio pressoché inesplorate, che hanno condotto ad una "singola" storia locale della genesi e degli sviluppi interni istituzionali, dei piani didattici, dei contenuti d'insegnamento, dei professori docenti, degli studenti e studentesse maestri e maestre destinati alla carriera direttiva e poi anche ispettiva dall'età giolittiana al fascismo e – per i molti sopravvissuti – anche nel secondo dopoguerra. Lo studio sulle Scuole pedagogiche ha rappresentato un modello di ricerca sulla formazione docente poiché, proprio in quanto disaggregato a livello locale, ha gettato nuova luce non solo sulla formazione docente ma anche sulla specifica cultura pedagogica delle sedi universitarie italiane tra età giolittiana ed avvento del fascismo, tra modello tardo-positivistico egemone e modello idealistico non ancora vincente (Pazzaglia 2003; Barausse 2004). Il lavoro di ricerca sulle Scuole pedagogiche, così come quello dei PRIN sulla stampa pedagogica e scolastica, sull'editoria scolastica e sul *Dizionario Biografico dell'Educazione* del resto, rappresenta un modello di ricerca auspicabile per il futuro, che valorizza la dimensione locale come imprescindibile, restituendole dignità storiografica e profondità di analisi non localistica o di campanile, e al contempo la inserisce in una visione più ampia e condivisa tra studiosi diversi sul comune oggetto di analisi e studio, offrendo così alla comunità scientifica ricostruzioni più articolate e veritiere del passato. Un modello di ricerca, a mio avviso, che

sarebbe da replicare su tutti i settori dell'indagine storico-scolastica attualmente più frequentati, ad esempio sulle facoltà di Magistero, e sulle stesse scuole normali, così cruciali per la storia della professione docente.

Come indicato in precedenza, lo spostamento dello sguardo dello storico della scuola dalla legislazione e dalla normativa nazionale che aveva consegnato una storia della scuola "legale" o auspicata dai ceti dirigenti all'indagine sulla scuola "reale" praticata concretamente nei contesti spaziali di azione, periferici, locali, ha indotto alla ricerca di nuove fonti prima poco esplorate per la storia della professione docente. Gli archivi delle amministrazioni comunali, dei singoli provveditorati provinciali, gli archivi delle scuole e dei privati hanno da un lato posto in evidenza – paradossalmente – la scarsa conoscenza della stessa legislazione scolastica nazionale sui maestri e sulla scuola *tout court*, poiché la scuola elementare è stata solo nel 1933 completamente avocata allo Stato e la legislazione scolastica locale ha avuto una storia a sé poco nota in sede storiografica. Dall'altro tali fonti hanno evidenziato le continuità e discontinuità delle tradizioni pedagogiche e didattiche sul territorio locale/nazionale, in termini di lunghe durate della storia della didattica, ben oltre la normativa nazionale sui programmi didattici e sui libri di testo. Le recenti ricerche di Agresta e Sindoni sulla Sicilia preunitaria hanno mostrato una certa diffusione del metodo del mutuo insegnamento di matrice inglese, in analogia allo Stato Pontificio indagato da Ascenzi e Fattori, così come il metodo normale introdotto dapprima nella Lombardia austriaca dalla fine del Settecento si sia diffuso in Piemonte, Sardegna e Sicilia come lievito didattico comune alle origini della scuola elementare unitaria. Gli studi di Bandini, Bertilotti, Gaudio e Causarano sulla Toscana hanno evidenziato, invece, la 'lunga durata' della tradizione pedagogica e scolastica degli Scolopi per la formazione primaria e secondaria anche dopo l'Unità. Gli studi di D'Ascenzo su Bologna e provincia e di Morandi su Cremona hanno invece messo in evidenza l'introduzione del positivismo didattico nell'insegnamento scientifico *in primis* (ma non solo), grazie alle numerose collezioni museali, legate al metodo oggettivo ed alle lezioni di cose, realmente utilizzati da insegnanti e alunni e non solo teorizzato dall'alto.

Ecco così che la storia locale della scuola offre elementi importanti anche per la conoscenza della pratica didattica dei docenti, grazie proprio alla specificità delle culture scolastiche prodotte negli specifici contesti di azione, tra programmi nazionali/locali, libri di testo pubblicati a livello nazionale e realmente adottati nello spazio locale, edifici e spazi scolastici interni costruiti ed abitati da generazioni di alunni e maestri/e, oggetti della vita quotidiana della scuola poco noti un tempo come i quaderni di scuola e le più ampie scritture scolastiche. Si tratta di culture scolastiche diversificate da realtà a realtà, tra realtà urbane e realtà rurali e montane, che ancora attendono ulteriori indagini locali mirati. Si tratta di un approccio teso ad entrare nella vita interna della scuola la quale, solo se collocata a mio avviso negli specifici contesti di azione, potrà far comprendere le pratiche didattiche del passato ed entrare così nella "scatola nera" della scuola, nel funzionamento progettato e agito concretamente dagli attori della scena scolastica, alunni, direttori, bidelli – di cui non sappiamo ancora nulla! – e soprattutto degli insegnanti. Al riguardo proprio la

storia locale della scuola ha puntato l'attenzione sui protagonisti in azione, strappando dall'oblio coloro che concretamente hanno lavorato nella scuola (lasciando talvolta traccia negli archivi locali o personali), nella mediazione tra teoria appresa nella Scuola normale e prassi scelta più o meno consapevolmente e messa in campo in aula. Questa fruttuosa e sempre più numerosa ricerca locale della scuola ha offerto stimoli notevoli alla storia della professione docente anche grazie alla redazione del repertorio *DBE*, che ha restituito molti profili di insegnanti di vari ordini di scuola, protagonisti della storia pedagogica e scolastica locale/nazionale di cui molti praticamente sconosciuti, ma non di minore rilevanza proprio per lo spazio di azione locale, concreto di azione e di esercizio. Contemporaneamente, e in alcuni casi successivamente, alla redazione delle schede per il *DBE*, sono fiorite sempre più monografie, articoli e contributi in volume su singole biografie professionali di docenti e direttori di vario ordine e grado di scuola. Al riguardo, questo genere prosopografico – restituito alla dignità scientifica del settore storico-educativo anche dal *DBE* – necessita a mio avviso di un accurato studio del contesto non solo nazionale ma anche locale di azione, con un approccio microstorico capace di ricostruire i molteplici piani della vita individuale, personale e professionale, onde evitare il rischio di “medaglioni” cari alla vecchia storiografia pedagogica (Zago 2016). Solo se pienamente inquadrata nel contesto di vita e di azione sociale, politica, pedagogica e squisitamente didattica, le biografie magistrali potranno restituire ricostruzioni puntuali della storia della professione docente e molto altro. La professione docente infatti è sempre inserita nel tempo e nello spazio, che ne definisce i plurimi contesti, i limiti e le possibilità – di formazione, di conoscenza, di aggiornamento, di associazionismo, di maturazione politica, di scelte private – entro le quali è maturata la scelta personale di ognuno, i vissuti in carne ed ossa e le modalità concrete di “essere al mondo”. Un essere insegnante tra mestiere e professionalità (Chiosso, 2007 e 2009) che ha definito via via la “cassetta degli attrezzi” e quelle pratiche didattiche tese tra continuità e innovazione, tra conservazione e novità che lo storico della scuola cercherà di conoscere e disarticolare il più possibile dall'interno del congegno scolastico (D'Ascenzo 2011; 2016a e 2016 b). Si tratta di un filone di ricerca nuovo e pionieristico in Italia (Ghizzoni 2005; Fossati 2009; Bacigalupi, Fossati, 2010; D'Ascenzo 2011; 2014b; 2015; 2016; Farnè 2011; Stevani Colantoni e Barberini 2016; D'Alessio 2017), da poco ripreso e approfondito con indagini inserite nel quadro del *biographical turn* internazionale (D'Ascenzo 2017). Ciò richiederà un ulteriore scavo delle fonti primarie degli archivi locali, dei Comuni e degli ex Provveditorati, ma anche degli archivi privati, delle fonti orali, degli archivi di enti come l'Archivio diaristico di Pieve Santo Stefano – che conserva memorie di maestre e maestri – e degli archivi delle scuole, con i loro giacimenti importantissimi costituiti dai giornali di classe e dai registri scolastici. Qui si pone, altresì, il compito civile della conservazione della memoria scolastica dei docenti ed al riguardo la presenza di Centri di ricerca, documentazione e di musei della scuola costituisce un'innegabile ed anzi auspicabile risorsa per lo stesso proseguimento delle ricerche, al fine di abbattere appunto il muro delle conoscenze generali e “di superficie”. Il filone biografico, inserito in una solida conoscenza dei

contesti nazionali e locali di azione, non potrà che contribuire ad nuova stagione di studi della storia della scuola italiana, restituendo volto e parola a quei docenti rimasti sepolti negli archivi e nell'oblio della memoria scolastica collettiva, ma non meno importanti per aver agito concretamente per "fare gli italiani".

Conclusioni

La storiografia scolastica italiana ha partecipato ormai a più di una "rivoluzione storiografica". Dalla scoperta dei "silenzii dell'educazione" all'evidenza delle opacità delle ricostruzioni generali della storia della scuola italiana sono trascorsi parecchi decenni. Quello che un tempo era definito come un filone di studio minore, puramente descrittivo e privo di capacità interpretativa, cioè la storia locale della scuola, appare oramai una realtà storiografica consolidata e legittimata. Una realtà che ha potuto aprire finalmente il vaso di Pandora della storia scolastica italiana, un approccio che affronta temi di carattere generale, solidamente argomentati a livello storiografico, ma sceglie come area di studio uno spazio delimitato; una scelta metodologica in certi casi solo iniziale e/o occasionale di ricerca, ma che per molti studiosi è diventata privilegiata e pertanto di caso su vasta scala, capace di indagare pressoché tutti i temi della storiografia scolastica, sempre alla luce del micro, dello spazio circoscritto, capace di restituire elementi sconosciuti legati alle politiche scolastiche declinate dal basso, ma anche i protagonisti della scuola cioè i docenti. Ecco così che proprio la storia locale della scuola ha contribuito in molti casi a togliere il velo di Maja, quelle troppo solide e monolitiche rappresentazioni dell'identità professionale degli insegnanti delineate fin dagli anni Cinquanta, ma anche dalla memorialistica e dalla filmografia, come eroi ed eroine solitari, indifesi e "oscuri martiri ed eroi" della scuola e della patria (Ascenzi, Sani 2017). Un'immagine di insegnante che in fondo confligge con l'opinione comune dei nostri padri almeno fino a prima del Sessantotto e che i tumultuosi fatti recenti a danno dei docenti – percosse e ingiurie da parte degli studenti e dei genitori – rischiano di indebolire ancora di più. Ecco, forse proprio la storia locale anche applicata alla storia degli insegnanti potrà contribuire a ricostruire in maniera più chiara e veritiera la genesi e sviluppo di un complesso profilo culturale e professionale, le forme di reclutamento, di progressione di carriera e di aggiornamento in servizio, le modalità di vita associativa e di partecipazione politica, cogliendo altresì le specificità di un esercizio della professione ben diverso tra città-campagna-montagna. Utili potranno essere le memorie degli insegnanti stessi, pur con la dovuta cautela metodologica richiesta allo storico nella valutazione di questi "egodocumenti" (Viñao Frago 2011). Si tratta di un nuovo programma di studio e di ricerca che non potrà che restituire la complessità di una figura non mai del tutto omogenea ma decisamente complessa, piena di sfaccettature, certamente però anche organizzata e combattiva, con la sua "cassetta degli attrezzi" per l'attività didattica in aula, pronta anche ad innovare, a non accettare supinamente la didattica appresa nella formazione iniziale ma a costruire, sempre, la propria pratica didattica. Solo in

seguito, a mio avviso, si potranno realizzare nuovi strumenti di sintesi manualistica della storia della scuola, aggiornati nei dati locali e capaci di delineare un filo narrativo sufficientemente coerente, ma anche completo di quei nuovi “pieni” e degli ancora “vuoti” che la ricerca storico-scolastica locale potrà arricchire e completare anche sulla storia della professione docente, ancor più in vista della preparazione universitaria degli insegnanti attuali e dei prossimi decenni.

Bibliografia

- Bacigalupi, Marcella e Fossati Piero. 2010. *Giorgio Caproni maestro*. Genova: Il Melangolo.
- Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 10, 2003, numero monografico dedicato alle “Scuole pedagogiche” curato da Luciano Pazzaglia.
- Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21, 2014, sezione monografica “Scuole di confine”, a cura di Angelo Gaudio.
- Antonelli, Battista Quinto. 1998. *Per una storia della scuola elementare trentina. Alfabetizzazione ed istruzione dal Concilio di Trento ai giorni nostri*. Trento: Comune.
- Armenise, Gabriella. 2010. *Pedagogia ed istruzione popolare in Alberto Straticò*. Galatina: Congedo.
- Augschöll, Annemarie. 2004. *La storia della scuola in Alto Adige*. Merano: Alphabeta.
- Arcomano, Arturo. 1981. *Scuola e istruzione durante il fascismo in Basilicata*. Manduria: La-caita.
- Ascenzi, Anna e Fattori, Giuseppina. 2006. *L'alfabeto e il catechismo. La diffusione delle scuole di mutuo insegnamento nello Stato Pontificio (1819-1830)*. Pisa-Roma: Università degli studi di Macerata.
- Ascenzi, Anna e Sani, Roberto. 2017. *Oscuri martiri, eroi del dovere: memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*. Milano: FrancoAngeli.
- Bandini, Gianfranco. 1998. *Il salterio, la santacroce e l'alfabeto. L'istruzione primaria nello Stato di Lucca nella prima metà dell'Ottocento, 1805-1847*. Firenze: Le Lettere.
- Barbagli, Marzio e Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: Il Mulino.
- Barausse, Alberto. 2002. *L'Unione Magistrale Nazionale: dalle origini al fascismo, 1901-1925*. Brescia: La Scuola.
- Barausse, Alberto. 2004. *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*. Perugia: Morlacchi Editore.
- Barausse, Alberto. 2010. *La scuola in Molise dalla Riforma Gentile al libro unico di Stato (1923-1929)*. Campobasso: Habacus.
- Barausse, Alberto. 2014. “Primary School Teachers'Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization.” *History of Education & Children's Literature*. IX, 1:709-754.

- Bertilotti, Teresa. "Tra offerta istituzionale e domanda sociale: le Scuole Normali dall'Unità alla 'crisi magistrale'." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*. 2, 1995:379-392.
- Bertilotti, Teresa. 2006. *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*. Brescia: La Scuola.
- Betti, Carmen. 2016. "Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio." *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*. 8, n. speciale, suppl. al n. 12. 92:112.
- Bianchi, Angelo. A cura di. 2007. *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia, Veneto e Umbria I. Studi*. Brescia: La Scuola.
- Bonetta, Gaetano. 1981. *Istruzione e società nella Sicilia dell'Ottocento*. Palermo: Sellerio.
- Bosna, Ernesto. 1974. *Per una storia della scuola in terra di Bari*. Bari: Adriatica.
- Cagnolati, Antonella. 2010. "La professionalità, la politica: Alda Costa." In *Maternità militanti. Impegno sociale tra educazione ed emancipazione*, a cura di Antonella Cagnolati, 115-129. Roma: Aracne.
- Cambi, Franco. 1996. "La formazione dei maestri: un problema storiografico dal 1945 ad oggi." In *La formazione del maestro in Italia*, a cura di Genovesi Giovanni e Paolo Russo. Ferrara: Corso.
- Cambi, Franco. A cura di. 2008. *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento ad oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*. Firenze: Le Lettere.
- Catarsi, Enzo. 1994. *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Causarano, Pietro. 2005. *Combinare l'istruzione coll'educazione. Municipio, istituzioni civili ed educazione popolare a Firenze dopo l'Unità, 1859-1878*. Milano: Unicopli.
- Chiosso, Giorgio. A cura di. 1997. *La stampa pedagogica e scolastica in Italia 1820-1943*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2007. "Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento." *History of Education & Children's Literature* 85:115-1.
- Chiosso, Giorgio. 2009. "«Valenti, mediocri e meno che mediocri». I maestri alla conquista della loro professione." In *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, a cura di Egle Becchi e Monica Ferrari, 419-453. Milano: Angeli.
- Chiosso, Giorgio e Roberto Sani. A cura di. 2013. *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll. Milano: Editrice Bibliografica.
- Covato, Carmela, e Sorge, Anna Maria. A cura di. 1994. *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali. Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Covato, Carmela. 1996. *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Cuaz, Mario. 1988. *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*. Milano: Franco Angeli.
- D'Alessio, Michela. 2011. *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*. Campobasso: Palladino.

- D'Alessio, Michela. 2017. "La professione docente in Italia meridionale nel primo Novecento. L'esperienza del maestro Ialenti in Molise." *Rivista di storia dell'educazione* 2/2017:325-340.
- D'Ascenzo, Mirella. 1997. *La scuola elementare in età liberale. Il caso Bologna (1859-1911)*. Bologna: CLUEB.
- D'Ascenzo, Mirella. 2006. *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale 1911-1933*. Bologna: CLUEB.
- D'Ascenzo, Mirella. 2008. "Momenti e figure femminili dell'associazionismo magistrale bolognese tra Otto e Novecento". In *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. 215-248, cura di Carla Ghizzoni e Simonetta Polenghi. Torino: SEI.
- D'Ascenzo, Mirella. 2011. *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*. Bologna: CLUEB.
- D'Ascenzo, Mirella. A cura di. 2013a. "Educare la nazione. Le maestre a Bologna tra Otto e Novecento." In *Le italiane a Bologna. Percorsi al femminile in 150 anni di storia unitaria*. A cura di Tarozzi Fiorenza e Eloisa Betti. 85-91. Bologna: Editrice Socialmente.
- D'Ascenzo, Mirella. 2013b. *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Otto e Novecento*. Bologna: CLUEB.
- D'Ascenzo, Mirella. 2014a, *Diventare maestre nella Scuola Normale 'Laura Bassi' di Bologna dopo l'Unità*. In Cavazza, Marta, Paola Govoni, e Tiziana Pironi. *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente*. 111-124. Milano: Franco Angeli.
- D'Ascenzo, Mirella. 2014b. "Le 'Memorie di una vecchia zitella' di Gida Rossi tra narrazione e rappresentazione di genere." *Rivista di storia dell'educazione* 2:57-67.
- D'Ascenzo, Mirella. 2015. "Per una storia della dirigenza scolastica. Maria Bartolini direttrice ed ispettrice scolastica del Novecento." *Ricerche pedagogiche* 196/197:60-68.
- D'Ascenzo, Mirella e Ventura, Gabriele. 2016a. *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- D'Ascenzo, Mirella. 2016b. "Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale." *Espacio, Tiempo y Educación* 249:272-271.
- D'Ascenzo, Mirella. 2017. "Teachers' biographies as a resource for the history of education". Aramaic Targumim and Midrashic Tradition." Paper presented at the 4° Anglo-Spanish Meeting on History of Education intitled *Biography, History and Education*, Tenerife: Universidad de La Laguna, July, 29-30.
- De Fort, Ester. 1981. "L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo." *Movimento operaio e socialista* 4:375-404.
- De Fort, Ester. 2015. "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* 1:131-201.
- Dei, Marcello. 1994. *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: il Mulino.
- De Rosa, Diana. 1991. *Libro di scorno, libro d'onore. La scuola elementare triestina durante l'amministrazione austriaca (1791-1918)*. Udine: Del Bianco editore.
- De Rosa, Diana. 1998. *Maestri, scolari e bandiere. La scuola elementare in Istria dal 1818 al 1918*. Udine: del Bianco editore.

- Dessardo, Andrea. 2016. *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*. Brescia: La Scuola.
- De Vivo, Francesco. 1986. *La formazione del maestro: cultura e professionalità dalla legge Casati ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Di Pol, Redi Sante. 1998. *Cultura pedagogica e professionalità del maestro italiano*. Torino: Sintagma.
- Ferrari Monica, Ferrari Annalisa and Lepore Angela, ed. 2014. «Il prezioso acquisto della scienza e della virtù». *La Scuola magistrale 'Sofonisba Anguissola' di Cremona: uno studio di caso*. Pisa: ETS.
- Fossati, Piero. 2009. *I maestri del regime. Storia di un maestro nell'Italia fascista*, Milano: Unicopli.
- Gaudio, Angelo. 2001. *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*. Brescia La Scuola.
- Gecchele, Mario. 2000. *Fedeli sudditi e buoni cristiani. La rivoluzione scolastica di fine Settecento tra la Lombardia austriaca e la Serenissima*. Verona: Mazziana.
- Ghizzoni, Carla. 2005. *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*. Brescia: La Scuola.
- Ghizzoni, Carla. 2007. "Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana." In *Per le strade del mondo. Laiche e religiose fra Otto e Novecento*, a cura di Stefania Bartoloni, 181-212. Bologna: Il Mulino.
- Ghizzoni, Carla. 2007. "Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della Prima guerra mondiale." *History of Education & Children's Literature* 143:172-1.
- Ghizzoni, Carla. 2009. *Essere maestri in Italia fra Ottocento e Novecento*. In *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, cur. Egle Becchi e Monica Ferrari, 454-491. Milano: Franco Angeli.
- Julia, Dominique. 1996. "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche." *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 3:119-147.
- Loparco, Fabiana. 2014. *La Sezione Maestre e maestri della Camera del Lavoro di Milano. Tra militanza politica e impegno per la lotta all'analfabetismo e per l'istruzione popolare (1893-1917)*. Macerata: EUM.
- Lupo, Maurizio. 2005. *Tra le provvide cure di Sua Maestà. Stato e scuola nel Mezzogiorno tra Settecento e Ottocento*. Bologna: Il Mulino.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mencarelli, Antonio. 1993. *Mente e cuore. Scuola elementare e istruzione popolare in Umbria tra Ottocento e Novecento*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Miceli, Valeria. 2013. *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (1861-1900)*. Lecce: Pensa-Multimedia.
- Montino, D. A cura di. 2006. *Storie della Valle Bormida. Riflessioni e ricerche sulla storia locale tra 19. e 20. secolo*. Millesimo: Comunità Montana Alta Val Bormida.

- Morandi, Matteo. 2013. *Cremona civilissima. Storia di una politica scolastica (1860-1911)*. Pisa: ETS.
- Morandi, Matteo. 2014. *La scuola secondaria in Italia. Ordinamento e programmi dal 1859 ad oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Morandini, Maria Cristina. 2003. *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario, 1848-1861*. Milano: Vita & Pensiero.
- Pagano, Emanuele, e Giovanni Vigo. 2012. *Maestri e professori. Profili della professione docente tra Antico regime e Restaurazione*. Milano: Unicopli.
- Palombarini, Augusta. 2009. *Storie magistrali. Maestre marchigiane tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.
- Pazzaglia, Luciano. 1999. "L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo". In *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, a cura di Luciano Pazzaglia, 529-593. Brescia: La Scuola.
- Piseri, Maurizio. 2004. *I lumi e l'"onesto cittadino"*. *Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*. Brescia: La Scuola.
- Pivato, Stefano. 1983. *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'800*. Milano: FrancoAngeli.
- Porciani Ilaria. 1987. *Sparsa di tanti triboli: la carriera della maestra*, In *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di Ilaria Porciani. 170-190. Firenze: Il Sedicesimo.
- Polenghi, Simonetta. A cura di. 2012. *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*. Torino: SEI.
- Pruneri, Fabio. 2006. *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Brescia: Vita & Pensiero.
- Pruneri, Fabio. 2011. *L'istruzione in Sardegna 1720-1848*. Bologna: Il Mulino.
- Ragazzini, Dario. 1983. *Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca*. Milano: Mondadori.
- Resti, Gianni. 1987. *L'istruzione popolare a Siena nella seconda metà dell'Ottocento*. Roma: Bulzoni.
- Rossi, Maria Maddalena. 2004. *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano 1919-1941*. Brescia: La Scuola.
- Russo, Tommaso. 1995. *Culture e scuole in Basilicata nell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- Sani, Filippo. 2001. *Collegi, seminari e conservatori nella Toscana di Pietro Leopoldo tra progetto pedagogico e governo della società*. Brescia: La Scuola.
- Sani, Roberto. 1990. *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra*. Brescia: La Scuola.
- Sani, Roberto e Angelino Tedde. A cura di. 2003. *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*. 4-17. Milano: Vita e Pensiero.
- Sani, Roberto. 2012. "«Refining the masses to build the Nation». National schooling and education in the first four decades post-unification." *History of Education & Children's Literature*, VII, 2:79-96.

- Santoni Rugiu, Antonio. 2006. *Maestri e maestre. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2007. *La lunga storia della scuola secondaria*. Roma: Carocci.
- Semeraro, Giuseppe. 1984. *Cattedra, altare, foro. Educare e istruire nella scuola di Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*. Lecce: Milella.
- Serpe, Brunella. 2004. *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Italia*. Cosenza: Jonia.
- Sindoni, Caterina. 2012. *Scuola, maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Soldani, Simonetta. 1989. *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- Soldani, Simonetta. 1993. "Nascita della maestra elementare." In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, vol. I, 67-129. Bologna: Il Mulino.
- Stevani Colantoni, Angela, e Carlo Antonio Barberini. 2016. *Abigaille Zanetta maestra a Milano tra guerra e fascismo*. Milano: Edizioni Pantarei.
- Trebisacce, Giuseppe. 2004. *Scuola e Mezzogiorno prima e dopo l'Unità*. Cosenza: Jonia.
- Ulivieri, Simonetta. 1977. *I maestri*, in AA.VV., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*. Firenze: Vallecchi.
- Ulivieri, Simonetta. 1985. *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*. Milano: Angeli.
- Ulivieri, Simonetta. A cura di. 1986. *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Viñao Frago, Antonio. 2011. "Teachers' egodocuments as a source of classroom history. The case of autobiographies, memoirs and diaries." In *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, a cura di Sjaak Braster, Ian Grosvenor, Maria Del Pozo Andrés, 141-157. Brussels: Peter Lang.
- Zago, Giuseppe. 2016. "La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso." *Espacio, Tiempo y Educación* 1: 203-234.

MARIA CRISTINA MORANDINI

THE FEMALE TEACHER IN ITALY BETWEEN XIX AND XX CENTURIES:
ELVIRA BONO AND THE CASE OF TURIN

LA MAESTRA IN ITALIA TRA OTTO E NOVECENTO:
IL CASO TORINESE DI ELVIRA BONO

This paper explores the figure of the Italian schoolteacher in the period spanning the late nineteenth and early twentieth centuries through the personal and professional life of the Piedmont schoolteacher Elvira Bono. The rich and varied material, consisting of both handwritten and printed documents, left by Bono and held in the historical archives of the city of Turin, allows us on the one hand to reconstruct teacher training paths and procedures for the recruitment and career progression of teaching staff, and on the other to learn about the procedures and criteria used to evaluate teachers, an area as yet little explored in the recent literature on school teaching in the nineteenth and twentieth centuries. Annual reports, teaching programs and textbooks also offer key insights into the teaching methods and practices of the period. Of key interest is the series of national and local awards received by Elvira Bono during her forty years' service as a teacher: while the guidelines for the awarding of these prizes and diplomas of merit reflect the political class's vision of the ideal characteristics and role of the teacher, the documentation produced by the candidate offers a realistic account of the life of Turin schoolteachers, who – despite their own situation of economic insecurity – devoted themselves with an enterprising and self-sacrificing spirit to the education and betterment of the working classes, both in the classroom and beyond.

Il contributo intende delineare, attraverso la vicenda umana e professionale dell'insegnante piemontese Elvira Bono, la figura della maestra nell'Italia tra Otto e Novecento. Il ricco ed eterogeneo materiale, manoscritto e a stampa, conservato presso l'archivio storico del comune di Torino, consente, infatti, da un lato di ricostruire il percorso di formazione e le procedure di reclutamento e di progressione di carriera del personale docente, dall'altro di conoscere le modalità e i criteri di valutazione dell'attività didattica, ambito, quest'ultimo, ancora poco indagato nei recenti studi sulla condizione magistrale. L'esame delle relazioni annuali, dei programmi e dei libri di testo offre, inoltre, preziosi spunti per l'analisi dei metodi e delle pratiche d'insegnamento. Di notevole interesse è anche la serie di riconoscimenti, a livello nazionale e locale, ottenuti da Elvira Bono in oltre quarant'anni di servizio: se le norme per il conferimento dei premi e delle benemerenze veicolano l'idea della classe politica in merito al profilo e al ruolo dell'insegnante, la documentazione prodotta dalle candidate offre uno spaccato realistico della vita delle maestre torinesi che, nonostante uno stato economico spesso precario, si dedicano con sacrificio e spirito d'iniziativa, non solo nelle aule, all'istruzione e all'educazione dei ceti popolari.

Key words: primary school teachers; prizes and honors; teacher evaluation; teaching practices.

Parole chiave: insegnanti elementari; premi e onorificenze; valutazione dell'attività didattica; pratiche d'insegnamento.

Premessa

Nell'ambito del recente filone di ricerca relativo alla «storia materiale» della scuola, volto a ricostruire la vita quotidiana e l'attività didattica all'interno delle aule, particolare attenzione è riservata alla componente insegnante, oggetto di indagine sotto il duplice profilo umano e professionale. Diversi sono, infatti, gli studi che, avvalendosi di nuove tipologie di fonti (memorie autobiografiche, diari, registri, stati di servizio, relazioni di direttori e ispettori scolastici), offrono un'immagine realistica della condizione della maestra in cui i vissuti personali, spesso segnati dalla povertà, dalla solitudine e dai pregiudizi, s'intrecciano con l'esperienza in classe, descritta attraverso un puntuale resoconto dei contenuti e dei metodi insegnamento. Se Anna Ascenzi (2010, 86-99) ripercorre la sfortunata e nota vicenda di Italia Donati, morta suicida perché ingiustamente accusata di condotta immorale, Maria Cristina Morandini (2017, 123) si sofferma sulla felice scelta di Angela Vella di riproporre, nella scuola festiva per adulti, passi dei *Malavoglia* con il ricorso ad un linguaggio semplice, facilmente comprensibile¹.

In questo orizzonte si colloca la figura di Elvira Bono, paradigmatica per cogliere da un lato le difficoltà legate all'esercizio della professione insegnante, soggetta a una rigida procedura di reclutamento e di valutazione a fronte di una scarsa visibilità sociale, dall'altro i cambiamenti, legislativi e didattici, in materia d'istruzione primaria. La maestra, nel corso di una lunga e prestigiosa carriera, caratterizzata dal superamento di un considerevole numero di prove e concorsi, attraversa, infatti, le principali fasi di evoluzione del sistema scolastico italiano tra Otto e Novecento: il passaggio dalla legge Coppino, con l'obbligo di frequenza del triennio elementare inferiore, alla Orlando, che istituisce il corso popolare, alla riforma Gentile di epoca fascista. È anche testimone e, al tempo stesso, protagonista delle innovazioni nelle pratiche d'insegnamento: sperimenta il metodo delle parole normali in sostituzione di quello sillabico e raccoglie gli appunti delle lezioni all'interno di un testo che, edito insieme alle colleghe, è destinato ad avere una circolazione oltre i confini piemontesi. Le numerose onorificenze (medaglie e premi in denaro), ottenute da Elvira Bono per il lodevole stato di servizio, consentono, inoltre, di avviare un'indagine sulle strategie poste in atto dalla classe dirigente nazionale e locale con il duplice intento di riconoscere, anche in termini economici, il valore della professione magistrale e di offrire un incentivo agli insegnanti per un sempre maggiore impegno nell'istruzione e nell'educazione delle classi popolari.

¹ Desidero ringraziare la dottoressa Maria Maddalena Audisio per il prezioso contributo nella ricerca e nella raccolta del materiale archivistico utilizzato nella stesura dell'articolo.

Sulle difficoltà incontrate dalle donne nell'esercizio della professione magistrale si vedano, inoltre, i contributi di Olivieri (1986), Covato (1996) e Morandini (2016).

Una brillante carriera

Elvira Bono nasce il 27 marzo 1869 a Casatisma, un piccolo paesino della provincia di Pavia, in una famiglia di modeste condizioni: il padre è maestro di pianoforte, mentre la madre, di salute cagionevole, si occupa della casa. È la primogenita di tre figli: il fratello si dedica alla musica; la sorella, invece, percorre, sulle sue orme, la carriera magistrale. Non sono note le motivazioni che inducono la famiglia a trasferirsi nel capoluogo piemontese né si conosce la data a cui risale il cambio di residenza. Sappiamo che nella seconda metà degli anni Ottanta la giovane frequenta la scuola normale di Torino dove, l'8 gennaio del 1890, consegue la patente di grado superiore con il punteggio di 111 su 130². Alcuni mesi dopo, ottiene il diploma di abilitazione all'insegnamento della lingua francese negli istituti di istruzione secondaria classica e tecnica rilasciato dalla Regia Università del capoluogo piemontese³.

Il 1° ottobre dello stesso anno prende servizio come maestra suburbana nella prima classe maschile della Consolata con uno stipendio annuo di lire 900: il comune, che impone l'obbligo di risiedere nella borgata in cui è ubicata la scuola, garantisce alle insegnanti l'alloggio o un'indennità pari a 150 lire⁴. Parallelamente presta la sua opera, come docente di lingua francese, nei corsi gratuiti festivi, organizzati, dal circolo torinese della Lega Italiana d'insegnamento, a beneficio delle classi operaie cittadine⁵. Nel marzo 1893, in possesso dei requisiti fissati dall'articolo 44 del regolamento delle scuole municipali⁶, partecipa, con esito positivo, al concorso per la promozione ad insegnante nelle scuole urbane. Il 1° novembre del 1894 viene destinata alla Po Rossini, sezione dove rimane fino al 1900, anno in cui è trasferita alla Pacchiotti.

Attraverso la ricostruzione delle vicende concorsuali di Elvira Bono è possibile individuare i criteri che orientano le scelte delle autorità amministrative e scolastiche del capoluogo piemontese nel reclutamento del personale insegnante. Le relazioni redatte dalle commissioni esaminatrici⁷, nominate dalla giunta comunale, se da un lato descrivono in maniera precisa e dettagliata la procedura relativa allo svolgimento

² Nel tema di italiano e in quello di pedagogia ottiene, rispettivamente, una votazione pari a otto e a nove. Sulle origini e sulla storia dell'istituto magistrale, fondato da Domenico Berti (Miraglia 1898).

³ Il verbale dell'esame, con l'indicazione dei voti nelle prove scritte ed orali e nello svolgimento di una lezione di francese, è reperibile nell'Archivio storico dell'Università di Torino, *Scuola di Magistero. Lettere e Filosofia, Abilitazione all'insegnamento della lingua francese*, Registro X M 11, n. 17. Negli anni successivi consegue anche gli attestati per l'insegnamento della ginnastica, dell'economia domestica e del lavoro manuale.

⁴ Dal 1891-92 al 1893-94 insegna, sempre in una prima maschile, presso la borgata S. Tommaso. In questo periodo le viene affidata anche la responsabilità della scuola estiva per cui percepisce un assegno aggiuntivo di lire 100.

⁵ Per ulteriori informazioni sul circolo torinese della Lega italiana d'insegnamento si veda l'opuscolo che, edito dalla tipografia Foa nel 1896, contiene lo Statuto e il Regolamento della società.

⁶ Si legge, infatti, nell'articolo: «La promozione ad Insegnanti effettivi nelle scuole urbane si fa mediante concorso fra i Maestri e le Maestre che abbiano prestato servizio regolare, sia come Insegnanti suburbani, sia come Sotto-Maestri e Sotto-Maestre per due anni almeno, non compreso il tempo di esperimento, prescritto dalla legge per coloro che non hanno ancora compiuto l'età di 22 anni» (*Regolamento organico delle scuole municipali*, 1886, 16).

⁷ Fanno parte della commissione, come si legge agli articoli 38 e 46 del già richiamato regolamento, quattro valenti professori, il direttore generale delle scuole municipali e l'assessore alla pubblica istruzione, in qualità di presidente. Quest'ultimo non partecipa alle operazioni di voto.

to del concorso (adozione di norme volte ad assicurare un giudizio basato esclusivamente sul merito, durata di ciascuna prova, modalità di correzione degli elaborati), dall'altro contengono innumerevoli informazioni in ordine alla tipologia e al grado di preparazione richiesta alle aspiranti maestre. Esistono significative differenze nelle prove d'esame previste per la nomina delle maestre municipali in ordine alla dislocazione, centrale o periferica, delle scuole a cui sono destinate: se nel concorso per insegnante suburbana la candidata è tenuta a produrre due elaborati (composizione d'italiano e tema di natura didattica) e a sostenere un colloquio su una pluralità di discipline (letteratura italiana, storia, geografia, pedagogia, matematica, scienze fisiche e naturali)⁸, volto ad accertare il possesso di un sufficiente grado di cultura, in quello per insegnante urbana la valutazione scritta e orale verte unicamente sulla dimensione pedagogico-didattica. In quest'ultimo caso, infatti, si danno per acquisite le conoscenze di carattere generale, già oggetto di una puntuale ed attenta verifica nel livello precedente. Per poter accedere al colloquio è necessario raggiungere una soglia minima negli scritti, pari alla media di 8/10 nella prova in lingua e a quella di 7/10 nel tema di didattica. La votazione finale rappresenta la somma delle singole valutazioni espresse dai cinque membri della commissione nelle diverse fasi del concorso⁹: nella graduatoria delle aspiranti maestre urbane considerevole importanza viene attribuita ai titoli, destinati ad incidere, per un terzo, sul computo complessivo.

Elvira Bono supera brillantemente le prove per conseguire l'idoneità di insegnante suburbana: si classifica terza con un totale di 175 su un massimo di 220¹⁰. È un risultato ancora più meritorio se si considera la sua giovane età (21 anni) che, il 1° ottobre del 1890, ne impone la nomina, in via di esperimento, per dodici mesi e non, come prassi, per un biennio. Si colloca, invece, solo al trentottesimo posto nella graduatoria per l'acquisizione della qualifica di maestra urbana. Il punteggio ottenuto (121/150) è, proporzionalmente, analogo a quello precedente: nel caso dello scritto di pedagogia è addirittura identico (35/50). È ragionevole presumere che l'insegnante pavese sia stata penalizzata dalla scarsa esperienza in un concorso che, come ricordato, valuta esclusivamente il possesso delle competenze metodologico-didattiche. Lo stesso titolo del tema avvantaggia, di fatto, le candidate con maggiori anni di servizio: «Un maestro - recita il testo - narra con quali mezzi e per quali vie sia pervenuto a correggere a poco a poco l'indole trista di alcuni suoi scolari e a far loro amare lo studio»¹¹.

⁸ È prevista una valutazione anche sulla calligrafia e sui lavori donneschi (taglio, cucito, rammendatura) che, però, risulta ininfluenza ai fini della graduatoria. Come saggio di bella scrittura viene utilizzata la prima facciata del tema di argomento didattico.

⁹ Ogni membro della commissione esprime per ciascuna delle prove scritte e per il colloquio un punteggio compreso tra uno e dieci. Nel caso del concorso relativo alla nomina delle insegnanti suburbane, l'esame del programma orale, particolarmente ampio, viene suddiviso tra due sottocommissioni: una interroga le candidate sulle discipline umanistiche, l'altra su quelle scientifiche oltre a valutarle sotto il profilo pedagogico-didattico.

¹⁰ Nel colloquio orale ottiene le seguenti votazioni: Lingua e letteratura italiana (25/30); Storia e geografia (24/30); Pedagogia (24/30); Matematica e scienze fisiche e naturali (27/30). A queste si sommano quelle delle prove scritte di composizione (40/50) e di pedagogia (35/50).

¹¹ *Relazione della commissione esaminatrice concorso per promozione a maestra urbana*, in Archivio storico del comune di Torino [d'ora in poi ASCT], fondo *Affari d'Istruzione*, anno 1893, c. 107, f. 45, 2.

Il confronto tra il numero delle aspiranti maestre e quello delle candidate riconosciute idonee all'insegnamento rivela la tendenza dei commissari ad operare una rigorosa selezione soprattutto nella fase iniziale, caratterizzata dall'ingresso nel corpo docente delle scuole municipali. Emblematici al riguardo sono i dati relativi al concorso per la nomina ad insegnante suburbana a cui partecipa Elvira Bono: delle 201 maestre che presentano domanda solo 23, pari a poco più dell'11%, superano, con esito positivo, le prove scritte ed orali. Decisamente più elevata risulta, a tre anni di distanza, la percentuale di promozione (72%) nel concorso per il passaggio al livello successivo, rappresentato dall'acquisizione della qualifica di insegnante urbana¹². In entrambi i casi, le domande delle maestre sono decisamente superiori a quelle dei colleghi maschi in linea con la netta prevalenza della componente femminile nella classe magistrale della penisola.

Nell'esperienza di insegnamento alla sezione femminile della scuola Pacchiotti, della durata di oltre un quindicennio¹³, Elvira Bono si segnala come una maestra dalle notevoli capacità didattiche e dai metodi innovativi e come un'educatrice affettuosa e attenta alle esigenze delle proprie alunne; fattori che, nel 1914, le consentono di posizionarsi ai vertici della graduatoria per l'assegnazione delle classi quinta e sesta del corso popolare nel capoluogo piemontese. L'accertamento dell'idoneità a ricoprire tale incarico, infatti, non prevede, nel caso di Torino, il superamento di un concorso per esami: sono accolte tutte le domande delle insegnanti titolari nelle scuole rurali e urbane, assunte da almeno cinque anni. La collocazione all'interno della graduatoria è, quindi, l'esito di una valutazione complessiva dei titoli di servizio (30/50) e di quelli di cultura (20/50): per i primi si calcola la durata e la qualità dell'attività didattica; per i secondi si conteggiano, in particolare, le pubblicazioni e il possesso di diplomi e attestati attinenti alle discipline insegnate nel corso di studi istituito dal ministro Orlando¹⁴. La maestra di origini pavese si classifica ottava su un totale di 206 candidate: ben 29 dei 33,5 punti, attribuiti dalla commissione valutatrice, riguardano la dimensione della docenza a conferma delle già richiamate attitudini e competenze metodologico-didattiche che, come avremo modo di approfondire nel paragrafo successivo, vengono più volte sottolineate dai direttori didattici nelle relazioni annuali e dagli ispettori in occasione delle periodiche visite all'interno delle sue classi. Sono anni che coincidono con il conseguimento dell'abilitazione a direttrice didattica e con il difficile e travagliato *iter* per l'assunzione, a titolo definitivo, dell'incarico di dirigente presso le scuole comunali della città: se nel concorso per titoli del 1909 l'insegnante non riesce ad ottenere il punteggio minimo richiesto per

¹² Delle 68 maestre che si presentano al concorso del 1893 ne sono idonee 49: 14, infatti, non ottengono la media di 7/10, prescritta dal regolamento per la prova didattica, e 5 non superano il colloquio orale.

¹³ Elvira Bono insegna nella sezione femminile della scuola Pacchiotti dal 1901 fino al 1916: ad eccezione dei primi anni, in cui le vengono assegnate classi vacanti, accompagna le alunne nell'intero ciclo elementare.

¹⁴ La commissione valutatrice propone la seguente suddivisione dei venti punti di cultura: educazione domestica (0-3 punti); disegno (0-3 punti); lavoro manuale (0-2 punti); canto (0-2 punti); ginnastica (0-2 punti); pubblicazioni (0-3 punti); titoli senza alcuna attinenza con l'insegnamento nel corso popolare (0-5 punti). Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla ricca documentazione contenuta nel già citato fondo *Affari d'istruzione*, anno 1914, c. 361, ff. 21-22.

essere dichiarata eleggibile (84/120)¹⁵, in quello del 1913 si colloca al quindicesimo posto della graduatoria. Nel biennio 1916-18 supplisce diversi direttori in congedo per motivi di salute prima di essere nominata reggente presso la sezione della Beata Vergine di Campagna¹⁶. In tale veste si segnala per capacità organizzative e relazionali. Emblematica al riguardo è l'opinione espressa da Antonio Ambrosini, il direttore generale delle scuole municipali che, negli anni precedenti, non l'aveva ritenuta idonea ad assumere questo genere di responsabilità¹⁷:

La diligenza e lo zelo posto nel nuovo ufficio, il senno e la prudenza con cui l'esercitò – scrive il 17 dicembre 1920 – furono veramente esemplari. I maestri ebbero in lei una guida illuminata, ferma ed amorevole ad un tempo. L'amore e l'accordo regnarono sempre fra direttrice ed insegnanti, unite nel comune intento di istruire ed educare i figli del popolo le cui famiglie operaie circondarono di rispetto e simpatia la scuola, che saviamente diretta dalla signorina Bono, divenne nobile palestra di virtù, faro luminoso di civiltà e nido di gentilezza per la borgata B.V. di Campagna¹⁸.

Nel 1921 ottiene la conferma definitiva sulla stessa sede: dal 1927 è trasferita alla scuola Carducci dove rimane fino al 15 settembre 1931, data del pensionamento. I rapporti informativi annuali di cui disponiamo, oltre a rappresentare, nello specifico, una valutazione di Elvira Bono nell'esercizio delle funzioni direttive, costituiscono un utile strumento per conoscere i parametri quantitativi e qualitativi che tratteggiano il profilo ideale del dirigente didattico, arricchito, nel Ventennio, da elementi di natura ideologica. Accanto ai dati relativi all'andamento della sezione e al numero di allievi assistiti dal patronato o iscritti alla mutualità scolastica, figura, infatti, una serie di voci, finalizzate ad accertare, oltre al grado di cultura e alla conoscenza delle leggi e dei regolamenti in materia d'istruzione, le capacità organizzativo-gestionali, le competenze didattiche, l'integrità morale, il senso del dovere e il livello di interazione con le diverse componenti del mondo della scuola (superiori, insegnanti) e con il territorio (autorità comunali, famiglie degli alunni). Se il contegno e la condotta sono definiti con il ricorso ad aggettivi come «ossequiente», «rispettoso», «cortese», «garbato», «benevolo» ed «autorevole», l'azione didattica si configura come «efficace/molto efficace», «buona/molto buona/ottima».

Una particolare attenzione è rivolta dal regime alla campagna per l'incremento

¹⁵ Elvira Bono ottiene, infatti, solo 77 punti, così suddivisi: titoli professionali (6/10) e di cultura generale (5/20); anni di servizio (19/25) e qualità (44/50) dell'insegnamento; pubblicazioni (0/10); benemeranze (3/5).

¹⁶ Per una puntuale ricostruzione in merito alla destinazione e alla durata delle singole supplenze si rimanda alle deliberazioni della giunta e del consiglio comunale in: ASCT, *Affari d'istruzione*, anno 1916, c. 386, f. 8; anno 1917, c. 397, f. 7 e anno 1918, c. 408, f. 8.

¹⁷ Scriveva, infatti, come membro della commissione valutatrice del concorso del 1909: la candidata «fa egregiamente e ottiene ottimi risultati, ma non tanto per la propria cultura e perizia didattica, quanto perché tiene aperti occhi e orecchi, e mette in atto ciò che di meglio le vien fatto di osservare e che le viene consigliato. Sono persuaso che la Bono rende come maestra servizi maggiori di quelli che non renderebbe come direttrice; ed io, per il bene che le voglio, non posso far voti per la sua riuscita nel concorso» (*Processo verbale dalla 5° alla 13° adunanza. Concorso direttori locali*, in ASCT, *Affari d'istruzione*, anno 1909, c. 282, f. 13).

¹⁸ *Domanda per la concessione del diploma di benemerente* (8 novembre 1931), in ASCT, *Direzione Centrale delle Scuole Elementari. Fascicoli individuali degli insegnanti municipali, Fascicolo Elvira Bono*. I fascicoli dei maestri e delle maestre alle dipendenze del comune sono classificati secondo il criterio alfabetico.

delle iscrizioni degli alunni ai reparti giovanili, indice dello «spirito di italianità» dei direttori didattici e della loro reale adesione ai valori fascisti. Sotto questo aspetto la condotta di Elvira Bono è giudicata lodevole: nel primo anno d'incarico alla Carducci le adesioni ai Balilla e alle Piccole Italiane, fino ad allora esigue, raggiungono quota 346 su un totale di 426 alunni, cifra destinata a crescere, in quello successivo, di 80 unità, pari a otto punti percentuali. La stessa dirigente scolastica, nelle osservazioni rivolte al direttore generale, dichiara di aver concentrato, nei mesi iniziali, la maggior parte delle energie al raggiungimento di tale obiettivo. Se si considerano, inoltre, le iniziative in favore della diffusione degli ideali patriottici (abbonamento al giornale *Tricolore*) e a sostegno della cultura nazionale, come attesta il notevole impulso alle iscrizioni alla «Dante Alighieri», non è difficile comprendere l'apprezzamento e la stima manifestati, nei confronti della donna, dai diretti superiori. Il giudizio espresso al termine dell'anno scolastico 1927-28 ne elogia, al contempo, le qualità umane/professionali e la fede fascista:

Spirito fervorissimo e attivo, suscitatore di energie feconde e di bene. Alquanto ridondante nella espressione, così verbale come scritta, sa valorizzare l'opera propria e quella dei propri insegnanti che anima e migliora con l'esempio. Amore alla scuola e dedizione assoluta al dovere. Ha vivo sentimento nazionale e fu la motrice vera delle organizzazioni giovanili fasciste nella scuola Carducci¹⁹.

Gli anni trascorsi alla Carducci sono, inoltre, particolarmente interessanti perché consentono di cogliere l'entusiasmo, lo spirito d'iniziativa e la volontà di sperimentazione che caratterizzano l'operato di una direttrice ormai non più giovane. Elvira Bono avvia, infatti, un doposcuola professionale artistico per lavori regionali, finalizzato al recupero di attività dalla tradizione ultracentenaria come la decorazione di ceramiche nello stile Vecchio Torino e Vecchio Vinovo e l'utilizzo del ricamo «bandera» e del punto «arazzo» nell'esecuzione dei lavori femminili. Le mostre, in cui periodicamente, vengono esposti gli oggetti realizzati dagli allievi, ottengono il plauso di un pubblico vasto ed eterogeneo, composto da uomini di scuola, artisti, autorità civili e gente comune proveniente anche dai centri limitrofi²⁰. L'esperienza, resa possibile grazie ai fondi del patronato locale, è destinata a costituire, nel comune di Torino, il primo nucleo delle classi integrative e, dall'anno scolastico 1930-31, delle nuove scuole di avviamento al lavoro con indirizzo speciale d'arte. Poste alle dipendenze del direttore delle scuole elementari, prevedono un programma di studi che, alle materie di cultura generale, presenti nei diversi indirizzi, affianca gli insegnamenti del disegno professionale, degli elementi di scienze applicate e della storia delle arti: ai docenti, reclutati prevalentemente all'interno della classe magistrale municipale, l'amministrazione cittadina mette a disposizione laboratori, attrezzature e

¹⁹ *Rapporto informativo annuale sui Direttori Sezionali* (a.a. 1927-28), in ASCT, *Fascicolo Bono*. Il richiamo alla tendenza ad essere prolissa è presente anche nei giudizi degli anni successivi e, rappresenta, insieme a un eccessivo amor proprio, già riscontrato durante gli anni d'insegnamento, uno dei limiti caratteriali della dirigente scolastica.

²⁰ Tra i visitatori figurano anche i Principi di Piemonte che esprimono vivo apprezzamento per i risultati dell'iniziativa. Notizie più approfondite sulla «Scuola municipale di avviamento ai lavori femminili d'arte e alla decorazione di ceramiche artistiche», annessa alla Carducci, sono contenute in Ottino (1951), 184-200.

materiale didattico per le esercitazioni pratiche, un considerevole investimento economico reso ancora più significativo dalla scelta di consentire agli alunni l'iscrizione gratuita ai corsi²¹.

Nel settembre del 1931 la direttrice presenta domanda di collocamento a riposo. L'8 novembre di quello stesso anno il direttore generale inoltra all'Ispettore scolastico della circoscrizione di Torino la richiesta per il conferimento ad Elvira Bono della medaglia d'oro, premio a cui possono ambire coloro che hanno lodevolmente compiuto quarant'anni di ininterrotto servizio nelle scuole pubbliche elementari maschili e femminili²². A partire da tale data non è stato possibile reperire notizie della donna né nella cronaca della stampa cittadina né nell'archivio dell'anagrafe del capoluogo piemontese o in quello del paese di origine.

L'attività didattica

La documentazione d'archivio relativa alla figura di Elvira Bono consente anche di conoscere i metodi e le pratiche didattiche in uso nelle scuole municipali torinesi di inizio Novecento, periodo caratterizzato da significative novità, destinate a non rimanere circoscritte all'ambito locale. Nella relazione indirizzata al direttore di sezione, il 3 luglio 1909, la maestra si sofferma sui contenuti delle singole discipline e sui criteri che orientano la sua attività d'insegnamento: spazia dalla lingua alla matematica, dall'aritmetica all'educazione morale, dalla ginnastica al canto, sempre animata dalla preoccupazione di rendere le lezioni attraenti e dilettevoli, chiari e semplici, basate sull'esperienza e ispirate al principio della gradualità nell'intento di promuovere nelle allieve il «sentimento del bello e del buono», l'amore allo studio, la capacità di esprimere, in modo adeguato, pensieri ed emozioni. Si spiega, così, la scelta di alternare momenti di fatica intellettuale con il racconto di qualche storiella, con l'esecuzione di canti e con esercizi ginnastici nei banchi, nel corridoio o in cortile durante la bella stagione. Non mancano accenni ai materiali utilizzati: le lavagnette e il quaderno per la scrittura; palline variamente colorate, fiori, penne e monete per il calcolo. Particolarmente interessanti sono le indicazioni sull'avvio alla lettura secondo il metodo delle parole normali, adottato, a partire dal 1900, dalle insegnanti della scuola Pacchiotti. La sperimentazione, condotta con successo nella classe prima di Massasso Rosalia, viene estesa, successivamente, alle altre quattro prime della sezione: due femminili, due maschili. Gli insegnanti procedono parallelamente nello svolgimento dell'attività didattica con l'ausilio di un materiale (esercizi e brevi racconti) appositamente preparato. Nel progetto è coinvolta Elvira Bono che, superata

²¹ Il Consiglio municipale deciderà di non applicare alla Carducci le disposizioni dei decreti del 22 dicembre 1932 (n. 1964) e del 29 giugno 1933 (n. 1015), volte a regolamentare il passaggio allo Stato dei corsi secondari comunali di avviamento professionale. Sulle trasformazioni dell'istruzione tecnica e professionale durante il Ventennio si veda Charnitzky (1996).

²² Sulle norme relative all'attribuzione della medaglia d'oro come premio alla carriera si veda il Regio Decreto del 27 febbraio 1902 – n. 80, in *Gazzetta ufficiale*, 72 (27 marzo 1902): 1329.

la diffidenza iniziale, applica il metodo con brillanti risultati come si evince dai giudizi espressi dalle autorità scolastiche. Il 29 gennaio 1903, il Ministro della pubblica istruzione, in occasione di una visita nella sua classe, si mostra così sorpreso dal profitto delle allieve da chiedere, al direttore generale delle scuole municipali, l'invio di «una minuta relazione» sul metodo utilizzato nell'insegnamento della lettura e della scrittura. Non sorprende, pertanto, che diversi insegnanti, in servizio presso altre scuole comunali urbane e suburbane, comincino a seguire, di propria iniziativa o su suggerimento del dirigente scolastico, l'esempio delle colleghe.

La stessa Bono, nella relazione sull'andamento scolastico della prima classe femminile a lei affidata nel 1908-09, pone l'accento sugli aspetti innovativi di questa pratica didattica. Ogni lezione, scrive la maestra, ruota attorno ad una parola riferita ad un oggetto che, nel nome, contiene la lettera o le lettere che s'intendono presentare: all'inizio l'attenzione è focalizzata sui suoni, prodotti dalla pronuncia del sostantivo prescelto di cui si induce a cogliere, intuitivamente, il significato. Si passa, quindi, alla scomposizione e alla ricomposizione, in lettere e sillabe, della parola normale e alla sua scrittura, sulla lavagna e poi sul quaderno, con particolare attenzione agli elementi fonetici (sillabe e suoni) individuabili in essa. Vengono, infine, proposti esercizi di applicazione che consistono nella scrittura e nella lettura di termini nuovi in cui figurano suoni e sillabe già conosciute. Il metodo, definito analitico-sintetico, capovolge la prospettiva di quello tradizionale, basato sulla conoscenza delle lettere e sulla loro combinazione in sillabe per giungere, in una seconda fase, alla formazione dei singoli vocaboli. La scrittura e la lettura della prima parola normale richiedono parecchio tempo poiché l'allievo deve imparare a scrivere e a leggere più segni e suoni nuovi. In seguito, l'insegnamento procede più speditamente dato che solo un segno/suono differenzia ciascuna delle parole dalla precedente. Scrive Elvira Bono:

Se in principio dovetti andare molto adagio affinché tutte o quasi tutte mi comprendessero bene e mi seguissero, dopo i primi due mesi di scuola le mie alunne facevano con grande facilità l'analisi e la sintesi delle parole che contenevano le lettere conosciute, trovando subito il nuovo suono appreso [...]. Poco a poco acquistarono facilità nell'esaminare qualunque parola e a dire, anche per quelle che contenevano lettere ripetute, il numero dei suoni che si sentivano in ciascuna ed il numero delle lettere che occorreano per rappresentarla²³.

I momenti della lettura individuale si alternano a quelli della lettura collettiva, modalità che rende piacevole e stimolante l'apprendimento.

Le lezioni, preparate dalle insegnanti della Pacchiotti, vengono raccolte in un volumetto dal titolo *Il primo libro di scuola*, edito, presumibilmente, nel 1903. Nel gennaio di quell'anno Antonio Ambrosini, direttore generale delle scuole municipali torinesi, comunica, infatti, all'assessore alla pubblica istruzione che le maestre sono impegnate a dare «l'ultima mano» alla compilazione del libro di lettura²⁴. Nei mesi

²³ *Relazione di Elvira Bono relativa all'attività didattica nell'anno accademico 1908-1909*, conservata all'interno del già citato fascicolo personale dell'insegnante.

²⁴ Leonardo Pogliani, nel volume *Le scuole comunali di Torino: origine e incremento*, anticipa al 1902 la data di pubblicazione. Lo stesso Ambrosini darà alle stampe, negli anni successivi, *L'insegnamento della lingua nel primo*

successivi una sottocommissione²⁵, nominata all'interno della commissione permanente d'istruzione del comune di Torino, visita le scuole cittadine in cui si sperimenta il metodo delle parole normali. Non è stato possibile reperire i documenti relativi all'operato di questo ristretto gruppo di lavoro: si presume, tuttavia, che il giudizio espresso in merito alla nuova modalità d'insegnamento della lettura sia stato positivo dato che il *Primo libro di scuola* figura nell'elenco dei testi adottati nelle classi prime delle scuole elementari urbane e suburbane torinesi per l'anno 1903-1904. Il volumetto era destinato a sostituire il sillabario e il compimento di sillabario, scritti, negli anni Ottanta dell'Ottocento, da una commissione di direttori ed insegnanti municipali e ancora formalmente in uso nel capoluogo piemontese: nella consapevolezza dei limiti dell'ormai obsoleto libricino, era già, di fatto, lasciata piena libertà agli insegnanti di seguire «l'ordine» da loro considerato «più conveniente» nell'acquisizione, da parte degli allievi, dell'abilità strumentale della lettura. Nel 1901 la stessa amministrazione comunale, preso atto dell'inadeguatezza del testo, aveva bandito, con scarso successo, un concorso per la compilazione di un nuovo sillabario.²⁶

Il *Primo libro di scuola* si articola in due parti, precedute da un'avvertenza in cui le autrici illustrano le caratteristiche e le fasi di applicazione del metodo. Le unità del testo sono costruite nel rispetto di una logica graduale e progressiva con il passaggio da parole bisillabe a parole quadrisillabe, a cui si affiancano brevi frasi, sostituite, mano a mano, da proposizioni più complesse e da semplici racconti: di ciascun termine, presentato in corsivo e in stampatello minuscolo, è proposta anche una raffigurazione in bianco e nero. Le insegnanti della Pacchiotti scelgono *Nino* come parola iniziale: il nome, attribuito ad uno scolaro, come si evince dall'immagine, è scritto prima per intero per essere poi scomposto, nell'ordine, in sillabe e lettere e ricomposto attraverso un percorso a ritroso. Da *Nino* si passa a *Nina* e, successivamente, a *Uno*, *Iena* e *Uva* con il cambio, ogni volta, di una sola vocale o consonante: le sillabe e le lettere conosciute vengono, quindi, utilizzate per la formazione di nuove parole non necessariamente circoscritte a sostantivi che indicano nomi propri (Enea, Ione) o comuni di persona nella duplice accezione di singolare e plurale (nano, nana, nani) e in forma diminutiva (nanino, nanina): non mancano, infatti, riferimenti ai verbi (noiano) né, come accennato, ai numeri (nono). È un modello destinato a ripetersi nelle pagine successive con una ricchezza sempre maggiore di esempi e con l'introduzione della punteggiatura (*Primo libro di scuola*, 1905, 19, 21-23). Nelle unità della seconda parte, agli esercizi di scomposizione e ricomposizione seguono, oltre a un

anno di scuola con speciale relazione all'insegnamento della lettura secondo il metodo delle parole normali, edito da Bemporad. Sulla figura del direttore generale delle scuole municipali torinesi si veda la voce curata da Maria Cristina Morandini nel primo volume del DBE (2013, 41-42).

²⁵ Della sottocommissione fanno parte due consiglieri comunali (Rinaudo Costanzo, Balsamo Crivelli Gustavo), quattro professori (Luino Giovanni, Ghiotti Candido, Cosmo Umberto, Tonso Giovanni), il regio ispettore scolastico (Domini Giuseppe) oltre al già richiamato direttore generale delle scuole (Antonio Ambrosini).

²⁶ Al termine del concorso la commissione esaminatrice non giudica meritevole del premio di mille lire nessuno dei sillabari e compimenti di sillabari scritti dai direttori e dagli insegnanti municipali: decide, quindi, di offrire ai partecipanti la possibilità di ripresentare, a distanza di un anno, una versione rivista ed aggiornata dei testi respinti. L'esito della seconda valutazione è, però, analogo a quello della precedente.

elenco di termini, accomunati alla parola normale dalla presenza di uno o più suoni, testi di vario genere (racconti, poesie, indovinelli). L'elemento innovativo è dato dalla frequenza con cui ricorrono gli aggettivi e il complemento di specificazione, indice della volontà delle maestre di ampliare negli alunni la conoscenza della lingua e delle parti del discorso: solo nei primi, però, è evidente la correlazione con la parola dell'unità. È il caso, ad esempio, della pagina dedicata all'aquila, dove, accanto ai termini «liquori», «liquorista», «quaderno», «quadrato», «inquilino», «aquilone», «liquirizia» e «quaresima», figurano le espressioni «pane quotidiano», «naso aquilino», «bimba quieta», «burro liquefatto», «animale quadrupede» e «bimbo irrequieto» (*Primo libro di scuola*, 1910, 6)²⁷.

L'analisi dei vocaboli, all'interno delle frasi e dei brani del testo, offre interessanti spunti sulla tipologia di contenuti veicolati agli allievi della prima elementare. Una particolare attenzione è riservata alla famiglia come luogo di affetti e relazioni, agli ambienti di vita quotidiana (la casa, la scuola, la strada, il quartiere, la città) e ai giochi dei ragazzi (palla, altalena, trottola, fionda elastica, cavalluccio a dondolo, aquilone). Numerose sono le informazioni relative all'ambito scientifico: dal richiamo agli elementi naturali del paesaggio (pianura, collina, monte, mare, fiumi, lago) all'accenno alle innovazioni, indice di modernità e di progresso nel settore dei trasporti (treno, tram, automobili, rotaie) e in quello dell'illuminazione (scintilla elettrica); dalla presentazione dei mesi («Gennaio è il primo mese dell'anno, dicembre è l'ultimo; febbraio è il più breve») e delle stagioni («In autunno il contadino ara il campo con l'aratro e vi semina il grano; in primavera i campi verdeggiano») ai riferimenti alla flora (rosa, garofani, margherite, gelsomino, ciliegio, abete, pino, platani), alla fauna (cane, oche, leone, uccelli, ape, bue, asino, mucca, lupo, mulo, maiale), ai metalli (ottone, alluminio, ferro, acciaio, oro, argento); dalla descrizione degli agenti atmosferici (vento, grandine, neve, temporale) alla nomenclatura degli astri nella volta celeste (sole, luna, stelle). È rappresentato anche il mondo produttivo nella varietà dei mestieri: dalle attività agricole, tipiche della campagna (contadino, pastore, bovaro, mugnaio, ortolano, vignaiolo, mietitore, boscaiolo, legnaiolo), a quelle in riva al mare (pescatore, barcaiolo) o nelle vie trafficate della città all'interno delle botteghe artigiane (fabbro, falegname, sarto, ciabattino) e agli angoli dei marciapiedi (fioraia, cerinaio). Si pone, inoltre, l'accento sull'appartenenza ad una patria comune («Noi siamo italiani»), simboleggiata dal tricolore (bandiera italiana), dall'esercito (soldati, generale, bersaglieri) e dalla monarchia (corona reale): se del re Umberto I, deceduto alcuni anni prima, si ricorda il monumento eretto sul colle di Superga, della regina Margherita, definita «angelo di bontà», si sottolinea lo spirito benefico e caritatevole («Ella soccorre i poveri, visita e consola i malati»). Pochi, invece, sono i termini relativi all'esperienza religiosa: alcuni indicano i luoghi di culto (duomo, chiesa), considerati anche sotto il profilo architettonico (cupola), altri richiamano, in modo generico, il momento della preghiera (orazione) o le fasi del calendario liturgico (quaresima).

²⁷ Non è stato possibile reperire la stessa edizione della prima e della seconda parte. Alcune copie, segnalate dal catalogo SBN come presenti nelle biblioteche del circuito nazionale, risultano, infatti, mancanti.

Nell'intento di promuovere negli alunni la dimensione etica le autrici ricorrono al confronto e alla contrapposizione tra modelli positivi e negativi, fortemente stereotipati: i giovani lettori sono costantemente invitati a scegliere tra il ragazzo diligente, sincero, obbediente, generoso, allegro e quello negligente, dispettoso, bugiardo, prepotente, irrequieto e goloso. Emblematica è la descrizione del figlio di Emilia che invece di stare attento, sbadiglia, invece di leggere, sfoglia il libro o bisbiglia: qualche volta sbaglia persino quando si pulisce il naso perché adopera la tovaglia o il tovagliolo. I tratti caratteristici dell'età infantile appaiono, quindi, come difetti perché all'origine di comportamenti dalle conseguenze spiacevoli e, talora, irreversibili: nel brano intitolato *Il morticino* un'intera classe segue il feretro del compagno di scuola, deceduto in seguito ad una caduta mentre scendeva, di corsa, le scale. È un'impostazione moralistica che si evince anche dal linguaggio: basti pensare all'utilizzo, in più occasioni, del verbo «dovere» («I bambini sanno che devono guardare e non toccare»; «Abbiamo il dovere di ubbidire») e alla scelta dell'imperativo nelle proposizioni («Sii ognora cortese verso i compagni»; «Sii amorevole con i fratelli e i condiscipoli») e nei titoli dei racconti («Sii puntuale»; «Sii attento e studioso»). Il concetto di divieto viene espresso in maniera efficace attraverso la negazione «non», posta all'inizio di numerose frasi. Nelle poche righe che seguono ben quattro sono le azioni stigmatizzate:

Un giorno Carletto attraversò di corsa la via, mentre giungeva il tram, e per poco non ne rimase sfracellato. Ragazzo mio non imitare Carletto [...]. Non correre all'impazzata a rischio d'inciampare e farti male. Non aggrapparti alle molle delle carrozze. Non toccare né calpestare i fili elettrici caduti al suolo (*Primo libro di scuola*, 1910, 29).

Il *Primo libro di scuola* è destinato ad avere un'immediata circolazione: le prime tre edizioni, a cadenza annuale, ne attestano la fortuna. È un successo che si spiega da un lato con l'assenza, all'interno del mercato scolastico italiano, di un testo compilato secondo il metodo delle parole normali, dall'altro con la scelta di avvalersi della casa editrice fiorentina Bemporad²⁸ che, in quegli anni, occupa, insieme a Paravia, una posizione preminente nella produzione di testi per gli alunni del ciclo elementare. Non a caso, nel biennio 1905-06, figura negli elenchi delle adozioni dei consigli provinciali di diverse zone della penisola: dal nord (Cuneo, Alessandria, Sondrio, Genova) al centro (Parma, Forlì, Pesaro-Urbino); dal sud (Teramo, L'Aquila) alle isole (Siracusa, Sassari)²⁹. Nel 1910 viene data alle stampe la quinta edizione: l'indicazione sul frontespizio, relativa alla tiratura delle copie (180° *migliaio*), consente di coglierne il reale grado di diffusione. Il testo risulta ancora in adozione nel decennio successivo: è inserito, infatti, tra quelli che la commissione del 1923 per i libri di lettura, presieduta da Maria Pezzé Pascolato, giudica approvabili seppur non in via

²⁸ Sulle vicende societarie e sulla produzione della casa editrice fiorentina si veda la voce curata da Bacchetti su TESEO (2003, 65-68).

²⁹ Cfr. *Elenchi dei libri di testo per le scuole elementari approvati dalle Commissioni Provinciali istituite a norma della Circolare Ministeriale 1 marzo 1905 n. 18*, in Barausse (2008), vol. 1, 514, 602, 618, 649, 655 e vol. 2, 694-695, 746, 760, 762, 777-778, 805 e 857.

definitiva (Ascenzi-Sani, 2005, 294)³⁰.

Il metodo d'insegnamento costituisce uno dei criteri di valutazione dell'attività del maestro. Dai resoconti annuali del direttore di sezione, relativi all'esperienza di Elvira Bono alla scuola Pacchiotti, è possibile individuare gli elementi che concorrono alla definizione del giudizio: alcuni legati all'andamento della classe; altri riferiti alle attitudini e alla professionalità del docente. I risultati sono oggetto di una duplice analisi: quantitativa alla luce di variabili come il tasso di promozione o la percentuale di abbandoni scolastici; qualitativa in ordine all'acquisizione delle abilità strumentali, alla conoscenza dei contenuti e alla capacità di ragionamento. All'insegnante si richiede, oltre il possesso di competenze didattiche, l'assunzione di una condotta adeguata e un diligente impegno nell'esercizio delle sue funzioni: la valutazione può essere espressa con un giudizio o con un voto in una scala da 1 a 10. L'accento è posto anche sull'attenzione riservata al contesto di apprendimento, alla necessità, nello specifico, di assicurare, in aula, il rispetto della disciplina, dell'ordine e della pulizia.

Dalla lettura delle relazioni emerge l'immagine di una insegnante intelligente, attiva, energica, affettuosa, capace di promuovere entusiasmo e spirito d'iniziativa, in grado di cogliere le sfumature caratteriali delle allieve, scrupolosa nell'adempimento del proprio dovere, impegnata a perfezionarsi nell'arte didattica e con un atteggiamento di totale dedizione alla causa della scuola. Elvira Bono è costantemente all'opera nella promozione di iniziative di vario genere (mostre di lavori donneschi, saggi ginnastici) senza disdegnare il ricorso a personale esterno nell'insegnamento di quelle discipline per cui non possiede una speciale attitudine: è il caso, ad esempio, del canto in cui si avvale dell'aiuto della sorella Ernestina. Se il direttore Angelo Zaccaria ne tratteggia il profilo di «maestra diligentissima e gentile, buona educatrice, abile insegnante», la direttrice Adele Civellaro ne elogia l'azione didattica, definita «di una modernità sana ed efficace»³¹.

Le onorificenze

Nel corso della carriera, come maestra e come direttrice didattica, Elvira Bono riceve una serie di riconoscimenti, a livello locale e nazionale, per il costante e alacre impegno nell'istruzione e nell'educazione delle classi popolari. Alle medaglie e ai diplomi di benemerita le autorità amministrative e scolastiche del capoluogo piemontese affiancano, grazie a lasciti di privati cittadini, premi in denaro nella consapevolezza dello stato di precarietà economica in cui vivono molte insegnanti elementari, di modeste condizioni, scarsamente retribuite, e, talvolta, unica fonte di reddito del proprio nucleo familiare. Sono attestati di stima che, oltre a sottolineare l'im-

³⁰ Nel secondo elenco della commissione, relativo ai libri approvati con riserva, il testo risulta attribuito alla sola Aimerito Teresita, la prima, in ordine alfabetico, delle quattro insegnanti della scuola Pacchiotti.

³¹ Giudizi positivi sull'operato dell'insegnante sono espressi anche dal direttore generale delle scuole municipali e dall'ispettore scolastico in occasione delle visite periodiche alla Pacchiotti. Per ulteriori approfondimenti si rimanda ai prospetti relativi a ciascun anno di servizio, contenuti sempre all'interno del fascicolo personale di Elvira Bono.

portante ruolo della scuola nella vita della comunità civile, danno visibilità sociale a persone che, nell'anonimato, formano, tra numerose difficoltà, diverse generazioni di italiani: in alcuni casi la consegna avviene nell'ambito di una festa scolastica a cui sono invitati tutti i colleghi, evento che attribuisce alla cerimonia un carattere ufficiale e solenne. Elvira Bono, nei quarant'anni di attività professionale, colleziona ben sei onorificenze: quattro di natura pubblica (tre conferite dallo Stato, una dal comune di Torino); due nell'ambito delle realtà associative del territorio (Circolo della lega d'insegnamento e Mutualità scolastica). Se l'esame della normativa che disciplina la materia consente di cogliere l'immagine e le aspettative della classe politica nei confronti del corpo docente, la documentazione prodotta dalle candidate offre un interessante e realistico quadro della vita quotidiana, umana e professionale, delle giovani che si dedicano all'insegnamento.

Sono riconosciuti come benemeriti dell'istruzione i maestri e le maestre in possesso di precisi requisiti non riconducibili al solo ambito metodologico-didattico: tra i criteri individuati figurano anche l'anzianità di servizio (almeno sei anni per la medaglia di bronzo e otto per quella d'argento)³², la probità di costumi, lo zelo nell'adempiimento del proprio dovere e l'esercizio, grazie all'avvio di specifiche iniziative, di una funzione educativa a sostegno dell'intera comunità. I consigli scolastici provinciali sono tenuti, infatti, a comunicare al Ministero della pubblica istruzione, su proposta del sindaco e sentito il parere degli ispettori, i nominativi degli insegnanti che si segnalano da un lato per i risultati ottenuti dai propri alunni delle scuole diurne, dall'altro per l'attività svolta nelle scuole serali, festive e agricole con particolare attenzione al profitto e alla percentuale di frequenza degli adulti³³. Appare, quindi, evidente la percezione della missione etico-civile connessa alla professione docente, intesa come una sorta di vocazione laica di deamicisiana memoria.

Elvira Bono ottiene dalle autorità governative un diploma di benemerenza di seconda classe nel 1909 e due medaglie di bronzo, rispettivamente nel 1898 e nel 1902³⁴. La motivazione all'origine di questi ambiti riconoscimenti va ricercata, in particolare, nella sua generosa e costante opera di volontariato, come docente di francese, nei corsi gratuiti, serali e festivi, promossi dal circolo torinese della Lega italiana d'insegnamento a beneficio dei figli e delle figlie delle famiglie operaie: nelle diverse classi del ciclo di studi (dalla prima alla quarta) si segnala per «costanti prove di zelo, intelligenza e conoscenza della materia, nonché [per] un'attitudine didattica singolarmente notevole», qualità che, nel 1907, le valgono l'attribuzione di una medaglia d'oro da parte del consiglio direttivo dell'associazione³⁵. La lettura degli elen-

³² All'articolo secondo del regio decreto n. 358 del 2 giugno 1895 sono fornite puntuali indicazioni in merito all'effigie e al diametro della medaglia che, per essere esibita in pubblico, va collocata «nella parte sinistra del petto» e appesa «ad un nastro di seta di color verde orlato di rosso». A partire dal 1904, vengono conferiti, in sostituzione delle medaglie, diplomi di benemerenza di 1°, 2° e 3° classe, scelta conseguente alla soppressione del fondo ad esse destinato all'interno del bilancio del Ministero della pubblica istruzione.

³³ Per ulteriori approfondimenti si rimanda all'articolo undicesimo del *Regolamento per la distribuzione dei sussidi all'istruzione primaria e popolare* (29 gennaio 1891) in *Gazzetta Ufficiale*, 54 (6 marzo 1891): 871-872.

³⁴ Le onorificenze sono conferite con i regi decreti del 4 maggio 1898, del 21 luglio 1902 e del 28 febbraio 1909.

³⁵ La medaglia di benemerenza è conferita dal Ministero della pubblica istruzione su proposta del consiglio diret-

chi relativi al personale insegnante della scuola attesta che non si tratta di un caso isolato: tante sono, infatti, le maestre torinesi che, animate dal desiderio di contribuire al bene comune e al progresso della collettività, si rendono disponibili, all'interno della sede locale della lega, a tenere, senza alcun compenso, lezioni di aritmetica, italiano, calligrafia e lingue straniere³⁶. Emblematico è il dato riferito all'anno scolastico 1899-1900: 18 con un numero complessivo di 784 alunne³⁷.

La volontà di premiare i docenti della scuola primaria benemeriti dell'istruzione popolare è evidente anche nella scelta dei criteri adottati dall'amministrazione civica nella regolamentazione e distribuzione di lasciti in favore della classe magistrale torinese. È il caso, ad esempio, della donazione annua di lire mille a beneficio di due insegnanti laici municipali da parte di Giovanni Battista Bottero, giornalista di orientamento anticlericale e fondatore de *La gazzetta del popolo*, quotidiano che, dopo il 1870, sostiene, in modo fermo e deciso, la battaglia per la diffusione e l'obbligatorietà dell'insegnamento elementare³⁸. Nelle norme, approvate dalla giunta il 31 marzo 1897, è attribuito ad una commissione il compito di individuare i vincitori dell'assegno di 500 lire tra gli aspiranti candidati che, a parità di merito nell'impegno profuso per l'educazione del popolo, vivono in una situazione di particolare indigenza: il premio, a cadenza biennale, è assegnato, secondo la logica dell'alternanza, a due insegnanti di sesso diverso e a due insegnanti di genere femminile³⁹. L'analisi della documentazione relativa all'edizione 1905-06, quella in cui Elvira Bono si classifica al secondo posto, consente di conoscere gli elementi presi in esame ai fini della compilazione della graduatoria: dalle relazioni dell'ispettore, al parere delle direzioni locali, al giudizio sintetico espresso dal direttore generale; dalla pubblicazione di opere letterarie al conferimento di onorificenze; dall'anzianità di servizio all'entità dello stipendio; dallo stato di famiglia a quello patrimoniale.

Dodici sono le domande, presentate da maestre con una considerevole esperienza (alcune con più di trent'anni d'insegnamento) e con una retribuzione annua compresa tra 2369 e 2965 lire⁴⁰. Nel biennio considerato la valutazione di Elvira Bono come

tivo della società. Elvira Bono insegna nelle scuole della Lega dal 1890 fino al 1907 con una interruzione nel biennio 1905-06 per problemi di salute.

³⁶ Nell'intento di fornire un'istruzione a carattere professionale, è offerta agli allievi e alle allieve la possibilità di frequentare anche corsi di disegno e di ricamo, di stenografia, di commercio e di ragioneria, di economia politica, di diritto commerciale e di legislazione dogale.

³⁷ Per una puntuale analisi dei dati si veda ASCT, *Affari d'istruzione*, anno 1900, c. 158, f. 55. Nel fondo, alla voce *Lega d'insegnamento*, è catalogata, anno per anno, la documentazione relativa all'attività del circolo torinese.

³⁸ Giovanni Battista Bottero (Nizza, 1822-Torino, 1897): laureato in medicina, rinuncia all'attività accademica per fondare nel 1848, insieme ad Alessandro Borella e a Felice Govean, *La gazzetta del popolo*, quotidiano che, rivolto alle classi popolari, ha una connotazione marcatamente laica ed è animato da un forte spirito patriottico e da una profonda fede monarchica. Nel corso della sua esperienza parlamentare, il giornalista è uno dei principali sostenitori della politica cavouriana.

³⁹ La commissione è composta dal sindaco, dal direttore generale delle scuole municipali e da altri tre rappresentanti designati dal consiglio cittadino. Per ulteriori approfondimenti si rimanda al testo del documento, contenuto in ASCT, *Affari d'istruzione*, anno 1900, c. 151, f. 12. Le norme sono oggetto di una revisione nella seduta della giunta municipale del 26 gennaio 1911. Nell'arco delle nove edizioni del premio, 21 sono gli insegnanti vincitori: 17 femmine e 4 maschi.

⁴⁰ Sull'edizione 1905-06 si veda ASCT, *Affari d'istruzione*, anno 1907, c. 250, f. 12.

docente si basa sui resoconti delle visite delle autorità scolastiche: se i diretti superiori (Giovanni Peirotti ed Angelo Zaccaria) pongono l'accento sull'adozione di un metodo moderno «che va migliorando continuamente», il più volte citato Antonio Ambrosini elogia, in particolare, la buona pronuncia delle allieve e la loro abilità nella «lettura collettiva» del libro di testo. Sembra, quindi, legittimo individuare nell'innovativa pratica didattica il motivo principale del conferimento del premio: è un'ipotesi che trova conferma nella scelta di designare, come seconda vincitrice, Massaso Rosalia, la collega della Pacchiotti che, come ricordato, dà avvio al metodo delle parole normali e collabora alla stesura del *Primo libro di scuola*. Non è da escludere che sulla decisione finale abbiano influito le precarie condizioni di vita, rese ancora più problematiche dallo stato di salute: nel solo anno scolastico 1904-05 la maestra di origini pavese totalizza, infatti, 83 assenze dovute a un persistente mal di gola e a una grave forma di anemia che rendono necessario il ricorso allo specialista⁴¹.

Elvira Bono ottiene dei riconoscimenti anche per l'attività svolta, come direttrice didattica, presso la sezione Carducci. Nel 1927 il suo nominativo risulta, infatti, nell'elenco dei premiati della Mutualità scolastica torinese, ente morale gestito dal locale Patronato scolastico. Le due istituzioni, finanziate con il contributo dell'amministrazione comunale⁴², con le quote dei soci, con i lasciti dei benefattori e con le donazioni degli istituti di credito cittadini (Opere Pie S. Paolo e Cassa di Risparmio), provvedono alle necessità materiali degli alunni indigenti oltre a garantire forme di previdenza e di soccorso vicendevole. La tipologia degli interventi, circoscritta inizialmente agli allievi delle scuole elementari e poi estesa a quelli delle scuole speciali (anormali psichici, tracomatosi) e dei corsi di avviamento professionale, spazia dalla fornitura di indumenti e di oggetti di natura didattica alla possibilità di offrire un'assistenza educativa prima e dopo l'orario scolastico, all'istituzione di colonie montane e marine per una vacanza in luoghi salubri, lontani dalla dimora abituale. La caratteristica peculiare di questa esperienza torinese è rappresentata dall'idea di dar vita, accanto al patronato centrale, a oltre quaranta sezioni locali che, ubicate presso i plessi didattici urbani e suburbani, risultano attive nel promuovere, con il ricorso ad iniziative anche curiose e originali⁴³, l'assistenza scolastica nella molteplicità delle sue espressioni: alle sezioni locali si affiancano, talvolta, comitati di genitori con lo scopo di raccogliere risorse per provvedere alla dote della scuola, educatrice dei propri figli. I dati statistici della Carducci, relativi alle adesioni al Patronato e alla Mutualità scolastica, attestano il notevole impegno della direttrice sul versante della beneficenza, indice di una particolare attenzione e sensibilità nei confronti degli

⁴¹ Come si evince da una lettera del corpo delle guardie municipali, datata 23 febbraio 1907, lo stipendio di Elvira Bono, pari a 2375 lire, costituisce l'unico provento della famiglia che abita, in via Cernaia, in un modesto appartamento di tre locali, affittato per la cifra di 380 lire annue. Ai costi della vita quotidiana si affiancano le ingenti spese per le malattie contratte dalla giovane insegnante che inducono la polizia locale a definire «quasi misere» le condizioni economiche del nucleo domestico.

⁴² Il contributo finanziario del comune, pari a 130.000 lire nel 1906, è destinato a crescere nel corso degli anni fino a raggiungere, nel 1930, la considerevole cifra di 1.063.000 lire.

⁴³ Il Patronato locale della scuola Gabrio Casati, ad esempio, dà vita ad una orchestra di archi che organizza numerosi concerti a scopo ricreativo e benefico.

alunni delle classi popolari secondo una logica volta a garantire loro, accanto al possesso di un grado d'istruzione, un miglioramento delle condizioni di vita e di salute: i 179 alunni «mutualisti» dell'anno scolastico 1927-28 salgono a 231 in quello successivo con un aumento di sei punti percentuali (da 42 a 48) sul totale degli iscritti. Analoga, nel biennio preso in esame, è la proporzione di quelli seguiti dal patronato (47,5%), cifre che documentano come l'intervento di natura assistenziale interessasse quasi un allievo su due⁴⁴.

Conclusioni

La storia di Elvira Bono restituisce, nelle sue diverse sfaccettature, un'immagine diversa da quella consueta e stereotipata di una maestra poco competente, semplice esecutrice delle direttive ministeriali e incline a vivere la docenza come una professione di ripiego. Dotata di spirito d'iniziativa e di forza di carattere, dedita alla causa dell'insegnamento con passione e senso del dovere, è l'emblema di una classe insegnante torinese vivace e dinamica, aperta alle sperimentazioni metodologico-didattiche e consapevole della funzione etico-sociale connessa all'esercizio della professione docente. Lo studio, dedicato alla sua vicenda umana e professionale, può costituire il punto di partenza di una ricerca finalizzata a ricostruire, attraverso l'esame dei fascicoli personali conservati presso l'archivio storico del comune, l'anagrafe della classe magistrale cittadina. Nei giudizi delle commissioni esaminatrici e nelle relazioni degli ispettori e dei direttori didattici, si coglie inoltre, tra le righe, lo slancio propulsivo e lo spirito di innovazione che fino al 1934, anno del passaggio delle scuole elementari allo Stato, caratterizza l'azione delle autorità amministrative e scolastiche locali nell'ambito di un più generale progetto di investimento sull'istruzione popolare ancora scarsamente indagato.

Bibliografia

- Ambrosini, Antonio. 1905. *L'insegnamento della lingua nel primo anno di scuola con speciale relazione all'insegnamento della lettura secondo il metodo delle parole normali*. Firenze: Bemporad.
- Ascenzi, Anna. 2012. *Drammi private e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Macerata: EUM.
- Ascenzi, Anna, e Sani, Roberto. 2005. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita & Pensiero.
- Bacchetti, Flavia. 2003. "Bemporad Roberto e F". In *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, a cura di Giorgio Chiosso, 65-68. Milano: Editrice Bibliografica.

⁴⁴ Per un accurato esame dei dati statistici si rimanda alla lettura della relazione, pubblicata ogni anno, a cura del Patronato centrale.

- Barausse, Alberto. A cura di. 2008. *Il libro per la scuola dall'Unità al Fascismo. La normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, voll. I-II. Macerata: Alfabetica.
- Charnitzky, Jürgen. 1996. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Covato, Carmela. 1996. *Un'identità divisa: diventare maestra in Italia fra Otto e Novecento*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Lega Italiana d'Insegnamento – Circolo torinese. 1896. *Statuto, regolamento e programmi*. Torino: Tipografia Foa.
- Locorotondo, Giuseppe. 1971. “Bottero Giovanni Battista”. In *Dizionario bibliografico degli italiani*, vol. 13, 432-441. Roma: Treccani.
- Miraglia, Matteo. 1898. *La scuola femminile «Domenico Berti» nell'evoluzione dell'insegnamento normale durante il cinquantennio storico 1848-1898*. Torino: G. Patrino.
- Morandini, Maria Cristina. 2013. “Ambrosini Antonio”. In *Dizionario Biografico dell'Educazione (DBE)*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, vol. 1, 41-42. Milano: Editrice Bibliografica.
- Morandini, Maria Cristina. 2016. “Primary school in wartime Italy: the voice of the teachers”. In *Educar en temps de Guerra*, 71-80. Valencia: Institutio Alfonso El Magnanim.
- Morandini, Maria Cristina. 2017. “Telling a story, telling one's own story: teachers' diaries and autobiographical memories as sources for a collective history”. In *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, a cura di Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda e Antonio Viñao, 115-117. Cham: Springer.
- Ottino, Leonardo. 1951. *Le scuole comunali di Torino prima del loro passaggio allo Stato*. Torino: Gambino.
- Pogliani, Leonardo. 1925. *Le scuole comunali di Torino: origine e incremento*. Torino: Vitali.
- Primo libro di scuola secondo il metodo delle parole normali a cura di alcune insegnanti della Scuola G. Pacchiotti in Torino. Parte prima*. (1905, 3° ed.). Firenze: R. Bemporad e Figlio.
- Primo libro di scuola secondo il metodo delle parole normali a cura di alcune insegnanti della Scuola G. Pacchiotti in Torino. Parte seconda* (1910, 5° ed.). Firenze: R. Bemporad e Figlio.
- Regolamento organico delle scuole municipali approvate dal Consiglio Comunale in Seduta del 7 giugno 1886*. 1886. Torino: Eredi Botta.
- Ulivieri, Simonetta. 1986. *Essere donne insegnanti; storia, professionalità e cultura di genere*. Torino: Rosenberg & Sellier.

FABIO PRUNERI

SCHOOL AND HEGEMONY OF TIME IN POST-UNITARY ITALY.
THE SARDINIAN CASE BETWEEN LOCAL AND NATIONAL HISTORY

SCUOLA ED EGEMONIA DEL TEMPO NELL'ITALIA POST UNITARIA.
IL CASO SARDO TRA STORIA LOCALE E NAZIONALE

This article examines the relationship between time and education. It focuses on history from below, from the margins, primarily in Sardinia. The management of the school calendar is a source of debate and has generated open hostility and friction between a centralistic and “panoptic” idea of education and its fragmented, particular vision. The latter is attentive to local needs: harvest times, climatic conditions, cultural and religious traditions which were all expressed within schools. Compulsory education, bound to a national program, gradually replaced ancestral traditions and, at times, came into conflict with deeply rooted knowledge. The link between time and education, which is the focus of the article, will also allow for reflection on the processes of the nationalization and secularization of the school which followed centuries of the pre-eminence of the clergy. The analysis is based on research in archives, the study of secondary literature, the investigation of literary sources and on disparate and faint traces of temporal devices used in the classrooms.

La presente ricerca, basata sullo scavo archivistico, sull'approfondimento di letteratura secondaria (anche internazionale), sull'indagine di fonti letterarie e su disparate e labili tracce materiali, ha l'ambizione di affrontare la storia della scuola da una duplice inedita prospettiva: quella di ricostruire una vicenda che parte dal basso, dalla periferia, prevalentemente rappresentata dalle comunità della Sardegna (ma non solo) e quella di mettere a tema la questione dell'organizzazione del tempo in diversi contesti formativi. La gestione del calendario scolastico è, infatti, motivo di dibattito, quando non di aperta ostilità e attrito, tra un'idea centralistica e “panottica” dei tempi dell'istruzione e una sua visione frammentata, particolare e localistica. Quest'ultima è attenta ai bisogni locali, ai tempi del raccolto, alle condizioni climatiche, alle esigenze culturali e religiose delle diverse scuole. L'alfabeto obbligatorio, vincolato al programma del nascente Stato nazionale, si insinuava quindi in ataviche consuetudini e si poneva in conflitto, talvolta, con saperi radicati. Il legame tra tempo e educazione, che costituisce il focus dell'articolo, sarà anche l'occasione per una riflessione sui processi di nazionalizzazione e laicizzazione della scuola, dopo secoli di preminenza assoluta del clero.

Key words: Time, Education, Sardinia; XIX-XX Century; Nationalization; Elementary Education.

Parole chiave: Tempo; educazione; Sardegna; XIX-XX sec.; nazionalizzazione; istruzione elementare.

Introduzione

Con l'istituzione dell'istruzione obbligatoria, avvenuta nei diversi Stati preunitari secondo modalità e cronologie diverse, la questione del calendario scolastico divenne essenziale (Bianchi 2012; Morandini 2003; Pazzaglia e Sani 2001; Pazzaglia 1994; Pruneri 2005; Ragazzini 2012; Ricuperati 2015; Compère e Rodríguez 1997). Il con-

trollo della durata degli studi, come qualsiasi forma di sorveglianza del tempo, era stato nei secoli espressione di potere. Non per nulla la misurazione di quest'ultimo costituì un terreno di frizione, fin dal medioevo, tra l'autorità della Chiesa e quella dello Stato (Le Goff 1960, tr. it., Le Goff 2000). I termini sono ancora più sfumati perché l'esercizio del rilevamento del tempo era praticato, in ambito religioso, non senza conflitti interni, tanto dai campanili delle chiese locali quanto dai rintocchi delle campane dei monasteri e conventi. Furono, invece, i possidenti della città e gli imprenditori di comunità proto-industriali a scandire le giornate degli artigiani dei borghi, attraverso le campane delle torri civiche e gli orologi pubblici, spesso secondo ritmi alternativi a quelli dettati dalla comunità religiosa (Le Goff 2000, 21; Dohrn-van Rossum 1996).

Con l'affermarsi degli Stati nazionali alla scuola vennero imposti vari dispositivi temporali come un calendario e un orario uniforme. Il presente articolo intende fare luce proprio attorno al processo di progressiva standardizzazione del tempo scolastico in un percorso che, come si vedrà, toccò diversi aspetti: l'organizzazione burocratica amministrativa della vita dell'aula e della professione docente; la complessa sintonizzazione tra i tempi d'impiego della manodopera minorile e i tempi di frequenza scolastica obbligatoria; lo studio, sempre più rigoroso, a cavallo del Novecento, delle dinamiche psicologiche e pedagogiche coinvolte nell'impostazione nell'attività didattica elementare.

A ben guardare, il primo vincolo che lega apprendimento e dispositivi temporali fu quello della frequenza, espressione anch'essa del potere del legislatore, dato che imponeva all'allievo di essere presente per un certo numero di anni in un certo luogo a determinate ore e giorni della settimana. Com'è noto questo obbligo fu anche quello meno stringente se è vero che si dovette attendere la legge Coppino n. 3961, del 15 luglio 1877, per le prime sanzioni della mancata presenza in aula. Fu però soprattutto sul calendario scolastico che emersero tensioni tra le richieste degli insegnanti ed esigenze delle comunità locali¹.

La distribuzione delle festività, l'articolazione delle giornate di lavoro e persino il susseguirsi di momenti di riposo e di attività nello spazio della giornata, rispondevano infatti a consuetudini costruite dall'intreccio di pratiche produttive, dalla mescolanza di esigenze legate alla stagionalità delle semine e dei raccolti, da usanze religiose e costumi culturali. Così, l'Italia dei piccoli villaggi presenta, anche sulla questione dell'orario scolastico, alcune tipicità che una storiografia troppo preoccupata di descrivere un (presunto) lineare processo di alfabetizzazione sembra aver trascurato.

¹ Nella relazione di Domenico Failla, ispettore centrale del ministero, sulle conferenze pedagogiche a Casoria (1885) il funzionario chiedeva di adottare, «nei luoghi ove tutti o la maggior parte degli alunni frequenta[va]no o po[tessero] utilmente frequentare botteghe ed officine», un orario delle lezioni compatibile a quelle del lavoro, riducendo la durata dell'insegnamento nella scuola, di fatto includendo l'apprendistato come lavoro manuale educativo, oggetto di grande interesse nel dibattito pedagogico dell'ultimo ventennio del XIX sec. (Covato e Sorge 1994, I, 215)

Prima dell'Unità. Il regno di Sardegna

La riflessione tra centro e periferia nella storia della scuola italiana può essere meglio compresa se arretriamo l'analisi agli anni che precedono l'Unità (Pruneri 2011). Per esempio, agli albori dell'avvio di un sistema di istruzione elementare pubblico nel Regno di Sardegna, in un'epoca in cui, dal Piemonte e dall'isola, si guardava con grande interesse al modello della scuola di metodica diretta da Francesco Cherubini a Milano, si definirono i compiti che spettavano ai comuni e allo Stato nel reparto dell'istruzione di base. I testi anonimi, ma presumibilmente dell'abate Antonio Manunta (Spano 1867; Tedde 2018), rispettivamente: manoscritto di una quarantina di pagine, intitolato *Progetto per il miglioramento, ed aumento dell'istruzione nel Regno di Sardegna*, non datato, ma certamente steso attorno agli anni Venti del XIX sec. e le sedici facciate delle *Carte riguardanti l'istruzione fanciullesca*, offrono un interessante spaccato di come l'istruzione obbligatoria, per nascere, dovette fare i conti con le esigenze locali².

Le «scuole normali da stabilirsi nei Villaggi del Regno» (si noti l'aggettivo «normale») destinate, oltre che all'educazione cristiana e letteraria della gioventù, a diffondere nelle classi dei coltivatori ed «artefici» (cioè artigiani, altre volte definiti «artisti»), specialmente dei villaggi, «la cognizione dei primi rudimenti del leggere, dello scrivere, e degli abachi», sarebbero nate su specifica richiesta dei Consigli Comunitativi [comunali] dei centri privi di scuola. La domanda di apertura di un nuovo stabilimento avrebbe coinvolto sia il governo, che avrebbe provveduto al pagamento dei 15 scudi previsti per lo stipendio degli insegnanti e i 5 «per la provvista di carta, penne e libri di rudimenti agli scolari più poveri», sia la comunità chiamata a pagare la spesa del mantenimento della scuola tramite «la contribuzione in grano solita farsi in molti villaggi». In questi progetti l'intendente provinciale, un funzionario rappresentate del ministero degli interni sul territorio, avrebbe corrisposto la paga degli insegnanti, mentre il parroco di ciascun villaggio avrebbero valutato, secondo l'«uso che gli suggerirà lo Spirito di carità di cui deve essere animato», a quali fanciulli poveri consegnare il materiale didattico gratuito e i premi di merito. I «precettori» delle scuole normali erano quindi considerati come alle dipendenze dell'Intendente provinciale al quale spettava anche la sorveglianza e l'eventuale sospensione, nei casi di negligenza degli insegnanti. Sarebbero stati scelti come maestri, preferibilmente, i vice-curati del luogo e, solo nelle parrocchie in cui non era disponibile un sacerdote, si sarebbe optato per «altra persona secolare del villaggio» (Pruneri 2011, 210).

La prospettata riforma mi pare interessante perché concepiva la scuola al di fuori del perimetro della semplice iniziativa parrocchiale, cioè della scuola della Dottrina cristiana e del catechismo perdurante fin dall'età Moderna. Il carattere «scolastico» dei corsi derivava dalla precisa articolazione in classi, distribuite in funzione delle disponibilità economiche del territorio. L'anonimo estensore si preoccupava, infatti, di far notare la tipicità dell'isola: «la Sardegna non deve volger le mire a grandi stabi-

² I manoscritti si trovano nell'Archivio di stato di Torino, Segreteria Sardegna, II e., m. 61.

limenti, perché questi richiedono grandi mezzi» dato che «il tentare grandi cose è lo stesso che esporsi al pericolo di far nulla» (Pruneri 2011, 211).

Le stratificazioni sociali, la straordinaria complessità culturale e geografica del territorio rendevano difficoltosa sia l'adozione di modelli esterni sia l'applicazione di soluzioni univoche ai problemi, tuttavia non si poteva neppure trascurare il fatto che il sovrano Carlo Felice avrebbe affermato in più occasioni, e con vigore, le prerogative dei Savoia nel governo degli apparati dello Stato, compreso quello dell'istruzione.

È quindi interessante, in una prospettiva di studio degli spazi di autonomia, osservare la questione dell'orario. L'analisi può essere svolta su un duplice versante: quello dell'estensione delle ore di lezione e quello del tipo di contenuti culturali proposti. Perché avesse successo la scuola elementare obbligatoria avrebbe dovuto limitarsi, secondo l'estensore del *Progetto per il miglioramento, ed aumento dell'istruzione nel Regno di Sardegna*, ad un'ora e mezza al giorno, fissata secondo l'arbitrio del maestro, di mattina o al pomeriggio nei diversi villaggi. Anche il curriculum doveva essere molto semplice: leggere, scrivere in italiano, catechismo (sia in italiano che in sardo), «breve compendio di Storia Sacra colla spiegazione del senso morale». Diverso il destino delle scuole dei mandamenti (anch'esse elementari), cioè degli istituti nei centri di medie dimensioni, dove gli orari erano sarebbero stati più estesi e vi era un maggior ventaglio di materie. Questi "simil ginnasi" dovevano prevedere alla continuazione del Catechismo e anche allo studio della Storia Sacra, all'apprendimento delle quattro operazioni di aritmetica, «un breve compendio di Storia Sarda, compilato in modo che si rilevi il carattere Nazionale nell'attaccamento alla Religione, ai Governi legittimi, ed alle Patrie istituzioni» (Pruneri 2011, 212). Si comprende bene come la scuola comunale, il cui mantenimento e la cui manutenzione era a carico delle comunità, agiva da filtro scremando coloro che potevano continuare gli studi nelle scuole di mandamento e nei collegi delle città. Il diverso assetto della istruzione di base, in rapporto al territorio, era sancito anche dalla retribuzione. Dai quindici ai venticinque scudi, al massimo, spettavano ad un insegnante di villaggio, mentre il maestro di latinità, che operava nei borghi più popolosi, avrebbe dovuto guadagnare non meno di cinquanta scudi. In quest'ultimo caso gli oneri della pubblica istruzione sarebbero stati ripartiti tra il mandamento (consorzio di più comuni), i feudatari³ e i fondi diocesani o erariali; nel primo erano gli abitanti del comune a dover tassare il grano o altri generi alimentari con un'imposta di scopo.

Tuttavia occorrerà attendere il Regio Editto del 24 giugno 1823 *Sulla istruzione superiore, inferiore normale od elementare* perché si sancisse ufficialmente l'avvio di un sistema d'istruzione popolare e capillare negli anni della restaurazione. Tale scuola ebbe sì i tratti della scuola ad un tempo patriottica (sabauda), e quindi leale agli interessi della corona, non certamente ostile all'altare (gli insegnanti erano in prevalenza i sacerdoti), ma anche i lineamenti di una istituzione attenta alle tipicità del territorio, come si vede nell'indicazione delle materie di studio. «Vi sarà in tutti i

³ La fine del sistema feudale sarebbe avvenuta ben oltre l'emanazione dell'Editto delle chiudende (1820), il 21 aprile del 1846, quando Carlo Alberto decretò l'incameramento dei feudi di Sardegna.

villaggi del Regno un maestro di scuola, il quale insegni a leggere e scrivere l'abbaco, la Dottrina Cristiana, ed il Catechismo d'Agricoltura, secondo il metodo accennato nelle annesse istruzioni», affermava l'articolo 31 del Regio Editto, emanato per la sola Sardegna, dopo che l'anno precedente (23 luglio 1822) erano state date precise indicazioni sulla pubblica istruzione in Piemonte, a Nizza e a Genova. Una asserzione che evidenziava come l'alfabetizzazione mirasse non solo alla conoscenza dell'alfabeto, ma anche della religione e soprattutto della coltivazione dei campi.

Un esame distratto del provvedimento potrebbe convincere il lettore che la proposta felicianiana si inserisse in un trend fisiocratico assai comune in Europa tra il XVIII e XIX secolo. In realtà, il disegno dei Savoia era più sottile e ambizioso: si trattava di cambiare i costumi degli abitanti dell'isola, convincendoli ad abbandonare la pastorizia e il pascolo brado per approdare alla coltivazione dei campi e alla proprietà "perfetta", come in uso nei poderi e nelle cascine dell'Italia continentale (Caboni 1828; Lai 1972; Sani e Tedde 2003). Ne costituivano una prova lampante i contenuti del volume per l'insegnamento del catechismo agrario, una materia cardine dell'istruzione di base, smaccatamente a favore di un sistema di colture simile a quello praticato in terraferma e, soprattutto, l'invito ai consigli comunitativi di porre fine al sistema feudale e ai latifondi chiudendo dei terreni così da garantire, con i prodotti della terra, tra l'altro, la dotazione finanziaria, destinata a coprire i costi del primo insediamento scolastico e le spese «di provvista della carta, di penne e libri pei studenti poveri». La divisione della proprietà era la chiave di volta di un moderno Stato liberale, non più succube a baronie e antiche consuetudini prive di fondamento giuridico.

Dal Regolamento del 25 giugno 1824 per le Scuole Normali del Regno di Sardegna, di fatto istitutivo di quanto nel precedente progetto era solamente auspicato, possiamo ricavare uno schema di orario dove si evince una stretta connessione tra le attività d'aula e il catechismo (*Regolamento approvato da Sua Maestà Carlo Felice per le scuole normali del Regno di Sardegna, 24 giugno 1823*). In generale possiamo dire che anche la distribuzione delle lezioni seguiva l'andamento del calendario liturgico, con un avvio degli studi a partire dalla prima domenica dopo la Pasqua, fino ad ottobre, con attività che andavano dalle 7:00 del mattino alle 16:00, per ridursi nel periodo invernale, fino alla quaresima, all'intervallo 8:00-14:00. Lo schema di orario della scuola normale può essere sintetizzato in questa tabella che mostra come allo scoccare di ogni ora ci fosse un cambio nelle materie.

Come riportano varie testimonianze, la vita scolastica era regolata dalla campana che richiamava alla frequenza delle lezioni allo stesso modo che chiamava i fedeli alla messa. Lo scrittore Salvatore Satta dà conto efficacemente di questa pratica ne *Il giorno del giudizio*, dove leggiamo che, un secolo dopo l'editto di Carlo Felice, la scuola elementare di Nuoro, città natale dell'autore, continuasse a svolgersi nel convento dei francescani, così che

andare al Convento voleva dire essere a scuola, andare a scuola. In realtà – come precisa l'autore – nulla era cambiato, di fuori e di dentro [...] era rimasta anche la campana nella nicchia in cima alla parete [...] il bidello, alla nove in punto tirava la fune, come faceva il sa-

Ora	Lun.	Mar.	Mer.	Ven.	Sab.	Dom.
<i>I</i>	Lettura	Lettura	Lettura	Lettura	Ripetizione della Lettura, Scrittura, Aritmetica della settimana	Il maestro raduna nella scuola i discepoli e li accompagna nella chiesa dove assisteranno in posto separato le funzioni parrocchiali
<i>II</i>	Scrittura	Scrittura	Scrittura	Scrittura		
<i>III</i>	Aritmetica	Aritmetica	Aritmetica	Aritmetica		
Accompagnamento degli studenti in chiesa per ascolto della messa con canto delle "dinvote preci", durante il percorso						
Pranzo						
<i>I</i>	Ripetizione lezioni della mattina	45'. ripetizione spiegazioni dottrina cristiana				
<i>II</i>	30' dottrina cristiana	30' dottrina cristiana	30' dottrina cristiana	30' dottrina cristiana	1 h. catechismo agrario	
	30' catechismo agrario	30' catechismo agrario	30' catechismo agrario	30' catechismo agrario	15' canto delle litanie	

grestano ai tempi dei frati. Lo stesso suono annunciava l'inizio dell'ufficio sacro e dell'ufficio laico, come se nulla fosse avvenuto (Satta 2003, 126)⁴.

È lo stesso Satta che, in altro passaggio del medesimo romanzo, racconta magistralmente un evento di cui ormai si è persa traccia, ovvero il suono della campana nell'aria del paese, a richiamo dell'inizio delle lezioni. Nel capoluogo barbaricino, ancora nel primo Novecento, quel suono costituiva, assieme al rullo del tamburo del banditore, la voce del borgo. Era il segnale mattutino di chiamata a un ordine e a un dovere, quello scolastico, attorno al quale si regolava la vita di tutta la comunità. Spenti quei due suoni, conclude l'autore, la misteriosa comunanza che legava gli uomini viventi sotto lo stesso cielo era persa svanire (Satta 2003, 148).

In realtà a smentire una presunta uniformità attorno ad un orario identico per tutti i paesi della Sardegna vi sono le risultanze delle inchieste promosse ad un decennio dalla promulgazione delle Regie Patenti feliciane dal funzionario Giuseppe Montiglio. Egli inviò una richiesta a tutti i consigli comunitativi dell'isola per vedere lo stato di attuazione della legge per l'istruzione normale. L'esito dello studio metteva in luce le resistenze e le disparità tra i comuni per esempio nel pagamento degli insegnanti, nel loro reclutamento, nella struttura degli immobili scolastici, nel numero degli allievi.

Interessante, dal nostro punto di vista, è considerare la questione dell'orario scolastico e della durata della lezione giornaliera. Se prendiamo come riferimento, a titolo di esempio, il Campidano, cioè la regione storica del meridione della Sardegna, notia-

⁴ Gli elementi di continuità tra convento e scuola, a Nuoro, erano rimarcati dal fatto che le lezioni si svolgessero in quella che doveva essere l'antica chiesa con la cattedra posta sopra i quattro gradini dove in precedenza era collocato l'altare.

mo che a Forru la giornata scolastica durava 1 ora e $\frac{1}{2}$, a Guspini 2, a Sanluri 1 ora e $\frac{1}{2}$ al mattino, più 1 ora e $\frac{1}{2}$ al pomeriggio, per un totale di 3 ore. Non mancavano anche scuole in cui la frequenza giornaliera si attestava, secondo il dettame governativo, su 5 ore: 3 al mattino e 2 al pomeriggio come a Arbus, Gesturi, Gonnosfanadiga, Samassi, San Gavino, Sardara, Serramanna, Sorrenti, Turri, Villacidro, Villamar. In ogni caso, si trattava di tutto fuorché uno schema uniforme, a riprova di una sostanziale elasticità nell'applicazione delle norme dei Savoia (Pruneri 2011, 268-69).

Con le *Regie patenti* del 7 settembre 1841, essendo sovrano Carlo Alberto, l'orario delle scuole elementari (questo il nuovo nome attribuito alla scuola normale) venne ridotto, a norma dell'art. 16, a «sole ore tre alla mattina per tutti indistintamente li luoghi in cui non sianvi scuole di latinità, non compresavi la mezz'ora della Messa, ed ove questa venga a mancare in qualche giorno, si impiegherà il Maestro tal tempo in esercizio di religione» («Regie patenti colle quali S.M. lasciando alcune disposizioni circa il metodo d'istruzione per le scuole elementari nel Regno di Sardegna, nomina un Ispettore Generale per la direzione, visita e sorveglianza delle medesime, un Vice Ispettore in Sassari e stabilisce tre apposite scuole di metodo» 1841). Anche in questo caso prevale la flessibilità: l'ora d'inizio delle lezioni sarebbe, infatti stata fissata dall'Ispettore Generale con «riguardo alle circostanze de' luoghi e delle stagioni». Uniforme era invece il calendario con l'apertura simultanea delle scuole di tutti i gradi in ciascuna provincia. Quanto all'articolazione settimanale le lezioni si svolgevano in tutti i giorni non festivi, «Se ne eccettua il giovedì quando non occorre durante la settimana, altra vacanza».

Le *Regie patenti* affermavano che la scuola elementare, aperta a «tutti li ragazzi di qualunque età e condizione», si riteneva conclusa dopo tre anni ininterrotti di frequenza. Il curriculum di studi appariva però ridimensionato rispetto alle attese del 1823. Nel primo anno, per esempio, non era prevista la scrittura, mentre occorreva attendere il secondo anno per il catechismo agrario, la stesura di testi sotto dettatura e gli esercizi di lettura. Solo al compimento degli studi si sarebbe avuta «la cognizione de' pesi, delle misure e delle Monete nazionali in corso».

Il difficile equilibrio tra centro e periferia è confermato dal fatto che, nelle proteste che accompagnarono i moti insurrezionali del 1848, accanto a rivendicazioni di carattere politico, ebbero un rilievo anche le aspettative locali. La scuola elementare, già normale, era senz'altro avvertita come «un'invenzione» sabauda, strettamente connessa al nuovo sistema delle «chiusure»⁵. Non era un caso che gli abitanti di Santu Lussurgiu, un centro a un trentina di chilometri a nord di Oristano, si riversarono nella piazza del paese alle sei del mattino del 4 febbraio 1849, al suono delle campane, urlando: «Fuori il Vicario! Fuori il maestro della scuola Normale! Questa scuola la faccia

⁵ Il termine indicava il *Regio Editto Sopra le chiudende, sopra i terreni comuni e della Corona, e sopra i tabacchi, nel Regno di Sardegna* emanato nel 1820, ma pubblicato solo tre anni più tardi, nel quale il sovrano, al fine di permettere il «rifiorimento della Sardegna [...] manifestò il pensiero di favorire le chiusure dei terreni; principalissimo mezzo d'assicurare, ed estendere la proprietà, e così promuovere l'agricoltura». In pratica, con l'editto il re concedeva «l'autorizzazione a qualunque proprietario a liberamente chiudere di siepe, o di muro, vallar di fossa, qualunque suo terreno non soggetto a servitù di pascolo, di passaggio, di fontana o d'abbeveratoio». Analoga licenza era data ai comuni, per i terreni di loro proprietà (Gemelli 1842).

uno dei nostri Padri Osservanti senza stipendio alcuno!». Una reazione che seguiva la demolizione dei muri che segnavano i confini delle nuove proprietà (Zichi 2015, 138).

Dall'unità d'Italia all'età giolittiana

È bene precisare che il termine scuola elementare, normalmente si utilizza per includere l'istruzione gratuita data in ogni comune dopo il varo della legge Casati del 13 novembre 1859, in realtà comprende modelli scolastico molto diversi: all'art. 338 si parla di scuole urbane e rurali (classificate), ciascuna delle quali divise in tre classi e all'art. 343 si definiscono le scuole in borgate sparse lontane dal centro o comunque con popolazione inferiore ai 500 abitanti, aperte solo per alcuni mesi⁶.

Il successivo *Regolamento delle scuole elementari* del 15 settembre 1860 determinò, all'art. 8, la durata dell'anno scolastico (dal 15 ottobre al 15 agosto) e al successivo art. 9, i giorni in cui si sarebbero svolti gli esami di promozione (tra il 15 e il 25 ottobre e dal 5 al 15 agosto) e anche a metà semestre nelle scuole rurali⁷. Le scuole delle borgate, a norma dell'art. 10 «cominciano e terminano nel tempo da stabilirsi dal Consiglio provinciale sopra le scuole, *avuto riguardo alle speciali condizioni de' luoghi*»⁸. Le vacanze corrispondevano alle feste ecclesiastiche di precetto e alle festi civili, oltre ad un giorno per settimana, mentre «le lezioni, l'una delle quali sarà data prima e l'altra dopo mezzodì, dureranno nella totalità almeno cinque ore ogni giorno». Solo nel caso di orario continuato, il tempo scolastico sarebbe stato di quattro ore e mezzo. La riduzione delle ore al solo mattino sarebbe stata ammessa a partire dal 1° luglio, a condizione che la durata delle lezioni fosse di tre ore e mezzo. Spettava comunque ai comuni stabilire ora d'inizio e di fine delle lezioni.

Presso l'isola de La Maddalena, per esempio, il maestro elementare Giuseppe Cossu nel 1872, avanzava al sindaco la seguente richiesta: «ridurre le lezioni giornaliere ad una sola», con la seguente motivazione: «eccessivo calore delle ore meridiane. Lo scrivente – aggiungeva – crede maggiore il profitto, che gli allievi ne ritrarrebbero riducendo le lezioni ad una sola; mentre nelle ore del pomeriggio si vedranno d'ora innanzi annoiati e qualche volta costretti ad abbandonarsi al sonno» (Cossu 1872a)⁹. Il suggerimento del maestro si appaiava all'indicazione esplicitata in

⁶ Per esempio, le scuole elementari maschili del grado superiore erano quelle dei comuni dove erano aperte «1) scuole mezzane classiche, o scuole tecniche, o scuole normali maschili regie», 2) nei comuni con oltre «4000 abitanti di popolazione unita non computandovi le borgate». Cfr. art. 29 del *Regolamento delle scuole elementari* del 15 settembre 1860.

⁷ «Alla fine d'ogni semestre, cioè nella settimana prima di Pasqua o in quella che sarà segnata dal calendario scolastico, e dal 5 al 15 agosto, vi sarà in ogni scuola comunitativa un esame pubblico verbale, in cui, gli allievi saranno interrogati ciascuno sopra le materie insegnate nella propria classe». Cfr. art. 29 del *Regolamento delle scuole elementari* del 15 settembre 1860. La normativa fissava (art. 46) anche in venti minuti per le classi inferiori e in mezz'ora in quelle superiore la durata degli esami.

⁸ In ogni caso si affermava che «la loro durata non può essere minore di quattro mesi». Il corsivo è mio.

⁹ La documentazione archivistica citata è trascritta nell'appendice documentaria della tesi di Giovanna Aresu, *L'istruzione primaria a La Maddalena dal 1860 al 1911*, Università degli studi di Sassari, Facoltà di magistero, corso di laurea in pedagogia, relatore A. Tedde, a.a. 1997-98. Lo stesso insegnante, in altra lettera nel medesimo anno, si

una circolare del ministro Matteucci secondo cui era possibile abbreviare, anticipare e posticipare l'orario nei comuni rurali e nei paesi di montagna «ove nei tempi dei lavori agricoli i contadini sogliono valersi dell'opera dei ragazzi». Era, infatti, «del massimo interesse che i fanciulli prend[essero] per tempo debito amore al lavoro» senza cessare la frequenza. Spettava quindi a Consigli scolastici provinciali e ai comuni fare il possibile per fare «in modo che si possa sempre avvicinare il lavoro coll'istruzione» (Matteucci 1862).

La questione del rispetto degli orari costituì un tema molto importante nella formazione del carattere degli italiani. L'Italia lavorista dell'Ottocento doveva assegnare a questo aspetto un certo rilievo (Smiles 1865, 189). Il primo avvio alla puntualità sul luogo di lavoro, essenziale nel portfolio degli operai, si doveva infatti apprendere a scuola. E se erano i maestri a dover trasmettere queste abitudini occorreva praticare queste virtù fin dalla loro educazione nelle scuole normali. Nella Relazione finale del vice-direttore sull'andamento del convitto annesso alla scuola normale [di metodo] maschile di Sassari (1863), per esempio, si ricordava come l'impegno dell'ispettore che aveva retto l'istituto, e del suo vice, erano stati: di ammonire gli studenti alla disciplina e ad una condotta consona al loro ufficio futuro; di suggerire opportune ricreazioni, uscite, letture, e, infine, di «ottenne[re] puntualità persino nel levarsi alle ore cinque e prima nella stagione rigida», anche a costo di esercitare l'autorità con punizioni e privazioni (Covato e Sorge 1994, I, 134)¹⁰. L'ossessione per l'orario era del resto uno dei tratti caratteristici dell'educazione degli alunni e delle alunne delle scuole normali anche nel resto d'Italia. Al fine di agevolare la frequenza, le lezioni delle scuole per i maestri elementari si svolgevano, per esempio a Napoli, negli anni immediatamente postunitari, tutti i giorni (compreso il giovedì) alle ore nove e terminavano alle tre, con un'ora di ricreazione attorno alle dodici¹¹. Così, a poco a poco, gli aspiranti maestri e maestre acquisivano quell'abitudine alla disciplina e all'ordine considerate come essenziali nell'esercizio della loro professione educativa. Nella «Relazione riservata del provveditore agli studi di Benevento sull'andamento della scuola normale femminile (1888)», invece, si faceva notare:

Anche l'orario scolastico era poco propizio al buon andamento degli studii. [...] perché la signora Pellegrini amava d'essere libera nella mattinata, per poter ricevere le famiglie delle alunne, accadeva che le materie più importanti come dire l'italiano, la pedagogia, la matematica e la storia civile erano insegnate nel secondo periodo delle lezioni, mentre, nelle ore del mattino, le alunne erano occupate, per lo più, nei lavori donneschi, nella ginnastica, nella calligrafia e nel disegno (Covato e Sorge 1994, I, 109).

lamentava del drastico calo del numero degli alunni aggiungendo «Pel bene degli allievi sarebbe meglio che la scuola si apra per il 1° ottobre e si chiudesse in giugno» (Cossu 1872b).

¹⁰ Giova chiarire, come anticipato, che il termine «scuola normale» venne adottato in Sardegna, a partire dagli anni Venti dell'Ottocento, per indicare le scuole della prima alfabetizzazione condotte secondo il metodo simultaneo, poi chiamate «scuole elementari». Il binomio scuola normale sopravvisse, negli anni Quaranta, ma venne riferito ai corsi per gli insegnanti, attività formative definite «scuole normali di metodo».

¹¹ Relazione del direttore sulle origini e l'andamento delle scuole normali a Napoli (1873). Proposte per alcune riforme da introdurre nelle scuole normali, in (Covato e Sorge 1994, I, 71).

I regolamenti, come si è visto, fissavano in maniera abbastanza rigida l'avvio dell'anno scolastico. Un giornale destinato ad un pubblico di lettori borghesi, quale il "Giornale dei Fanciulli", si apriva, nell'ottobre 1899, con un'allegria poesia intitolata *Il primo giorno di scuola*, dove, in rima, si decantava «come è bello il ritorno! Come è bella la scuola il primo giorno!». Sappiamo però che nei contesti, non certo marginali, dell'Italia rurale, l'avvio in autunno dell'anno scolastico era ben più tribolato, dovendo gli scolari far i conti con le necessità della vendemmia e della raccolta delle olive.

Una maestra di Ozieri descriveva in questi termini la sua ripresa delle attività

Finita l'iscrizione, quando persi per dar mano all'insegnamento, m'accorsi che quasi tutti gli alunni/ distratti da- gli ozi delle vacanze, avevano trascurato e mal ritenuto le materie apprese; erano ritornati alle voci dialettali, e abbandonati per la maggior parte a loro stessi, lasciavano molto a desiderare in fatto – di educazione: Con risolutezza mi diedi a combattere tali ostacoli, e prima d'inoltrarmi nell'insegnamento, mi fermai a tradurre in patrio dialetto ogni vocabolo e ogni periodo d'italiano che da me si leggeva o si proferiva – e, viceversa, le parole del dialetto in patria lingua (Buy 1902)

Nel testo del giornale diretto da Cordella Tedeschi non mancava addirittura un richiamo alle vacanze in villeggiatura: «si riveggono gli amici, ed i compagni/Dove son iti mai gli antichi lagni?/Chi parla di montagne e chi di bagni» e si ricorda che «*I visi riposati* son contenti,/ Tutti fanno più bei proponimenti;/ Studiar a casa e a scuola star attenti» (1899).

Ma c'era anche l'altra faccia della penisola: quella del lavoro minorile, dell'impiego dei bambini nelle attività agricole, nelle botteghe artigiane, oppure nelle filande. A titolo di esempio, nella relazione del maestro Piero Addis de La Maddalena del 4 agosto del 1877 si dà conto delle gradualità assenze degli alunni in questi termini: «1) Susini Giuseppe [...] abbandona la scuola nel mese di aprile con pretesto di arruolarsi nel servizio di marina. 2) Doderò Antonio [...] abbandona la scuola per partire al servizio nella Marina Mercantile il 24 maggio. 3) Zonza Pietro [...] abbandonò lo studio per arruolarsi mozzo nel servizio di Marina, il 16 maggio». Evidentemente il lavoro marittimo era un temibile concorrente al tempo da dedicare allo studio e le famiglie dell'isola avevano interesse perché vi fosse un precoce impiego dei figli (Addis 1877). Un destino non molto diverso spettava alle bambine, infatti, «la natura del paese costringe[va] qualche volta i genitori a valersi dell'opera fanciulle nelle domestiche faccende» (Pinna 1891). Ad Ozieri la maestra Angelina Sotgiu ricordava come in paese si seguisse «l'antica consuetudine di emigrare per trasferirsi in campagna nella stagione primaverile» (Sotgiu 1901). Sempre in Sardegna, ma questa volta in un comune dell'interno: Buddusò, un maestro verso fine ottobre del 1908 si lamentava del fatto che «numerosi alunni non frequentano le lezioni pomeridiane trascurando la scuola per dedicarsi ai lavori di campagna» («Orario unico e continuato nelle scuole elementari» 1908)¹².

¹² La documentazione archivistica citata è trascritta nell'appendice documentaria della tesi di Elenora Satta, *La scuola elementare di Buddusò dal 1900 al 1923 edilizia, maestri, scolari*, Università degli studi di Sassari, Facoltà di magistero, corso di laurea in pedagogia, relatore A. Tedde, a.a. 1998-99.

Entro un quadro frastagliato, il tema della corretta distribuzione delle ore nell'organizzazione del curriculum non era privo d'interesse. Già all'inizio del Novecento, sulla scorta degli sviluppi della psicologia sperimentale e della pedagogia scientifica si arrivò a teorizzare, specie nella scuola elementare, cioè nel contesto in cui era il maestro a disporre in maniera quasi esclusiva del controllo del tempo della classe, un orario che rispondesse alle «capacità di applicazione de[gli] alunni, distribuendo le materie quantitativamente (numero di ore assegnate a ciascuno) per modo che il fanciullo, colla minore fatica reale possibile, riuscisse a seguirlo in tutto lo svolgimento del programma» («Note di pedagogia. L'orario scolastico» 1911, 43). Si trattava di considerare con oculatezza il fattore stagionale come elemento che influiva direttamente sulla resa psicologica degli studenti. L'anno scolastico, sotto questo punto di vista, aveva sue tipicità. Gli alunni faticavano, non poco a seguire l'insegnante alla ripresa della scuola in autunno, per giungere poi al massimo rendimento nei mesi invernali. La curva dell'attenzione subiva, secondo i primi studi di pedagogia sperimentale, però una sorta di arresto con irrequietezza e distrazioni da parte degli alunni in occasione della «prima fioritura», mentre il «commovente rigoglio della natura che si spinge rapida a maturità», dei mesi di maggio giugno si accompagnava a un migliore profitto destinato però ad inaridirsi con la bella stagione, dato che il caldo dell'estate era da considerarsi «il peggior nemico dello studio» («Note di pedagogia. L'orario scolastico» 1911, 42). Sempre sul versante della «tenuta» psicologica degli allievi, la questione del calendario settimanale, ed in particolare del giovedì di riposo, cominciava a suscitare, all'inizio del secolo, qualche interrogativo. La pratica didattica era lì a dimostrare che spezzare la settimana con un giorno libero, non aveva nessuna efficacia nel ristorare l'animo dei fanciulli e che, anzi, lo studio continuativo e ripetuto consentiva di ottenere migliori risultati, garantendo un ritmo di lavoro più stabile («Note di pedagogia. L'orario scolastico» 1911, 43).

Anche la pratica, derivante dal buon senso della classe magistrale, di inserire alle prime ore della giornata scolastica le materie considerate difficili, mostrava, alla lunga, i suoi limiti. Le discipline del mattino, di solito le più teoriche, erano inserite subito dopo il suono della campanella, quando i fanciulli raggiungevano la scuola, magari dopo una levata all'alba e un lungo tragitto, in condizioni non certo favorevoli, data la penuria di istituti sul territorio e di mezzi di trasporto per raggiungerli. Viceversa, le indagini sperimentali mostravano che i rendimenti migliori si avevano dopo un periodo di «allenamento» della classe, quindi non ad inizio di giornata, ma quando il gruppo degli studenti si era «riscaldato». Fondamentale, infatti, era considerare il «gettito di energie» (oggi diremmo la motivazione) degli studenti e non tanto il tipo di materia. Un buon insegnante poteva rendere interessanti anche le discipline teoriche ed un cattivo docente faticose quelle più applicative. Anche la divisione della giornata scolastica in attività meridiane, pausa di due o tre ore, e a seguire attività antimeridiane, se risolveva il problema della refezione, consentendo a studenti e maestri di rientrare a casa per il pranzo e permetteva un intervallo di riposo, non era nella realtà particolarmente efficace visto che in molti contesti l'intervallo era tutt'altro che defaticante e diventava anzi uno spreco di tempo per raggiungere

la propria dimora, spesso lontano dallo stabile della scuola. In generale, sembrava costituire una buona strategia l'inserire nelle ore mattutine le lezioni che chiedevano «l'accumulo di materiali mentali», l'«invenzione», mentre per il pomeriggio la correzione, l'ordinamento, l'applicazione di regole, oppure lo studio di discipline descrittive (storia, geografia ecc.). Quanto alle pause e al tempo della ricreazione, perché l'intervallo fosse davvero efficace, non andava riempito di altre attività, come, ad esempio, esercizi fisici guidati. La vera pausa ristoratrice del bambino era in realtà il sonno notturno, prolungato per tutte le ore necessarie ad un corpo in crescita. Sembrava essere una soluzione ottimale la creazione di un'unica lunga giornata di scuola meridiana, opportunamente costruita per incontrare i bisogni degli allievi.

Con il regolamento generale per la istruzione elementare del 1908 si stabilì in maniera dettagliata la giornata scolastica e si ribadì che, tra gli altri adempimenti, il direttore (art. 90): «vigila al mantenimento della disciplina e all'osservanza dell'orario degli'insegnanti, degli alunni, dei bidelli e inservienti»¹³. Era attorno alle lancette del suo orologio che ruotano gli attori della vita scolastica: i maestri, il personale, gli studenti, anche se a ben vedere, mancavano, e non poteva essere altrimenti, i genitori, veri responsabili delle trasgressioni scolastiche dei figli, dei loro ritardi e delle assenze, magari dovute al precoce impiego lavorativo.

Tabella oraria della scuola elementare

	<i>Regolamento 1888</i> ¹	<i>Regolamento Rava 1908</i> ²
<i>Lezioni meridiane</i>	3 ore «Art. 34. In tutte le scuole si osserverà l'orario fissato dal Governo. Il Municipio, d'accordo col R. Ispettore, determinerà in ogni stagione, secondo le esigenze locali e quelle delle aule scolastiche, le modalità e le ripartizione degli orari, avendo cura che gli alunni non debbano mai rimanere più di tre ore continue nella stessa aula»	3 ore ³ : Prima lezione: 1 ora e un quarto Pausa 10 minuti ⁴ Seconda lezione 1 ora e un quarto
<i>Intervallo</i>	2 ore (potevano aumentare con la bella stagione)	Almeno 2 ore di pausa nelle quali gli alunni abbandonano la scuola
<i>Lezioni pomeridiane</i>	2 ore	1 ora e 30: Terza lezione 45 minuti Pausa 10 minuti Quarta lezione 45 minuti

¹³ Secondo l'art. 27 del RD n. 623 del 9 ottobre 1895, Regolamento generale per l'istruzione elementare il direttore «vigila al mantenimento della disciplina e all'osservanza dell'orario» (Ministero della pubblica istruzione 1900).

<i>Orario continuato</i>	4 ore ½	40 minuti per la refezione/ricreazione fra la 2 ^a e la 3 ^a lezione
--------------------------	---------	--

¹ Art. 39 del RD n. 5292 del 16 febbraio 1888, Regolamento unico per l'istruzione elementare: «l'insegnamento quotidiano durerà, compresa la ginnastica e il canto, cinque ore; ma sarà diviso in due lezioni, l'una antimeridiana e l'altra pomeridiana, coll'intervallo di due ore almeno tra l'una e l'altra nell'inverno, e con un intervallo maggiore nelle altre stagioni».

² L'art. 19 del RD. n.150 del 1908, in conformità con il precedente regolamento del 1888 concede ai Comuni la possibilità ridurre l'anno scolastico a sei mesi e l'art. 93 invece affermava: «le Giunte municipali hanno facoltà di stabilire coll'assenso del Consiglio scolastico provinciale, date diverse per l'apertura e la chiusura delle loro scuole, purché il corso scolastico duri dieci mesi comunque siano ripartite le vacanze. Per le scuole semestrali la data di apertura e le eventuali interruzioni consigliate dai bisogni agricoli, sono stabilite dalla Giunta comunale e approvate dal Consiglio scolastico provinciale». Il corsivo è mio. Questo aspetto era già presente all'art. 7 della legge Coppino n. 3961 del 15 luglio 1877, che recitava «Art. 7. Le Giunte comunali hanno facoltà di stabilire, di consenso col Consiglio scolastico provinciale, la data dell'apertura e della chiusura dei corsi nelle scuole elementari. Durante l'epoca delle vacanze gli alunni avranno obbligo di frequentare le scuole festive colà dove queste si trovassero istituite. Compiuto il corso elementare inferiore, gli alunni dovranno frequentare per un anno le scuole serali nei comuni in cui queste saranno istituite», quanto all'art. 31 del regolamento generale del 1895.

³ Si veda l'allegato C relativo all'art.97 del RD. n.150 del 1908.

⁴ Il regolamento chiariva che le pause fra una lezione e l'altra avevano essenzialmente uno scopo igienico: rinnovare l'aria nella classe, «con le cautele richieste dalla stagione e dal clima e consigliate dall'ufficiale sanitario».

A dimostrazione di una certa flessibilità nell'accogliere le esigenze dei territori si affermava che il regio ispettore avrebbe determinato «in ogni stagione, secondo le esigenze locali, le modalità per l'applicazione dell'orario»¹⁴, in caso di conflitto tra questi e i municipi avrebbe deciso il provveditore, inoltre nelle scuole rurali, dove gli alunni percorrevano notevoli distanze, le ore di scuola potevano «essere ridotte a 3 e mezzo con opportune riduzioni delle pause o del tempo destinato alla refezione e ricreazione»¹⁵.

Il tempo libero

Nell'Italia del campanile e della scuola si consuma un'altra lotta sul filo del tempo: quella della gestione della ricreazione dei giovani nelle giornate di riposo. Scontro particolarmente feroce soprattutto nell'ultimo Ottocento, quando laici e cattolici

¹⁴ Art. 97, del RD. n.150 del 1908. Interessante anche l'art. 98, che affermava: «D'accordo col direttore didattico, dove questo manchi, con l'autorità municipale, il maestro in due giorni al mese impiegherà una parte dell'orario scolastico ad una passeggiata istruttiva». Quanto ai giorni di vacanza l'art. 95 stabiliva come liberi, oltre a giovedì e alla domenica e ai giorni festivi riconosciuti dallo Statuto: il Giorno dei Morti, l'anniversario della morte di re Vittorio Emanuele II, il giorno del natalizio del Re, della Regina e delle Regina madre e altri dodici giorni in totale per Natale, Carnevale, Pasqua ed altre feste provinciali. Ogni comune aveva poi a disposizione altri quattro giorni per varie celebrazioni. Eventi, quelli municipali, che andavano notificati dall'ufficio scolastico provinciale.

¹⁵ Tabella d'orari, art. 97 (Rava 1908) Giova ricordare che il maestro, secondo i dettami dell'art. 192 del medesimo regolamento doveva trovarsi «nell'ora stabilita dall'autorità municipale, non meno di 10 né più di 20 minuti innanzi al principio delle lezioni per assistere all'ingresso degli alunni», compito del maestro era «sorvegliare gli alunni stessi durante il tempo destinato alla ricreazione e refezione dove l'orario adottato [fosse] unico; e [doveva] rimanere nella scuola finché ne [fossero] usciti i suoi alunni». Ingressi e uscite degli studenti nelle scuole miste «doveva effettuati in tempo diverso coll'intervallo di dieci minuti». Per esempio l'orario delle lezioni nella scuola di Buddusò, un comune a ottanta chilometri da Sassari, era articolato nel seguente modo, per le diverse stagioni: «dall'apertura dell'anno scolastico a tutto il mese di aprile dalle ore nove alle undici di mattina, e dalle ore due alle quattro di sera. Dal primo maggio fino alla chiusura dell'anno scolastico, dalle ore sette e mezza alle ore nove e mezza al mattino e dalle ore quattro alle sei alla sera» («Apertura e chiusura delle scuole» 1902).

si trovarono a fare fronte alle rinnovate esigenze educative derivanti del processo di urbanizzazione e industrializzazione. Emblematico è il caso di Brescia dove cominciarono a sorgere luoghi come il “Ricreatorio Laico Festivo” destinato ai giovani dagli 8 ai 16 anni, un’istituzione incoraggiata anche dal Ministero della pubblica istruzione e persino da quello della guerra. L’interessamento di quest’ultimo dicastero merita un supplemento di spiegazione, infatti nei locali dell’ex convento delle Grazie, si curava anche la formazione militare dei partecipanti. Ai bambini del ricreatorio, oltre all’addestramento alla scherma, alla ginnastica, all’uso del “velocipede”, alle passeggiate, al nuoto, vennero distribuiti anche dei fucili. I dirigenti del ricreatorio, forse memori di quegli episodi bellici avvenuti nel periodo risorgimentale, che avevano visti per protagonista a Brescia il popolo insorto contro il nemico austriaco, ritennero altamente educativo, e patriottico, insegnare ai giovani ad usare le armi

La colonizzazione del tempo libero del bambino nell’Italia umbertina era iniziata quindi con intenzioni sfacciatamente ideologiche. Si vedano le parole d’ispirazione massonica che definivano gli schieramenti in campo:

Là [negli oratori] s’insegna a pregare, qui s’insegna a vivere; là ci si dice: siete stati posti al mondo da Dio, ed a lui solo dovete pensare, qui si parla di famiglia, di società, di patria, ed all’orecchio ci suona la parola: avanti! Più avanti! [...]. Un panetto, un’immagine è l’esca colla quale s’attira nell’Oratorio il figlio del povero; [nel ricreatorio] gli utili esercizi, la scherma, il tiro a segno, la ginnastica, che fa uomo il fanciullo, che prepara alle battaglie della vita, che lo renderà un giorno forte e robusto a difesa, se occorre della patria sua (Monti 1882, 415; Pruneri 2006, 218-19).

Più o meno in quegli anni si svolgevano anche le dispute tra i municipi, in molti casi rette da maggioranze laiche, e parrocchie in merito al suono delle campane. Con un equilibrismo che fu tipico di quell’epoca, a norma dell’art. 62 del RD n. 394, del 19 settembre 1899, si stabilì che spettava ai comuni «dettar norme per impedire l’abuso del suono delle campane», ma non era però permesso alle amministrazioni comunali fissare il regolamento che la parrocchia avrebbe dovuto stilare circa il loro uso («Il suono delle campane» 1910).

La norma, come quella più celebre che faceva dipendere orari e modalità di insegnamento della religione dalle singole maggioranze dei consigli comunali (*Regolamento* Rava del 1908), cercando di accontentare due istanze difficilmente conciliabili: quelle della borghesia laica e quelle della comunità dei fedeli, finiva per creare più problemi di quanti ne risolvesse. Il regio decreto che non intendeva infatti vietare, ma, semmai, lenire gli eccessi acustici provenienti dai campanili, lasciava al clero la decisione circa quali fossero le occasioni che giustificavano l’uso delle campane e soprattutto disciplinarne durata e modalità d’impiego. Una questione che atteneva alle abitudini locali e in ultima analisi, alle molte identità che, un’Italia ancora fortemente rurale, teneva vive. Le classi dirigenti si chiedevano: quanto tempo doveva decorere tra uno scocco di campana e un altro? In occasione di quali cerimonie religiose? Si poteva consentire il suono delle campane durante la notte in speciali circostanze? Il consiglio di Stato, in un parere espresso il 6 marzo 1908, sembrava incline a tollerare le consuetudini locali e, comunque, a lasciare un certo margine alle parrocchie.

L'episodio è significativo delle frizioni e dei compromessi non solo tra campanile e municipio, lungo un crinale che sarebbe perdurato fino alle famose dispute descritte da Guareschi e rese cinematograficamente memorabili dal binomio don Camillo e Peppone, ma anche del difficile equilibrio tra poteri locali e poteri nazionali nel controllo del tempo. Un tema che, come si è visto, fu fondamentale nella storia della scuola e che venne considerato rivelatore delle pretese centralistiche della nazione, soprattutto da chi, dopo la seconda guerra mondiale e la crisi della monarchia, auspicava la creazione di una repubblica liberale e rispettosa delle autonomie.

Non è quindi casuale che Luigi Einaudi, nel corso della seduta del 29 aprile 1947, in assemblea costituente, mentre era in corso l'approvazione dell'art. 27 poi art. 33, dovendo giustificare il suo voto contrario, citasse il seguente esempio:

Ricordiamo il colloquio che il Falloux, Ministro dell'istruzione pubblica all'epoca di Napoleone III, ebbe con uno straniero. Interrogato intorno all'insegnamento scolastico in Francia, il Ministro tirò fuori l'orologio e disse: Sono le undici; in tutti i licei francesi, pubblici e privati, si commenta quel determinato passo di Tacito nella terza classe liceale (Einaudi 1947, 3375).

Evidentemente l'economista torinese non poteva condividere l'ossimoro di un articolo costituzionale che affermava la libertà dell'arte e della scienza e poi, nei commi successivi, fissava obblighi e prescriveva esami di Stato, a danno della scuola non statale. Il centralismo di Napoleone III, citato nell'esempio, era quindi emblematico degli effetti perversi che un controllo troppo stringente sul tempo poteva avere sulla libertà d'insegnamento.

Conclusione

Nel presente saggio si è voluta raccontare una storia dell'istruzione elementare lievemente diversa da quella che assume come riferimento il Titolo V della legge Casati e lo fa divenire un punto fermo per la storia della penetrazione dell'alfabeto in tutta la penisola. Per mostrare i possibili errori derivanti da questo approccio, si è scelto di trattare il tema dei dispositivi temporali (calendario, orario di lezione) evidenziandone la particolarità. Anche l'arretramento del punto di partenza agli anni Venti dell'Ottocento e ad una regione considerata periferica come la Sardegna ha consentito di accentuare le "tipicità" delle politiche scolastiche prima dell'unità.

Per quanto patriottica, la scuola dell'Italia liberale dovette fare i conti con le esigenze dei territori, come attestato dal particolare, non certo trascurabile, di una sostanziale flessibilità nella determinazione di calendario e orario di inizio delle lezioni. Del resto, la scuola elementare affidata ai comuni era la riprova, in senso negativo, di un sostanziale disinteresse dello Stato ad assumere in toto il delicato compito dell'alfabetizzazione degli italiani, in senso positivo della volontà del governo di rispettare l'orientamento delle comunità locali che dovevano avere a cuore l'educazione dei figli e conquistare il credito delle famiglie con personale e proposte culturali vicini agli interessi popolari.

Sul controllo e sulla gestione del tempo, anche quello libero, in una nazione che aveva fatto proprie le conquiste della pedagogia positivista e della psicologia sperimentale, si giocheranno, all'inizio del Novecento, battaglie ideologiche che investiranno forze laiche e cattoliche orientate a "colonizzare" il tempo dell'infanzia con proposte sempre più strutturate e normate (si pensi alla diffusione dei giardini d'infanzia, della refezione scolastica, degli educatori e dei ricreatori).

È particolarmente suggestivo ripercorre la storia della scuola elementare adottando la categoria del tempo. Si scopre così che nel secolo che va dall'Unità d'Italia al boom economico si attuò una singolare forma di convergenza e semplificazione del quadro orario che corrisponde alla semplificazione delle tipologie di scuole elementari. Infatti, nel corso di cento anni, all'incirca, scomparvero le distinzioni tra scuola urbana e rurale, scuola maschile e femminile, scuola elementare superiore e inferiore, inevitabile conseguenza di un processo di comprensivizzazione dell'istruzione obbligatoria che, secondo i dettami della Costituzione, doveva portare ad un'unica scuola obbligatoria e gratuita fino ai 14 anni. È abbastanza sorprendente che negli anni dell'Italia liberale vi fosse invece, almeno in termini orari, una notevole vivacità di opzioni mentre, viceversa, negli anni della rinascita della vita democratica si andò verso una sostanziale omologazione. Se da un lato quest'ultima era una conquista anche delle rivendicazioni sindacali di un corpo, quello docente, divenuto classe e non più espressione di un parcellizzato ceto piccolo e piccolissimo borghese, frazionato in tante forme contrattuali strettamente dipendenti dalle amministrazioni locali, dall'altro l'uniformità degli orari comportò una maggiore difficoltà nel costruire una scuola realmente a misura delle esigenze locali. Una questione, quella di orari lunghi, elastici e adattabili ai bisogni famiglie, che sarebbe divenuta essenziale nelle proposte di una scuola a tempo pieno dei primi anni Settanta del Novecento, in un contesto molto diverso da quello dal quale siamo partiti.

Bibliografia

- Addis, Pietro. 1877. «All'Ill.mo Sign Sindaco del Municipio della Maddalena». Archivio Comunale La Maddalena cat. 9.2.1. a.u.
- «Apertura e chiusura delle scuole». 1902. Archivio Comunale di Buddusò, Reg. D.G. 16/1902.
- Bianchi, Angelo. A cura di. 2012. *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*. Brescia: La Scuola.
- Buy, Ildeganda. 1902. «Relazione finale della maestra Ildeganda Buy per l'anno scolastico 1902». Archivio Comunale di Ozieri, fald. 11/1903.
- Caboni, Stanislao. 1828. *Catechismo agrario pei fanciulli di campagna*. Cagliari.
- «Carte riguardanti l'istruzione fanciullesca». s.d. Segreteria di Stato, II e., m. 61. Archivio di Stato di Torino.
- Compère, Marie-Madeleine, e Herminio Barreiro Rodríguez, coord. 1997. *Histoire du temps scolaire en Europe : ouvrage collectif*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

- Cossu, Giuseppe. 1872a. «All'III.mo Sign Sindaco La Maddalena». Archivio Comunale La Maddalena cat. 9.1.2. a.u.
- Cossu, Giuseppe. 1872b. «All'III.mo Sig. Sovrintendente Municipale». Archivio Comunale La Maddalena cat. 9.1.3. a.u.
- Covato, Carmela, e Anna Maria Sorge. 1994. *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Vol. I. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali.
- Dohrn-van Rossum, Gerhard. 1996. *History of the Hour: Clocks and Modern Temporal Orders*. Chicago: University of Chicago Press.
- Einaudi, Luigi. 1947. "Assemblea Costituente." http://legislature.camera.it/_dati/costituente/lavori/Assemblea/sed105/sed105_3365.pdf.
- Gemelli, Francesco. 1842. *Il rifiorimento della Sardegna, proposto nel miglioramento di sua agricoltura dal P. F. Gemelli, riprodotto in compendio con molte osservazioni ed aggiunte dal Cav. L. Serra*. A cura di Luigi Serra. Torino: Fontana.
- "Il suono delle campane." *La vita diocesana* 1910, II (I):27.
- Lai, Virgilio. 1972. "Caboni, Stanislao." *Dizionario Biografico degli Italiani*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Le Goff, Jacques. 1960. "Au Moyen Age : temps de l'Église et temps du marchand." *Annales ESC*.
- Le Goff, Jacques. 2000. *Tempo della Chiesa e tempo del mercante e altri saggi sul lavoro e la cultura nel Medioevo*. Torino: Einaudi.
- Matteucci, Carlo. 1862. «L'ispettore scolastico Scipioni invita al sindaco una circolare del ministro Matteucci». Archivio Comunale La Maddalena cat. 9.1.2. a.u.
- Ministero della pubblica istruzione. 1900. *Regolamento generale per l'istruzione elementare: approvato con R. decreto 9 ottobre 1895, n ...* Napoli: E. Pietrococola. <http://archive.org/details/regolamentogene00italgoog>.
- Monti, Luigi. 1882. "Il ricreatorio festivo." In *Brixia 1882*.
- Morandini, Maria Cristina. 2003. *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita e Pensiero.
- "Note di pedagogia. L'orario scolastico." *Scuola Italiana Moderna*, 1911, novembre, 42-43.
- «Orario unico e continuato nelle scuole elementari». 1908. Archivio Comunale di Buddusò, Reg. D.G. 22/1908.
- Pazzaglia, Luciano. 1994. *Chiesa e prospettive educative in Italia tra restaurazione e unificazione*. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia, Luciano, e Roberto Sani. A cura di. 2001. *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Pinna, Speranza. 1891. «Relazione della maestra Speranza Pinna per l'anno scolastico 1891». Archivio Comunale La Maddalena cat. 9.2.3. a.u.
- «Progetto per il miglioramento, ed aumento dell'istruzione nel Regno di Sardegna». s.d. Segreteria di Stato, II e., m. 61. Archivio di Stato di Torino.
- Pruneri, Fabio. A cura di. 2005. *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola tra XIX e XX sec.* Roma: Carocci.

- Pruneri, Fabio. 2006. *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pruneri, Fabio. 2011. *L'istruzione in Sardegna, 1720-1848*. Bologna: il Mulino.
- Ragazzini, Dario. 2012. *Tempi di scuola e tempi di vita. Edizione 2.0*. Firenze: goWare.
- Rava, Luigi. 1908. *Regolamento generale della istruzione elementare*.
 «Regie patenti colle quali S.M. lasciando alcune disposizioni circa il metodo d'istruzione per le scuole elementari nel Regno di Sardegna, nomina un Ispettore Generale per la direzione, visita e sorveglianza delle medesime, un Vice Ispettore in Sassari e stabilisce tre apposite scuole di metodo». s.i.t.: 1841.
- Regolamento approvato da Sua Maestà Carlo Felice per le scuole normali del Regno di Sardegna, 24 giugno 1823*. 1823. Vol. 1820-1823. Torino: Stamperia Reale.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola.
- Sani, Roberto, e Angelino Tedde. 2003. *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*. Milano: Vita e Pensiero.
- Satta, Salvatore. 2003. *L'autografo de Il giorno del giudizio*. A cura di Giuseppe Marci. Cagliari: CUEC.
- Smiles, Samuel. 1865. *Chi si aiuta Dio l'aiuta, ovvero Storia degli uomini che dal nulla seppero innalzarsi ai più alti gradi in tutti i rami della umana attività*. Milano: Editori della biblioteca utile.
- Sotgiu, Angelina. 1901. «Relazione della maestra Angelina Sotgiu per l'anno scolastico 1900-01». Archivio Comunale di Ozieri, fald. 11/1901.
- Spano, Giovanni. 1867. *Cenni sulla vita del teol. cav. Antonio Manunta, di Osilo, canonico preb. nella cattedrale di Cagliari*. s.i.t.: A. Alagna.
- Tedde, Angelino. 2018. "Il teol. Antonio Manunta (Osilo 1776 - Cagliari 1867)." *Accademia sarda di storia di cultura e di lingua* (blog). 23 gennaio 2018. <http://www.accademiasarda.it/2008/10/il-teol-antonio-manunta-osilo-1776-cagliari-1867/>.
- Trottolino. 1899. "Il primo giorno di scuola." *Il Giornale dei Fanciulli*, ottobre, 257.
- Zichi, Giuseppe. 2015. *I cattolici sardi e il Risorgimento*. Milano: FrancoAngeli.

FABIO TARGHETTA

BETWEEN TANGLED UP REGULATIONS AND MASS REGISTRATIONS:
THE DEFASCISTISATION PROCESS
OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS¹

TRA SELVA NORMATIVA E SCHEDATURE DI MASSA:
I PROCEDIMENTI DI EPURAZIONE DEGLI INSEGNANTI
DI SCUOLA SECONDARIA

The present paper wants to study a theme not explored by historians so far: the defascistisation of school teacher, choosing the city of Padua as a study case. It is an excellent observatory because in Padua was located the headquarter of the Ministry of National Education and because it was a town very aligned with fascist guidelines. The State Archive of Padua preserves the dossier of all the people (teachers, headmasters, school inspectors, etc.) referred by the provincial commission for the defascistisation during the years 1945-46: a valuable and unpublished documentation that allows to reconstruct the procedural events of those teachers accused of having played an active role during fascism. The Casrec Archive (Centro di Ateneo per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea) of Padua University preserves the documents of the Provveditorato agli studi (board education), an office informed about the activity of the commission and an active subject in the defascistisation process. The aim of the essay is therefore to reconstruct the context within which the provincial purification commission and the ministerial subcommission that followed in 1946 operated, trying to shed some light on the very complicated regulations, and to present the main actors involved in the defascistisation process.

Il presente contributo intende indagare un tema finora per nulla esplorato dagli storici: l'epurazione del personale scolastico (presidi, direttori didattici, ispettori, docenti), scegliendo come caso di studio la città di Padova. Essa rappresenta un ottimo osservatorio in quanto sede del ministero dell'educazione nazionale durante gli anni repubblicani e perché città non solo perfettamente allineata con le direttive emanate in ambito scolastico, ma anche particolarmente attiva sul fronte delle iniziative, dei convegni, delle attuazioni pratiche. Presso il locale Archivio di Stato sono conservati i fascicoli dei soggetti (insegnanti, presidi, funzionari) deferiti presso la commissione provinciale di epurazione nel biennio 1945-46: una documentazione preziosa e inedita che consente di ricostruire le vicende processuali di quegli insegnanti accusati di aver svolto un ruolo attivo durante il fascismo. L'Archivio Casrec (Centro di Ateneo per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea) dell'Università di Padova raccoglie, invece, le carte del provveditorato agli Studi, informato sull'attività della commissione e soggetto attivo nell'opera di epurazione. L'obiettivo del saggio è pertanto quello di ricostruire il contesto entro il quale operarono la commissione provinciale di epurazione e la sottocommissione ministeriale che la sostituì nel 1946, cercando di fare chiarezza sulla normativa vigente, assai complessa, e di offrire un primo tassello alla ricostruzione di un mosaico ancora tutto da comporre.

Key words: defascistisation, fascism, secondary school, teachers.

Parole chiave: epurazione, fascismo, professori, scuola secondaria.

¹ Mi corre l'obbligo di ringraziare sentitamente chi ha fornito un prezioso aiuto alla stesura di queste pagine attraverso consigli, confronti, suggerimenti bibliografici e l'accesso al materiale documentario: tra gli altri, Irene Bolzon, Franca Cosmai, Juri Meda e Giulia Simone. Un cenno a parte merita Carlo Monaco, che con generosità e pazienza ha condiviso con me tutte le informazioni e l'esperienza maturate in anni di ricerche.

Premessa

Il tentativo di defascistizzare l'amministrazione statale da funzionari e collaboratori compromessi con il regime fascista sortì risultati modesti: desiderio di pacificazione sociale, logiche di tipo corporativo, resistenze registrate a tutti i livelli e, non ultimo, un evidente calcolo politico contribuirono ad attenuare fortemente le misure in un primo tempo adottate nei confronti di chi era risultato compromesso a vario titolo col passato regime.

All'interno di un simile contesto, il mondo della scuola non fece eccezione, pur rappresentando un settore del tutto particolare nell'ambito dei processi epurativi a causa di tre fattori specifici: la complessità della normativa da applicare, soggetta anche agli interventi del ministero della pubblica istruzione; la vastità del fenomeno, con una massa di personale coinvolto che non ha eguali in altri settori della vita civile nazionale; la difficoltà nel dimostrare la faziosità in una professione che richiedeva un notevole grado di adesione ai dettami emanati dal regime.

Il presente contributo intende indagare un tema finora per nulla esplorato dagli storici: l'epurazione del personale scolastico (presidi, direttori didattici, ispettori, docenti), scegliendo come caso di studio la città di Padova. Essa rappresenta un ottimo osservatorio in quanto sede del ministero dell'educazione nazionale durante gli anni repubblicani e perché città non solo perfettamente allineata con le direttive emanate in ambito scolastico, come evidenziato dalla fondazione di un Centro didattico istituito sulla scorta della bottaiana Carta della scuola (De Vivo 1996), ma anche particolarmente attiva sul fronte delle iniziative, dei convegni, delle attuazioni pratiche.

Presso il locale Archivio di Stato sono conservati i fascicoli dei soggetti (insegnanti, presidi, funzionari) deferiti presso la commissione provinciale di epurazione nel biennio 1945-46: una documentazione preziosa e inedita che consente di ricostruire le vicende processuali di quegli insegnanti accusati di aver svolto un ruolo attivo durante il fascismo. L'Archivio Casrec (Centro di Ateneo per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea) dell'Università di Padova raccoglie, invece, le carte del provveditorato agli studi, informato sull'attività della commissione e soggetto attivo nell'opera di epurazione.

L'obiettivo del saggio è pertanto quello di ricostruire il contesto entro il quale operarono la commissione provinciale di epurazione e la sottocommissione ministeriale che la sostituì nel 1946, cercando di fare chiarezza sulla normativa vigente, che si presenta assai complessa.

Si tratta, è bene sottolinearlo, di un primo approccio al tema, che necessiterebbe di ulteriori approfondimenti d'archivio, a partire dalle carte conservate presso l'Archivio dello Stato a Roma, preziose per esaminare i procedimenti nei confronti dei funzionari dipendenti dal ministero e per vagliare le sentenze del Consiglio di Stato in merito ai ricorsi di coloro i quali subirono una condanna definitiva di sospensione. Sarebbe inoltre interessante ricercare nella stampa dell'epoca tracce di questi procedimenti, al fine di fornire un quadro preciso delle sensibilità collettive e del loro eventuale mutamento del corso dei mesi di attività delle commissioni. Infine,

data la notevole eterogeneità nel metro di giudizio delle sentenze e anche della stessa normativa che regolò per un certo periodo la materia, come si darà conto nelle prossime pagine, sarebbe auspicabile l'avvio di ricerche analoghe in altre zone del paese, essendo sostanzialmente inutile spingersi a generalizzare al fine di imporre un modello valido per tutta Italia.

Una normativa complessa

Le ragioni del limitato – e tutto sommato recente – interesse da parte degli storici per questo capitolo della storia italiana hanno origini plurime. Pesa certamente, come ha fatto notare Reberschak, il rilevante gravame politico che ha a lungo pesato sulla questione, impedendo fino all'ultimo decennio del Novecento un esame sereno della vicenda senza eccessive incrostazioni ideologiche (Reberschak 2003). Il mutato clima politico e un contesto culturale votato alla conciliazione, unitamente all'adozione in Italia di disposizioni più favorevoli agli studiosi in materia di trattamento dei dati personali per finalità storiche, hanno contribuito a un ulteriore incremento quantitativo e qualitativo delle ricerche sull'argomento. Queste si sono concentrate in particolar modo sulla ricostruzione dell'operato delle Corti straordinarie d'assise istituite nell'aprile 1945, poi sostituite nell'ottobre dalle Sezioni speciali delle Corti d'assise ordinarie², mentre più in ombra sono rimasti i procedimenti di carattere amministrativo.

Si tratta di piani dai confini labili – quelli della giustizia penale e dei provvedimenti amministrativi, dal carattere puramente disciplinare – confusi a volte dalla stessa storiografia che non sempre è riuscita a fare chiarezza. A complicare le cose, l'esistenza di un quadro molto complesso dal punto di vista normativo, che muta nel tempo e differisce non solo all'interno della stessa penisola, ma anche a livello locale, in particolare in quelle zone periferiche dove meno cogente era la presenza dell'Allied military government e i criteri di adozione delle direttive alleate venivano interpretati con maggiore elasticità (Woller 1997, 225; Canosa 1999, 56). Per ricostruire il quadro della normativa vigente in tema di epurazione tra il 1944 e il 1945 occorre dunque verificare quanto emanato dapprima nel Regno del Sud, poi, a liberazione della capitale avvenuta, nello Stato di Roma, e infine nello Stato di transizione una volta conclusosi il conflitto (Reberschak 1998, 51). Solo a partire dalla primavera del 1946 si può sostenere l'esistenza di una normativa comune in tutto il paese. Sono fasi che non di rado si accavallarono, con conseguenti riaperture di fascicoli sulla base dei mutamenti delle leggi nel frattempo avvenuti.

Lo sfasamento temporale dell'avvio dei procedimenti di epurazione comportò dunque l'adozione di direttive non necessariamente omologhe, quantomeno in un

² Si veda, a puro titolo d'esempio e per il carattere locale che qui ci interessa, il numero monografico di «Venetia» (1998, 1) intitolato *Processo ai fascisti, 1945-1947*. Cfr. anche Naccarato 1996; Ceccato 1999. Quanto agli studi nazionali, mi limito a citare i più recenti: Baldissara e Pezzino 2005; Rovatti 2009; Elster 2008; Gori 2012; Fornasari 2013; Focardi e Nubola 2015.

primo momento. Inoltre, il mutare nel corso dei mesi delle sensibilità collettive (il progressivo affievolirsi della vis vendicativa del 1943) e, soprattutto, il prevalere a partire dal 1945 di un atteggiamento prudente da parte degli esponenti di alcuni partiti, democrazia cristiana e liberali in testa (Canosa 1999, 120-122), determinarono una situazione molto eterogenea. Si consideri, ad esempio, che al nord il giuramento alla repubblica sociale divenne criterio di sospensione automatica per presidi e direttori didattici.

Per attenerci all'ambito scolastico, e quindi ai provvedimenti di carattere amministrativo, in Sicilia il processo di epurazione iniziò già nel '43 sotto l'egida del colonnello Gayre e di Carlton Washburne e con la collaborazione di comitati antifascisti appositamente costituiti (Woller 1997, 82). I giudizi non furono clementi e portarono in breve tempo alla sostituzione di tutti i provveditori dell'isola e dei presidi maggiormente compromessi col passato regime. Nella primavera dell'anno successivo il Ministero rendeva noti alcuni numeri di personale allontanato dalla scuola, tra cui spiccano i 29 dipendenti, in maggioranza insegnanti, sospesi ad Agrigento (Canosa 1999, 28). Medesima celerità venne adottata anche per i provvedimenti che coinvolsero i docenti universitari.

A Padova, invece, si può dire che la macchina epurativa partì quasi due anni più tardi, con tutte le conseguenze già dette, a partire dal doppio binario normativo. Fino al novembre 1945³, infatti, convissero – per quanto riguarda in particolare le sanzioni nei confronti dei dipendenti della pubblica amministrazione che qui maggiormente ci interessano – dispositivi normativi diversi. Da un lato il decreto 27 luglio 1944, n. 159 (*Sanzioni contro il fascismo*)⁴, emanato dal governo Bonomi, che, oltre a indicare i motivi della dispensa dal servizio, affidava il compito di giudicare i soggetti a specifiche commissioni provinciali, direttamente collegate ai competenti ministeri o amministrazioni e sotto il controllo dell'Alto commissariato per le sanzioni contro il fascismo (Lepore 2017). Dall'altro, fin dal novembre 1944 gli Alleati avevano fissato, nell'ordinanza n. 35, i criteri cui avrebbe dovuto attenersi l'opera di *defascistisation* nelle zone di futura liberazione, ovvero laddove il Comitato di Liberazione Nazionale Alta Italia aveva già iniziato a elaborare progetti per l'epurazione, ma anche per il prossimo riordinamento degli studi. Il 21 giugno 1945, per rimanere nell'abito geografico coperto dalla presente ricerca, il cln regionale veneto istituì il commissariato per l'istruzione, autorizzandolo a trattare le questioni di carattere scolastico con le autorità italiane e con gli organi del comando militare alleato, evidente indice della ricerca di una mediazione e di uno spazio di manovra autonomo⁵.

In questo bailamme giuridico, «tra disposizioni dei comitati di liberazione, decreti legislativi del governo di Roma e ordinanze alleate», Canosa sostiene che la maggior

³ D.l. lgt. 9 novembre 1945, n. 702, *Epurazione delle Pubbliche Amministrazioni* (Gazzetta Ufficiale n. 136 del 13/11/1945). Si tratta della famosa "legge Nenni", allora Alto commissario. Cfr. anche Woller 1997, 462-472.

⁴ A norma dell'art. 4, a giudicare i reati penali erano invece chiamate le corti d'assise, composte anche da cinque giudici popolari estratti a sorte da appositi elenchi di cittadini di condotta morale e politica illibata. D.l.lgt. 27 luglio 1944, n. 159, *Sanzioni contro il fascismo* (Gazzetta Ufficiale, serie speciale, 29 luglio 1944, n. 41).

⁵ Le attività del commissariato per l'istruzione della regione Veneto, la cui documentazione è conservata presso l'Archivio del Casrec [d'ora in avanti Casrec], sono state ricostruite da De Vivo 1997.

parte dell'azione epurativa al Nord sia stata svolta sulla base delle indicazioni degli alleati (Canosa 1999, 221).

Diventa allora necessario capire cosa prevedesse nel dettaglio la normativa in merito ai procedimenti di epurazione. Presso l'archivio del Casrec, nel fondo intitolato Archivio del CLNRV Regionale Veneto, sono conservati i testi dei due principali provvedimenti: il decreto n. 159 del luglio 1944 e l'ordinanza n. 35, *Sospensione dei funzionari e degli impiegati fascisti*. Per quanto riguarda il primo decreto, mi soffermerei in particolare sull'art. 18, che sostiene tra le altre cose come lo stesso soggetto possa essere giudicato da commissioni differenti a seconda dei ruoli ricoperti, e sull'art. 19: «le Commissioni, direttamente o attraverso un membro da esse delegato, hanno facoltà di escutere testi, di chiedere atti e documenti all'autorità giudiziaria e alla pubblica Amministrazione e possono sentire personalmente l'interessato, anche se questi non ne faccia richiesta». Si tratta delle modalità secondo le quali poi si trovarono a operare le commissioni provinciali, direttamente collegate ai ministeri competenti e poste sotto il controllo dell'Alto commissariato per le sanzioni contro il fascismo.

Quanto all'ordinanza n. 35, conviene dedicarle uno spazio sensibilmente maggiore. Anzitutto l'art. 2 fissa i criteri che avrebbero condotto alla sospensione dei funzionari. Erano imputabili di un procedimento di sospensione⁶:

- a) Coloro che, specialmente in alti gradi, col partecipare attivamente alla vita politica del fascismo e con manifestazioni ripetute di apologia fascista, si sono mostrati indegni di servire lo stato.
- b) Coloro che hanno conseguito nomine ed avanzamenti per il favore del partito o dei gerarchi fascisti.
- c) Coloro che si sono resi colpevoli di faziosità fascista o di malcostume.
- d) Coloro che hanno rivestito la qualifica di squadrista o Sansepolcrista o antemarcia o marcia su Roma o sciarpa littoria o che sono stati ufficiali della milizia fascista.
- e) Coloro che dopo l'8 settembre 1943 hanno seguito al nord dell'Italia il governo fascista repubblicano o gli hanno prestato giuramento o hanno comunque collaborato con esso.

Dopo aver suddiviso i soggetti in tre categorie (urgente, normale, ritardata), sulla base del grado ricoperto nell'amministrazione statale, l'ordinanza prescrive l'autocompilazione di una scheda personale da consegnare all'amministrazione o all'azienda presso cui i funzionari dipendono (art. 5); sarebbero stati poi i responsabili a dover certificare l'avvenuta raccolta delle schede e a farle pervenire alle commissioni provinciali (costituite da membri italiani, ma, a differenza di quelle analoghe operanti nel centro e nel sud Italia, nominati dagli organi del governo alleato), le quali, per emettere i propri giudizi, si sarebbero basate sulle autocertificazioni e su eventuali altre testimonianze (art. 6). In caso di ricezione di un «avviso di progettata sospensione», il soggetto aveva facoltà, entro dieci giorni, di elaborare in forma scritta un'opposizione e di depositarla assieme a eventuali altri documenti o dichiarazioni a

⁶ Il testo integrale dell'ordinanza (così come del d.l. lgt 27 luglio 1944, n. 159) è conservato in Casrec, *Archivio del CLN Regionale Veneto*, b. 56 *Sezione epurazione*, f. 196 *Leggi e decreti*.

discarico (art. 7). Fondamentale a questo punto l'art. 8, *Procedimenti di opposizione*, cui fecero ricorso (quasi⁷) tutti i soggetti:

- a) La commissione esamina l'opposizione e, a meno che non la giudichi priva di fondamento, procede all'istruttoria e al dibattimento in conformità delle norme stabilite al riguardo. A tale dibattimento colui che ha presentato l'opposizione ha diritto di comparire personalmente e per mezzo di un avvocato e di dimostrare le ragioni per le quali non dovrebbe essere sospeso.
- b) In tali procedimenti la commissione deve tenere in considerazione, fra gli altri elementi, che
 - i. Chiunque dopo l'8 settembre 1943 si è distinto nella lotta contro i tedeschi, può essere esentato dalla sospensione, e
 - ii. che chiunque ricada sotto la lettera d) dell'art. 2 di cui sopra, può essere esentato dalla sospensione se in effetti non è stato colpevole di partigianeria fascista o di malcostume.

Nel caso venisse emesso alla conclusione dell'udienza un ordine di sospensione, colui che ne incorre avrebbe potuto beneficiare, «a titolo alimentare, lo stipendio base senza alcun ulteriore accessorio» (art. 11).

Queste indicazioni vennero integrate dalla circolare, firmata dal regional education officer, il maggiore Gregory, inviata al provveditore agli studi il 1° maggio 1945 col titolo *Ordini speciali e autorizzazione per la riapertura ed il funzionamento delle scuole*⁸. In essa, oltre a sottolineare come le leggi italiane vigenti relative al sistema scolastico e al funzionamento della scuola rimanessero valide⁹, erano indicate le funzioni e i compiti demandati al provveditore. Tra questi, particolare rilevanza era riservata alla defascistizzazione: entro 15 giorni il provveditore avrebbe dovuto far pervenire all'ufficiale regionale dell'educazione le schede personali di tutti gli ispettori, i presidi e i direttori della provincia, unitamente alla dichiarazione circa la loro sospensione o la conferma nell'incarico. Trenta giorni era invece il limite massimo fissato per l'invio delle schede degli insegnanti, ma solo di quelli di cui il provveditore avesse nutrito qualche dubbio. Il commissario provinciale avrebbe poi trasmesso un elenco del personale da licenziare – si noti bene la scelta del verbo, decisamente diverso rispetto a sospendere –, cui era permesso presentare ricorso entro trenta giorni. Il personale sospeso – qui torna la formula più morbida – sarebbe stato sostituito da incaricati giudicati «degni» dallo stesso provveditore¹⁰.

⁷ A Padova, un solo docente sospeso non presentò un'opposizione scritta.

⁸ Casrec, *Archivio del Commissariato di istruzione del CLNRV*, bb. 259-260, f. 305 *Proposte*, circolare datata 1° maggio 1945, a firma dell'ufficiale regionale dell'educazione F.F. Gregory, indirizzata al provveditore agli studi, con oggetto: *direttive dell'educazione n. 4*, 11 pp.

⁹ «La politica del governo militare alleato è in generale di evitare qualsiasi mutamento nella situazione legale, nella organizzazione amministrativa e nei programmi scolastici eccetto quando i cambiamenti siano necessari per eliminare il fascismo e per far funzionare le scuole durante l'assenza del regolare ministro dell'educazione del governo italiano con giurisdizione sul territorio occupato».

¹⁰ Queste indicazioni furono trasmesse in una nota diretta dal provveditore di Padova «a tutte le autorità scolastiche dipendenti» in data 14 maggio 1945, prot. n. 2/2. Cfr. Casrec, *Archivio del Commissariato di istruzione del CLNRV*, bb. 259-260, f. 305 *Proposte*.

Adolfo Zamboni, il provveditore antifascista

La figura del provveditore agli studi – tornata a essere una carica provinciale nel 1936, dopo che nel 1923 Gentile aveva imposto l'istituzione dei provveditorati regionali – risultava pertanto di fondamentale rilievo, investita di un potere non marginale in termini di epurazione e di sostituzione del personale sospeso con soggetti che avessero dato prova di estraneità al passato regime (la circolare riporta testualmente la formula «non fascisti o componenti»). A Padova il delicato incarico di provveditore reggente era stato affidato a una figura di notevole caratura, noto antifascista, mal sopportato negli anni del regime e imprigionato durante la repubblica di Salò: Adolfo Zamboni, docente di materie letterarie presso il locale liceo scientifico “Nievo” per oltre trent'anni (Simone e Targhetta 2016).

Di modeste origini, nato a Berra (Cologna Ferrarese – FE) il 2 marzo 1891, Zamboni aveva dovuto abbandonare gli studi a un passo dalla laurea per rispondere alla chiamata alle armi. Il giovane sottotenente, ferito gravemente a fine maggio 1916, fu curato a Padova, dove conseguì la laurea in Lettere, con lode, mentre l'anno successivo ottenne il diploma di magistero, sempre in Lettere.

Lo zelo fino ad allora dimostrato lo spinse ad anticipare la fine della convalescenza e a raggiungere i commilitoni in tempo per partecipare alla terribile battaglia sul San Michele (agosto 1916), dove ottenne la seconda delle tre medaglie d'argento al valor militare con cui fu decorato, fino alla promozione sul campo per meriti di guerra. Catturato nel settembre 1917, trascorse oltre un anno nei campi di prigionia austriaci di Mauthausen, Spratzen e Winterbach, da dove fu fatto rimpatriare come invalido a conflitto quasi concluso.

Durante la Grande Guerra Zamboni si era pertanto distinto per il coraggio e valore dimostrati sull'Altopiano di Asiago e sul Carso, al punto da essere decorato con varie onorificenze, tra cui, oltre quelle già menzionate, la croce di Cavaliere della corona d'Italia, la croce italiana per merito di guerra, la croce francese per merito di guerra e altre ancora. Mi sono volutamente dilungato nell'elenco delle decorazioni e delle promozioni acquisite per merito militare non per stilare una mera lista di lustrini, ma perché questi titoli risultarono fondamentali per il mantenimento del suo posto di insegnante. La sua carriera professionale principiò nell'anno scolastico 1919-20 quando Zamboni, fresco vincitore di concorso ministeriale, fu inviato come professore straordinario di Lettere presso il Liceo pareggiato di Camerino. L'anno successivo passò col medesimo incarico alla R. Scuola tecnica di Verona e, dal 1921-22, in quella di Padova, dove rimase fino al 1929. Nel frattempo, conseguita nel 1924 la laurea in Filosofia, nell'anno scolastico 1925-26 gli furono assegnate anche alcune ore (Filosofia, Storia e Economia) al Liceo classico “Galvani” di Bologna, materie che dall'anno successivo insegnò al “Nievo” di Padova¹¹.

Pur senza clamori, Zamboni non nascose, durante gli anni del regime, la sua av-

¹¹ I dati sulla carriera docente di Adolfo Zamboni sono tratti dal suo fascicolo personale, conservato presso l'Archivio del Liceo Statale “Ippolito Nievo” di Padova col numero 797. Altre preziose informazioni in Zamboni 2008.

versità al fascismo: era infatti l'unico docente di scuola secondaria a Padova a non possedere la tessera di iscrizione al Partito (Ventura 1996, 307). Destituirlo dall'incarico era tuttavia fuori questione, alla luce del passato di guerra e delle numerose benemeritenze conquistate sul campo. Si finì quindi per tollerarlo, sollevandolo però da ogni incarico che non fosse quello strettamente didattico in orario scolastico, escluso anche dalle commissioni per gli esami di Stato.

Una preziosa testimonianza ci consente di inquadrare il suo spirito antifascista; è quella di Taína Dogo Baricolo, ex allieva poi entrata nelle fila della Resistenza, la quale ricorda il valore di Zamboni e di quegli insegnanti che seppero educare i propri studenti a uno spirito critico e democratico. Credo sia utile riportare l'intero passaggio in cui racconta del primo incontro con l'ex docente nelle celle di Palazzo Giusti:

Una notte avvertii un lento muoversi di passi che si avvicinavano. Poi silenzio. Mi giro e una mano mi accarezza i capelli mentre una voce calma dice: «Anche tu qui! Coraggio, cara, sii brava!». La riconosco subito ed è come il concludersi di un lungo discorso iniziato pochi anni prima sui banchi del liceo, quando il nostro professor Zamboni aveva cominciato la sua lezione di filosofia con queste parole: «Ragazzi, oggi Hitler ha occupato l'Austria». E, cancellata dai suoi occhi quell'espressione bonaria che noi gli conoscevamo, aveva preso a leggere un brano di Croce. L'aula era piccola e luminosa, e le sue parole, afferrate dalla nostra mente di adolescenti, avevano stimolato l'intuizione di una calamità che sovrastava il mondo, facendo germogliare nelle nostre coscienze il seme dell'antifascismo (Dogo Baricolo 1972, 16-17).

Azionista, in contatto col movimento "Giustizia e Libertà", Zamboni aderì subito alla Resistenza entrando nella fila del Cln provinciale e organizzando la brigata "Silvio Trentin" del Corpo Volontari della Libertà. Fu tra i primi a essere catturato dalla famigerata banda Carità, il cui uso sistematico della tortura è tragicamente ricordato nella lapide apposta sul muro esterno di Palazzo Giusti (Caporale 2005). Come ricorda Francesco De Vivo, incarcerato anch'egli nelle celle di via San Francesco, Zamboni, assieme ad altri prigionieri, non venne meno al suo ruolo di Maestro neppure nelle durissime condizioni imposte dagli sgherri di Mario Carità, nel tentativo di delineare, attraverso la discussione comune, «un nuovo modello di società nella quale elemento fondamentale fosse il rispetto per la persona umana, la salvaguardia della sua dignità, la vita intesa come servizio prestato in vista del bene comune» (De Vivo 2006, 29). Racconta Sebastiano Favaro, anch'egli imprigionato nelle celle di Palazzo Giusti, come, per distogliere i pensieri dei detenuti dalla preoccupazione per la loro sorte e per ampliare la loro cultura, i professori catturati tenessero al pomeriggio un'ora di lezione della materia di loro competenza. «Il professor Zamboni – prosegue Favaro – ci spiegava i vari sistemi filosofici dalle antiche civiltà ai giorni nostri» (Dogo Baricolo 1972, 61).

Non può dunque stupire il fatto che, riassaporata la libertà, Zamboni si fosse reso immediatamente disponibile a ricoprire col medesimo ardore l'importante incarico affidatogli dal Comitato veneto di liberazione nazionale: il provveditorato agli studi di Padova, carica che resse per un biennio. Furono gli anni più delicati, quelli della ricostruzione post bellica, ma anche della defascistizzazione della scuola, del

processo di epurazione degli elementi più compromessi, del riordino del patrimonio immobiliare lasciato dalla Gioventù italiana del littorio (Liceo Scientifico "Ippolito Nievo" 1961, 11-12).

Severità e rapidità: i propositi iniziali di Zamboni per moralizzare la scuola

Una delle incombenze più urgenti che dovette affrontare Zamboni, come già anticipato, fu l'epurazione degli insegnanti, sollecitata da più parti a poche settimane dalla liberazione. Il 25 maggio 1945 il comitato dei giovani dei cinque principali partiti (democrazia cristiana e partiti comunista, socialista, liberale e d'azione) aveva approvato la mozione da inviare al provveditore con la proposta di «sospendere immediatamente dalle loro funzioni tutti i Presidi e i Direttori didattici che hanno giurato alla repubblica fascista e di nominare una commissione di 5 professori per tutte le Scuole medie di Padova per l'immediata sostituzione di tutti i professori compromessi ed indiziati»¹². Questo il testo poi sottoscritto e inviato al comitato provinciale di liberazione nazionale e al provveditore:

I giovani dei partiti D.C., C., S., D'A., L., PRESO ATTO che il giorno 29 p.v. riprenderanno le lezioni nelle scuole medie ed elementari di città e provincia, RICONOSCENDO la necessità che la scuola nella riconquistata libertà deve essere palestra di verità e di rettitudine per i docenti e per i discenti, RICORDANDO che un certo numero di presidi, professori, direttori didattici e maestri, hanno fatto del loro insegnamento motivo di propaganda fascista portando in tal modo il disordine nelle coscienze degli alunni, RICORDANDO ANCORA che fra la classe insegnante non mancarono quelli che prestarono giuramento al governo fascista di Salò, CHIEDONO per la dignità e la moralità delle istituzioni scolastiche della nostra provincia che venga costituita prima della ripresa delle lezioni scolastiche una commissione di epurazione formata da elementi di sicura e provata fede antifascista e di grande dirittura morale, CHIEDONO ANCORA che questa commissione proceda prima della ripresa delle lezioni scolastiche alla sospensione dall'incarico degli insegnanti di ogni grado che si siano resi colpevoli di collaborazione o sottomissione esplicita alla dominazione fascista; SONO CONVINTI che solo agendo con serietà ed energia si potrà moralizzare anche politicamente un settore fondamentale della vita nazionale quale quello della scuola primaria e secondaria¹³.

Analoga richiesta veniva avanzata dagli insegnanti medi democratici cristiani della provincia di Padova, in contrasto con la prudenza in materia professata dalla direzione del partito:

CONSIDERATA la necessità che l'opera di epurazione venga condotta anche nella scuola padovana con sollecitudine e particolare serietà, CONSIDERATO che la figura dell'educatore deve essere mantenuta di fronte agli alunni e alle famiglie nel suo carattere di onestà e dirittu-

¹² Casrec, *Archivio del Clnp di Padova*, fascicolo 26 *Provveditorato agli Studi*, foglio volante dattiloscritto intitolato *Ordine del giorno della seduta del Comitato in data 25/5/1945*.

¹³ Ivi, foglio volante dattiloscritto intitolato *Ordine del giorno. Al Comitato provinciale di liberazione nazionale e p.c. al R. Provveditore agli studi della provincia di Padova* firmato da quattro esponenti dei partiti citati.

ra morale, CONSIDERATO che taluni elementi gravemente compromessi con il passato regime tentano di salvarsi con sotterfugi vari o addirittura di prendere iniziative epuratrici, CHIEDONO che venga costituita presso codesto provveditorato agli studi una commissione di epurazione per tutti gli ordini delle scuole medie composta di persone di specchiata e non recente fede antifascista e di sicura dirittura morale la quale con imparzialità esamini la posizione dei professori padovani ed in base alle disposizioni legislative emanate o che saranno emanate o anche da essa stessa provocate proponga le eventuali misure di epurazione. CREDONO che questa commissione sia strumento efficace per un'attività sollecita ed imparziale e garanzia di serietà nell'opera di ricostruzione nazionale nel campo della scuola¹⁴.

L'appello deve aver raggiunto il suo scopo se Zamboni, in data 7 giugno 1945, comunicò alla commissione provinciale di epurazione di aver preso come provvedimento urgente, «sotto la pressione di un vibrato ordine del giorno degli studenti e per invito del C.L.N.P. [...] l'allontanamento temporaneo dalla Scuola di tutti i Presidi, Ispettori e Direttori Didattici perché tutti hanno giurato»¹⁵ lealtà alla repubblica sociale italiana. Una dichiarazione che, se da un lato testimonia l'influenza anche della volontà popolare in questa prima fase, dall'altro conferma i margini di autonomia di cui, almeno inizialmente, poterono godere i provveditori incaricati dal CLN. La riprova qualche riga dopo, laddove Zamboni comunica di aver invitato i capi d'istituto e i direttori didattici ad allontanare dalla scuola tutti i professori e gli insegnanti elementari che risultassero «compromessi per la loro attività a favore del defunto regime».

Dai documenti consultati e allo stato attuale della ricerca credo si possa ipotizzare che Zamboni nelle primissime settimane abbia voluto agire forzando un po' la normativa esistente e, profittando della responsabilità politica di cui era stato investito, si sia attivato per un'epurazione rapida ed estesa. Purtroppo la sostanziale mancanza di un numero sufficiente di analoghe ricerche¹⁶ non permette generalizzazioni rispetto a una condotta che, fino a quando è stato possibile, ha giocato sul filo dei regolamenti.

A partire dal 1° giugno 1945, come afferma nel proseguo della lettera alla commissione provinciale di epurazione, Zamboni dovette adeguarsi alle disposizioni emanate dagli alleati, e in particolare alle già citate ordinanza n. 35 e circolare n. 4, in base alle quali aveva sospeso tutti i funzionari passibili di tale sanzione. Il provveditore, nell'accompagnare l'invio del primo blocco di schede personali relative ai funzionari che avevano giurato fedeltà alla repubblica di Salò, riporta in maniera analitica le risposte che presidi, ispettori e direttori didattici gli hanno fornito in

¹⁴ Ivi, foglio volante dattiloscritto intitolato *Ordine del giorno. Al Comitato provinciale di liberazione nazionale e p.c. al R. Provveditore agli studi della provincia di Padova*, firmato dai professori Todesco, Dal Santo e Masini Venturilli.

¹⁵ Ivi, nota su carta intestata del provveditore Zamboni alla commissione provinciale di epurazione datata Padova, 7 giugno 1945, prot. n. 28/2.

¹⁶ Si può ipotizzare l'esistenza di alcuni analogie nell'operato di Giovanni Gozzer, provveditore agli studi di Trento, noto e aspramente criticato per la sua indipendenza, il quale riteneva che l'epurazione di presidi e insegnanti avrebbe dovuto essere «un'azione rapida e tempestiva», mentre seguendo la normativa si era persa nelle secche della burocrazia. Cfr. Antonelli e Arcaini 2016, 24; Antonelli 2013, 470-471.

merito alle ragioni di tale giuramento, risposte che a suo dire «rivelano una grande meschinità morale». I 18 funzionari, infatti, avevano giurato prima che l'ex ministro dell'educazione nazionale comunicasse le sanzioni che sarebbero state prese a carico di chi si fosse rifiutato e, soprattutto, non tenendo in alcuna considerazione una circolare clandestina del cln, di cui certamente erano a conoscenza, che li metteva di fronte alla responsabilità e alle conseguenze di un simile gesto.

Quei funzionari avrebbero dovuto prendere posizione di fronte ad un atto di tanta importanza. Non si dimentichi che la Scuola è l'organo più delicato per la formazione delle nuove coscienze. Può gente di tale natura continuare a presiedere a così alta funzione?

Da queste parole traspare con evidenza il desiderio, nutrito da una figura dall'elevata dirittura morale come Zamboni e con i trascorsi di cui abbiamo detto, di adottare misure severe e di renderle rapidamente effettive. Sembra in alcune occasioni quasi sofferente di fronte ai rallentamenti dovuti all'enorme numero di pratiche da sbrigare¹⁷ e a quelle che interpretava come delle indebite invasioni di campo da parte delle autorità alleate¹⁸.

Sono i documenti relativi alle prime settimane di attività a trasmettere questa volontà di chiudere tempestivamente i conti col fascismo, mentre, col trascorrere dei mesi, le sue comunicazioni assumono i contorni del rapporto di carattere burocratico, senza spazio per considerazioni e giudizi personali. Ecco ad esempio come si espresse nel giugno 1945 in riferimento agli insegnanti di educazione fisica – figure particolarmente sensibili alle sirene fasciste (Monaco 2016) –, le cui schede personali inviava alla commissione provinciale di epurazione:

Nell'inviare le schede personali degli insegnanti di ruolo dell'ex-Opera Balilla mi preme far presente che si tratta di elementi che si sono dimostrati i più fedeli interpreti e divulgatori del verbo fascista e che in genere hanno fatto opera deleteria sui nostri giovani. Preme assai a quest'Ufficio che la loro epurazione sia fatta con molta oculatezza perché se i predetti insegnanti verranno dichiarati "puri" dovranno essere assegnati alle varie scuole medie della provincia (ord. gen. n.4 del G.M.A. al Provveditore agli Studi) con lo stipendio del grado VII, pari a quello che percepisce un professore di scuola media di secondo grado alla fine della carriera (!). Il trattamento goduto dagli insegnanti di educazione fisica sta a dimostrare quali speranze il vecchio regime avesse fondato nell'opera loro; e in realtà non si era ingannato

¹⁷ Casrec, *Archivio del Clnp di Padova*, fascicolo 26 *Provveditorato agli Studi*, lettera su carta intestata del provveditore Zamboni alla commissione provinciale di epurazione datata Padova, 18 giugno 1945, prot. n. 51/2, con la quale sono trasmesse 31 schede personali. «Si tratta di passare in rassegna circa 1500 persone che si trovano dislocate – per la maggior parte – in Provincia, nell'ambito della quale le comunicazioni presentano grandi difficoltà. Pertanto questo Ufficio si è trovato nell'impossibilità di esaurire tutto il lavoro entro il termine del 18 corrente e gli sarà necessario ancora qualche giorno per condurlo a compimento».

¹⁸ Ivi, nota su carta intestata del provveditore Zamboni al presidente del clnp datata Padova, 9 giugno 1945, prot. n. 33/2. «Ma ora mi si presenta un caso che mi preme far noto: ieri ho saputo che il preside del Liceo Scientifico "I. Nievo" [Giuseppe Terribile, n.d.r.], collocato da me in congedo provvisorio per prestato giuramento, esercita le funzioni di Sindaco di Mestrino. Egli si trova, mi disse, in una situazione di disagio, e si capisce perfettamente, tanto più che, a mio avviso, questo funzionario non è del tutto immune da pecche verso il passato regime. Io gli ho detto che, al suo posto, avrei dato le dimissioni; ma pare che il Presidente di codesto Comitato abbia esposto la cosa al Commissario provinciale Alleato, il quale avrebbe risposto che se il Sindaco è persona politicamente sicura, può restare in carica. Io mi limito a rilevare che simili situazioni sono quanto mai incresciose».

perché si dimostravano dei servi fedelissimi. Essi dichiarano di aver giurato lealtà alla R.S.I. per ragioni di servizio; di aver aderito al P.N.F. per servizio di aver appartenuto alla G.N.R. per servizio. Insomma non hanno avuto né carattere né volontà. Con quanta fiducia si possa affidare loro i giovani della risorta Italia lascio immaginare a codesta On. Commissione¹⁹.

I lavori della commissione provinciale per l'epurazione

Nell'estate del '45, dunque, la macchina dell'epurazione per gli insegnanti padovani si mise in moto. Si trattò, per la commissione provinciale, di avviare un lavoro che si sarebbe rivelato minuzioso e impegnativo anche dal punto di vista quantitativo. C'erano infatti da compilare e poi trasmettere al provveditore Zamboni le schede di 293 docenti di scuola media e superiore e di ben 1303 insegnanti elementari. Questi dati, se da un lato rischiano di richiamare alla memoria la particolare ossessione nutrita dal regime per le schedature²⁰, dall'altro testimoniano l'enorme numero di persone coinvolte, anche solo per venire presto escluse, nel processo epurativo condotto in ambito amministrativo, con il relativo carico di tensioni, apprensioni, timori di perdere il posto di lavoro. Svariati studi sul tema hanno mostrato come la scuola fosse un terreno fertile di propaganda fascista e come fosse difficile per presidi, direttori didattici e insegnanti, anche volendo, sottrarsi a compiti e programmi di insegnamento imposti e obbligatori (Galfré 2005, 90). Con questo non intendo giustificare i comportamenti di aperta propaganda in classe, di fede sincera in Mussolini e nel fascismo, di partecipazione indefessa alle attività predisposte dal regime (anch'esse obbligatorie, a meno di presentare speciali esenzioni), etc.; si tratta invece di comprendere come, soprattutto nella fase iniziale di raccolta delle informazioni, una certa inquietudine nella classe docente e dirigente sui possibili effetti del processo epurativo fosse piuttosto generalizzata anche in chi – ed era la maggioranza – si era “limitato” a seguire pedissequamente le direttive del ministero e del partito.

Tralasciando l'epurazione di maestre e maestri, di cui non metto conto di occuparmi in questo lavoro, in archivio di Stato a Padova sono conservate le schede personali di 41 tra presidi e docenti di scuola secondaria, quelli ritenuti maggiormente compromessi e segnati con un tratto di matita rosso o blu nella lista dei docenti padovani. Questi fascicoli contengono, ove complete, una brevissima biografia del soggetto, le denunce a carico, le controdeduzioni – spesso in forma di memoriali – e le testimonianze a discarico. Chiudono la documentazione il giudizio della commis-

¹⁹ Casrec, *Archivio del Clnp di Padova*, fascicolo 26 *Provveditorato agli Studi*, nota su carta intestata del provveditore Zamboni alla commissione provinciale di epurazione datata Padova, 18 giugno 1945, prot. n. 52/2.

²⁰ È sufficiente svolgere anche solo una superficiale indagine in un archivio di scuola secondaria per verificare la presenza di svariati faldoni colmi di elenchi di iscritti a questo o quell'ente fascista, compilati con dovizia di dati e di date; vien quasi da supporre che queste schedature fossero tanto numerose e doppie da risultare sostanzialmente inutili, considerata anche l'adesione non di rado plebiscitaria. In ogni caso, è facile constatare come questi elenchi sublimassero il desiderio di controllo totalitario del regime, in cui ogni nome doveva essere incasellato in una tessera, in un numero di iscrizione, fino a confondersi nella massa indistinta del consenso, una zona grigia nella quale finivano necessariamente per essere sfumati i confini tra fanatici, ferventi, afascisti e i meno frequenti antifascisti.

sione, gli eventuali ricorsi e il verdetto definitivo.

I lavori proseguirono fino all'autunno del '45 e si chiusero con 11 giudizi di condanna («progetto di sospensione»). Negli altri 30 casi, la commissione accolse le opposizioni presentate, revocando l'ordine di sospensione, a volte «dopo lunghissime ed accurate indagini in istruttoria»²¹. Molto interessanti, quando riportate, le motivazioni che condussero ad accogliere le istanze di opposizione. Nel caso di un docente di educazione fisica – ambito di insegnamento di cui abbiamo già rilevato le particolarità –, così si espresse la commissione:

La Commissione accetta l'opposizione perché l'adesione al P.N.F. gli fu imposta quale insegnante di Educazione Fisica, professione alla quale non poteva per gravi ragioni di famiglia rinunciare e perché così evitava il richiamo nelle forze armate repubblicane. La Commissione ha anche accertato che nel suo compito di direttore ginnico-sportivo si è tenuto in campo strettamente didattico²².

Utile a comprendere le ragioni che portarono a emettere sentenza di sospensione sono invece le motivazioni addotte in caso di rigetto dei ricorsi: «non ha saputo trovare plausibile giustificazione per l'attività svolta nel p.n.f. e per la leggerezza con la quale ha aderito al p.f.r.»²³.

Mentre volgevano alla conclusione i lavori della commissione provinciale di Padova fu approvata, come anticipato, la cosiddetta legge Nenni, allora Alto commissario per l'epurazione, entrata in vigore il 14 novembre 1945 nell'Italia centrale e meridionale e dopo circa due settimane anche nelle regioni dell'Italia settentrionale, ancora soggette all'amministrazione alleata. Con questo provvedimento le commissioni provinciali, pur continuando con le prerogative precedenti, non erano più sotto il controllo dell'Alto Commissariato per le sanzioni contro il fascismo, ma, di fatto, delle singole amministrazioni centrali dello Stato, prefigurando la fine dell'Alto commissariato, poi definita dal decreto luogotenenziale del febbraio 1946²⁴. Si trattò di un provvedimento che adottava una linea morbida, in particolar modo per i funzionari di grado inferiore al VII (la maggioranza dei soggetti passibili di provvedimenti di epurazione nella pubblica amministrazione). Fu inoltre deciso di annullare le misure di carattere disciplinare diverse dal licenziamento e di confermare solo quelle già passate in giudicato. L'obiettivo era quello di completare il processo entro la fine di marzo 1946, prima cioè delle votazioni per la costituente. Infine, era investita della funzione di pronunciarsi sui ricorsi una sezione speciale del Consiglio di Stato e non più la vecchia Commissione centrale.

²¹ Archivio di Stato di Padova [d'ora in avanti ASPd], *Alto commissariato per le sanzioni contro il fascismo. Commissione provinciale di epurazione 1945-46*, b. 5, f. 4 *Provveditorato agli Studi*, scheda di Sofia Baretta, direttrice educando. «Opposizione accolta dopo lunghissime ed accurate indagini in istruttoria (era accusata di attività e apologia fascista) [...] Non riscontrato nelle numerose accuse elementi politici convincenti di faziosità ed apologia fascista».

²² Ivi, scheda di Giorgio Gennaro.

²³ Ivi, scheda di Pierangelo Villani. Questi, in breve, i suoi trascorsi: iscritto al pnf dal 27/2/1922, sciarpa littorio, membro del direttorio del fascio, componente commissione di disciplina, capo squadra della milizia volontaria per la sicurezza nazionale.

²⁴ D.dlgt. 8 febbraio 1946, n. 22 *Devoluzione alla Presidenza del Consiglio dei Ministri delle attribuzioni dell'Alto Commissariato per le sanzioni contro il fascismo* («Gazzetta Ufficiale» del 16/2/1946 n. 40).

Come anticipato, la commissione provinciale padovana emise i giudizi relativi agli insegnanti da deferire entro la fine del 1945. Tutte le commissioni alleate operanti nel nord Italia, infatti, avrebbero dovuto concludere i lavori entro quella data e, a partire dal 1° gennaio 1946, avrebbero dovuto essere sostituite da organi di verifica analoghi a quelli che già operavano al centro e al sud e incaricati di operare un esame più approfondito dei singoli casi (Woller 1997, 516)²⁵.

Nel dicembre 1945 una circolare del ministero della pubblica istruzione prescrisse ai provveditori di interpellare i cln provinciali per avere un parere riguardo alla possibile riammissione in servizio dei docenti sospesi e, in caso affermativo, se nella vecchia sede o altrove. Il 12 dicembre il provveditore Zamboni inviò dunque al clnp di Padova le 11 schede degli insegnanti e dei presidi sospesi, complete delle motivazioni che avevano condotto al provvedimento e, in due casi, di altrettanti nuovi memoriali difensivi.

Il comitato rispose con una nota riservata in data 16 gennaio 1946, confermando in cinque casi la sospensione, rimandando un caso a ulteriore più approfondita verifica, chiedendo in due casi la «retrocessione» da preside a professore presso un'altra sede e suggerendo tre trasferimenti²⁶. Il presidente del clnp chiedeva inoltre che venissero adottati provvedimenti nei confronti di altri tre nominativi non inclusi nell'elenco, per i quali, tuttavia, come ebbe modo di rispondere Zamboni, o non c'era più nulla da fare, scaduti i termini ai sensi della legge Nenni, oppure erano di competenza ministeriale²⁷. Analoga richiesta venne avanzata a distanza di un mese nei confronti del preside di una scuola privata²⁸, precedentemente gestita dalla federazione fascista, a testimonianza del peso ancora rilevante del cln provinciale in tema di epurazione²⁹.

Ancora nel maggio 1946, quando cioè era entrata in funzione la nuova sottocommissione ministeriale, il clnp «[ritenne] opportuno segnalare [...] la possibilità di proporre un eventuale trasferimento dal Liceo Tito Livio del Prof. Biasuz nel caso non riscontri nella sua attività elementi sufficienti per la sospensione dall'impiego»³⁰. Una pressione, anche questa, ai limiti del regolamento.

Come anticipato, nel gennaio 1946 entrò in funzione una apposita sottocommissione ministeriale chiamata, sotto l'egida della Delegazione provinciale dell'alto

²⁵ Ne dà conferma Leone Ogniben, preside dell'istituto magistrale sospeso nell'agosto 1945 in un memoriale inviato al Clnp in data 29/12/1945: «Ci dissero sempre che saremmo stati giudicati da una nuova Commissione appena anche Padova passasse sotto il Governo Italiano. Io preparai documenti a difesa contro l'accusa di propaganda, da presentare alla nuova Commissione». In Casrec, *Archivio del Clnp di Padova*, fascicolo 26 *Provveditorato agli Studi*, nota dattiloscritta firmata da Leone Ogniben e datata Padova 29 dicembre 1945, indirizzata al clnp, prot. n. 3335.

²⁶ Ivi, nota riservata del presidente del clnp datata Padova, 16 gennaio 1946 al provveditore agli studi di Padova, prot. n. 3336/S.P.

²⁷ Ivi, nota su carta intestata del provveditore Zamboni al clnp datata Padova, 21 gennaio 1946, prot. n. 206 RIS.

²⁸ Cfr. lo scambio di comunicazioni tra il Clnp e il provveditore in ivi.

²⁹ Questa influenza nelle commissioni di epurazione sarebbe cessata del tutto in seguito all'emanazione del dl. cps. del 13 settembre 1946 n. 118, *Disposizioni relative alle delegazioni locali per le sanzioni contro il fascismo ed alla segreteria della commissione di cui all'art. 3 del decreto legislativo luogotenenziale 4 agosto 1945, n. 472* («Gazzetta Ufficiale», 27/09/1946 n. 219).

³⁰ Ivi, lettera del presidente del Clnp alla sottocommissione giudicatrice di epurazione per insegnanti scuole medie presso il Provveditorato agli Studi di Padova, datata Padova, 7 maggio 1946, Prot. n. 4325/SP.

commissariato per le sanzioni contro il fascismo, a proseguire e approfondire l'opera della precedente commissione provinciale istituita dagli alleati. Al fine di agevolare i lavori, Zamboni, in ottemperanza alla circolare n. 6 del 9 febbraio 1946 emanata dal ministero della pubblica istruzione, trasmise l'elenco degli insegnanti delle scuole medie deferiti alla sottocommissione di epurazione fino al 25 febbraio '46³¹. Tra questi 32 nominativi sono compresi anche alcuni docenti la cui opposizione al procedimento di sospensione era stata accolta mesi prima dalla precedente commissione: alla luce di questi frequenti mutamenti di status (sospeso, riabilitato, differito, nuovamente sotto indagine) è pertanto evidente come la situazione di incertezza, con le relative tensioni, si sia protratta a lungo, determinando uno stallo – non solo professionale – rilevante nelle vite dei soggetti coinvolti.

Questa commissione in data 20 marzo 1946 inviò al provveditore un primo elenco di otto docenti deferiti³². Presso l'archivio di stato di Padova, nel fondo dell'alto commissariato per le sanzioni contro il fascismo, non sono state conservate ulteriori tracce dell'attività della sottocommissione. In attuazione del d.l.lgt 8 febbraio 1946, con la fine di marzo cessava infatti l'alto commissariato, le cui attribuzioni erano devolute alla presidenza del consiglio³³. Per conoscere le sorti dei docenti e presidi padovani deferiti è necessario la consultazione dell'archivio centrale dello Stato, oppure, ove possibile, la ricerca del fascicolo personale nelle scuole dove hanno concluso la carriera. In ogni caso, tra i proscioglimenti della sottocommissione, le sentenze del Consiglio di Stato (sezione speciale per l'epurazione) e, in ultima, gli effetti del d.l.cps. 7 febbraio 1948 n. 48³⁴, vennero tutti prosciolti da ogni addebito.

Evidenti limiti di spazio impediscono di seguire le traiettorie dei principali soggetti coinvolti, a Padova, nei procedimenti per l'epurazione. Interessante sarebbe infatti non solo riportare i meri dati relativi alle sentenze di riabilitazione, ma provare a capire quali effetti abbia prodotto – nei rapporti con colleghi e studenti, nella didattica quotidiana in classe, etc. – in questi docenti il coinvolgimento in un meccanismo che per mesi, e in alcuni casi anche un paio d'anni, li ha fatti vivere in un perenne stato di incertezza, oltre che di separazione dal mondo scolastico. Come sono stati accolti nella vecchia scuola? Che atteggiamenti hanno assunto dopo il reintegro? Si sono ispirati a una condotta politicamente prudente? Hanno ripreso, dopo un primo momento di misurato silenzio, a magnificare i valori fascisti? Si sono convertiti all'ideale democratico della repubblica? Hanno purgato il proprio passato con l'iscrizione a un partito di segno totalmente opposto? Sono tutti quesiti cui si può rispondere solo formulando ipotesi sulla scorta del vaglio del materiale d'archivio conservato nei

³¹ ASPd, *Alto commissariato per le sanzioni contro il fascismo. Commissione provinciale di epurazione 1945-46*, b. 5, f. 4 *Provveditorato agli Studi*, nota del provveditore Zamboni alla delegazione provinciale dell'alto commissariato aggiunto per l'epurazione datata Padova, 1 marzo 1946, prot. n. 467/2.

³² Ivi, nota della delegazione provinciale dell'alto commissariato aggiunto per l'epurazione al provveditore Zamboni datata Padova, 20 marzo 1946, prot. n. 682.

³³ D.l.lgt 8 febbraio 1946 n. 22, *Devoluzione alla Presidenza del Consiglio dei Ministri delle attribuzioni dell'Alto Commissariato per le sanzioni contro il fascismo* (*Gazzetta Ufficiale*, 16/02/1946, 40).

³⁴ D.l.cps. n. 48 del 7 febbraio 1948 n. 48 (*Norme per la estinzione dei giudizi di epurazione e per la revisione dei provvedimenti già adottati*) (*Gazzetta Ufficiale*, 20/02/1948, 43).

relativi istituti scolastici, consultando la stampa quotidiana e periodica alla ricerca di qualche possibile scritto pubblico, raccogliendo testimonianze orali, scovando memoriali o diari, etc. Si tratta di piste di ricerca in grado, credo, di apportare preziosi e del tutto inediti elementi di discussione ai lavori di ricerca dedicati all'epurazione del personale insegnante.

Bibliografia

- Antonelli, Quinto. 2013. *Storia della scuola trentina. Dall'umanesimo al fascismo*. Trento: il Margine.
- Antonelli, Quinto e Roberta Arcaini. A cura di. 2016. *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*. Trento: Provincia autonoma di Trento, Soprintendenza per i beni culturali, Ufficio beni archivistici, librari e archivio provinciale.
- Auria, Claudio. 2006. *I provveditori agli studi dal fascismo alla democrazia*, Vol. 2, *Biografie*. Roma: Fondazione Ugo Spirito.
- Baldissara, Luca, e Paolo Pezzino. A cura di. 2005. *Giudicare e punire. I processi per crimini di guerra tra diritto e politica*. Napoli: L'Anchoredel Mediterraneo.
- Canosa, Romano. 1999. *Storia dell'epurazione in Italia. Le sanzioni contro il fascismo 1943-1948*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Caporale, Riccardo. 2005. *La "Banda Carità". Storia del Reparto Servizi Speciali (1943-1945)*. Lucca: Isrec.
- Ceccato, Egidio. 1999. *Resistenza e normalizzazione nell'Alta Padovana. Il caso Verzotto, le stragi naziste, epurazione ed amnistie, la crociata anticomunista*. Padova: Centro Studi Ettore Luccini.
- De Vivo, Francesco. 1996. "La scuola padovana nella seconda guerra mondiale." In *Padova nel 1943. Dalla crisi del regime fascista alla Resistenza*, a cura di Giuliano Lenci e Giorgio Segato, 123-142. Padova: Il Poligrafo.
- De Vivo, Francesco. 1997. "La scuola a Padova e nel Veneto tra liberazione e ricostruzione." In *La società veneta dalla Resistenza alla Repubblica. Atti del Convegno di studi Padova, 9-11 maggio 1996*, a cura di Angelo Ventura, 483-511. Padova: Istituto Veneto per la storia della Resistenza.
- De Vivo, Francesco. 2006. *I miei maestri*. Padova: Cleup, 2006.
- Dogo Baricolo, Taína. A cura di. 1972. *Ritorno a Palazzo Giusti. Testimonianze dei prigionieri di Carità a Padova (1944-45)*. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Elster, Jon. 2008. *Chiudere i conti. La giustizia nelle transizioni politiche*. Bologna: Il Mulino.
- Focardi, Giovanni, e Cecilia Nubola. A cura di. 2015. *Nei tribunali. Pratiche e protagonisti della giustizia di transizione nell'Italia repubblicana*. Bologna: Il Mulino.
- Fornasari, Gabriele. 2013. *Giustizia di transizione e diritto penale*. Torino: Giappichelli.
- Galfré, Monica. 2005. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gori, Francesca. 2012. "I processi per collaborazionismo in Italia. Un'analisi di genere." *Contemporanea* 4:651-672.

- Lepore, Andrea. 2017. *Carlo Sforza Alto Commissario per l'epurazione. Le sanzioni contro il fascismo*. Ospedaletto: Pacini.
- Liceo Scientifico «Ippolito Nievo» - Padova. S.d. [ma 1961]. *Memoria di Adolfo Zamboni*. Padova: Tip. del Messaggero.
- Naccarato, Alessandro. 1997. "I processi ai collaborazionisti. Le sentenze della corte d'assise straordinaria di Padova e le reazioni dell'opinione pubblica". In *La società veneta dalla Resistenza alla Repubblica. Atti del Convegno di studi Padova, 9-11 maggio 1996*, a cura di Angelo Ventura, 563-601. Padova: Istituto Veneto per la storia della Resistenza – Cleup.
- Maggiolo, Attilio. 1983. *I soci dell'Accademia patavina dalla sua fondazione (1599)*. Padova: Accademia patavina di scienze lettere e arti.
- Maggiolo, Paolo e Rosaria Zanetel. A cura di. 2000. *Il Calvi. Ricordi immagini impressioni di una scuola padovana*. Padova: La Garangola.
- Monaco, Carlo. 2016. "Il culto del corpo, il mito del posto. L'associazionismo sportivo nel regime fascista." *Terra e storia. Rivista di storia e cultura* 9:57-75.
- Reberschak, Maurizio. 2003. "Epurazioni? La Commissione di epurazione dell'Università di Padova (1945-46)". In *Europa e America nella storia della civiltà. Studi in onore di Aldo Stella*, a cura di Paolo Pecorari, 425-448. Treviso: Antilia.
- Reberschak, Maurizio. 1998. "Epurazioni. Giustizia straordinaria, giustizia ordinaria, giustizia politica." *Venetica* 1:47-68.
- Rovatti, Toni. 2009. "Politiche giudiziarie per la punizione dei delitti in Italia. La definizione per legge di un immaginario normalizzatore." *Italia contemporanea* 254:75-84.
- Simone, Giulia, e Fabio Targhetta. 2016. *Sui banchi di scuola tra fascismo e Resistenza. Gli archivi scolastici padovani (1938-1945)*. Padova: Padova University Press.
- Toffanin, Giuseppe Junior. 1973. *Cent'anni in una città (schedario padovano)*, Padova: Rebelato.
- Ventura, Angelo. 1997. "Padova nella Resistenza." In *Padova nel 1943. Dalla crisi del regime fascista alla Resistenza*, a cura di Giuliano Lenci e Giorgio Segato, 305-322. Padova: Il Poligrafo.
- Woller, Hans. 1997. *I conti con il fascismo. L'epurazione in Italia 1945-1948*. Bologna: Il Mulino.
- Zamboni, Adolfo jr. 2008. *Adolfo Zamboni: combattente per la patria e per la libertà, filosofo e maestro, 1891-1960*. S. Michele al Tagliamento: Il Timent.

MARCELLA BACIGALUPI

BECOMING TEACHERS IN GENOA IN THE PRE-UNITARY DECADE¹

DIVENTARE MAESTRE A GENOVA NEL DECENNIO PREUNITARIO

Becoming primary school teacher in Genoa in the Pre-Unitarian decade.

In 1849 the Genoa City Council decided to open a new female primary school run by secular teachers, in addition to the two schools run by Congregation of the Philippines since the Eighteenth Century and teaching elements of Catholic doctrine, sewing, and rudimentary reading skills. The newly founded school needed teachers, but the Kingdom of Sardinia's laws on education did not indicate a path for the training of female teachers. An appropriate training was organized by initiative of the City Council. The first course for female teachers in Genoa took place between the end of 1849 and the beginning of 1850. The number of women enrolled was high and included teachers who were already active on a private basis, would-be teachers, "family women," "upper class maidens." Despite some initial difficulties, this school became an established institution: to be more effective, it was preceded by a preparatory year in which the attendees, often only provided with minimal primary education, acquired some further, though still basic, intellectual tools. In 1857 the functioning of this school was considered satisfactory and subsequently modified to comply with the guidelines provided by the Casati Law. This paper analyses the curricula and methods of this school, the profiles of its attendees and teachers, the difficulties it encountered and the solutions it adopted to solve them.

Nel 1849 il Consiglio comunale di Genova decise di aprire una nuova scuola elementare femminile, con maestre laiche, accanto alle due tenute fin dal Settecento dalla congregazione delle Filippine, che insegnavano dottrina cristiana, lavori di cucito e un po' di lettura. Occorrevano maestre preparate ma la legislazione scolastica del Regno sabauda non prevedeva scuole preparatorie femminili: l'iniziativa di istituire una scuola magistrale per le future maestre venne dall'amministrazione municipale. Il primo corso magistrale femminile di Genova si tenne tra la fine del 1849 e l'inizio del 1850. Le iscritte furono numerose, in parte maestre che già insegnavano privatamente, in parte aspiranti maestre, in parte "madi di famiglia" o "fanciulle di civil condizione" che desideravano arricchire la propria cultura. I problemi e le difficoltà non impedirono alla scuola di diventare un'istituzione stabile: per essere efficace venne fatta precedere da un anno di scuola preparatoria in grado di fornire alle frequentanti, spesso provviste solo dei livelli minimi dell'istruzione primaria, una sia pur limitata dimestichezza con gli strumenti culturali. Nel 1857 il funzionamento della scuola fu considerato soddisfacente e fu poi adattato alle disposizioni della legge Casati. Il lavoro prende in esame le caratteristiche delle iscritte e degli insegnanti, i programmi e i metodi seguiti, le difficoltà incontrate e i risultati raggiunti nella scuola magistrale femminile genovese tra il 1849 e il 1858.

Key words: School for female teachers, Genoa, Kingdom of Sardinia, Pre-Unitarian decade.

Parole chiave: Scuola magistrale femminile, Genova, Regno di Sardegna, decennio preunitario.

¹ Legenda: ASGe: Archivio di Stato di Genova; ASCGe: Archivio Storico del Comune di Genova.

Nei Regi Stati sabaudi la regolamentazione dell'istruzione femminile fu a lungo quasi inesistente. Per il Ducato di Genova, il cui territorio era stato parte della Repubblica aristocratica e dal 1814 era annesso al Regno di Sardegna, il *Regolamento*² emanato nel 1816 prendeva in considerazione l'educazione popolare femminile nella città capoluogo, riconoscendo alle due scuole aperte dalla congregazione delle Filippine il ruolo di scuola pubblica. La congregazione, fondata nella prima metà del Settecento, insegnava gratuitamente il cucito e un po' di lettura alle bambine del popolo (dalla fine del Settecento alla metà dell'Ottocento ebbe tra le duecento e le trecento alunne)³. Nelle Regie patenti del 1822⁴, che diedero sistemazione alla politica scolastica del Governo sabauda durante la Restaurazione, non si parlava di scuole femminili ma il capoverso che vietava l'uso degli stessi locali e tanto più la compresenza di maschi e femmine nella stessa classe lascia intuire che era nelle intenzioni del legislatore un'istruzione femminile di cui nei successivi articoli non si faceva parola. A Genova, e in genere nelle città, esistevano anche opere pie e congregazioni femminili che raccoglievano le 'zitelle' povere, orfane o pericolanti, insegnando loro i lavori femminili e talvolta fornendo qualche elemento di istruzione elementare mentre le Salesiane e le Medee si dedicavano, a pagamento, all'educazione di fanciulle di 'civil condizione'; c'erano poi maestre private che istruivano a casa propria, in cambio di compensi molto differenziati e accessibili a famiglie popolari sufficientemente agiate e a strati sociali intermedi. Alcune case di educazione, tenute non di rado da signore francesi, in parte ancora in conseguenza degli anni del periodo napoleonico, come accadde anche nel Milanese (Bianchi, 2007, I, 599-623), in parte per la contiguità dei territori e la familiarità della lingua in uno Stato che comprendeva aree francofone, offrivano accanto all'alfabetizzazione un'educazione considerata di "ornamento": francese, musica, disegno. Il patriziato e la grande borghesia dei negozi preferivano spesso servirsi di precettori privati⁵. Ma fino al 1832 le scuole femminili non erano neppure sotto la giurisdizione delle magistrature che sovrintendevano agli studi, né era prevista per le insegnanti la patente di idoneità richiesta ai maestri. Il Regio brevetto del 24 marzo 1832 e le Regie patenti del 29 aprile 1834, che stabilivano le condizioni per poter aprire convitti e scuole per fanciulle, non si occupavano dei programmi di insegnamento⁶.

Se l'istruzione femminile era quasi ignorata dalla legislazione, anche l'istruzione maschile, a livello popolare, era poco diffusa e dispensata in modo rudimentale e inefficace nei Regi Stati; a Genova negli anni Trenta le sei scuole comunali, due affi-

² *Regolamento per la Regia Università e per tutte le scuole del Ducato di Genova*, 23 agosto 1816, Genova, Presso Tommaso De-Grossi stampatore della Regia Università, 1827.

³ *Écoles primaires de la ville de Gènes*, [s.d. ma 1805], ASGe, *Prefettura francese* 12; V. Troya, *Relazione sullo stato delle scuole per fanciulle dirette dalle Signore Suore Filippine*, Genova, 18 giugno 1850, ASCGe, *Segreteria Amministrazione Civica* (1845-1860), F 1262.

⁴ *Regie Patenti colle quali Sua Maestà approva il Regolamento per le scuole tanto comunali che pubbliche e regie*, 23 luglio 1822, in *Collezione celerifera di regie leggi e di superiori providenze*, Torino, dalla stamperia di G. Favale, 1822, pp. 133-178.

⁵ Sull'educazione femminile a Genova e nel Genovesato si può vedere Bacigalupi e Fossati, 2016, pp. 573-597.

⁶ *Raccolta per ordine di materie dei sovrani provvedimenti che reggono gli studi fuori dell'Università e gli stabilimenti dipendenti dal Magistrato della Riforma*, Torino, dalla Stamperia Reale, 1834, pp. 116-119.

date ai Fratelli delle Scuole cristiane, quattro al clero secolare, raccoglievano da 1000 a 1500 ragazzi⁷, mentre la popolazione della città si avviava a toccare i 100.000 abitanti (Felloni 1999, II, 1305).

Alcune novità cominciarono a manifestarsi verso la fine degli anni Trenta, quando la tensione verso sia pur caute riforme modernizzatrici richiamò aristocratici illuminati, intellettuali e uomini di scuola intorno a un tema comune: l'educazione popolare e il rinnovamento della scuola. Si dettarono norme per disciplinare e migliorare il lavoro nelle scuole elementari e, tra il 1844 e il 1846, nacquero i corsi di metodo per i maestri⁸. Nel 1846 si precisarono le caratteristiche degli «stabilimenti di educazione e di istruzione delle fanciulle», distinguendoli in convitti e scuole, istituti pubblici e istituti privati, e, secondo il livello di istruzione fornito, elementari o superiori. Si indicarono anche i programmi: «l'istruzione elementare, oltre ai lavori femminili, comprende la lettura, la scrittura, gli elementi di aritmetica, i primi rudimenti di lingua italiana; ed il catechismo della Diocesi. L'istruzione superiore si estende alla calligrafia, alla grammatica italiana, alla tenuta dei conti, all'arte di comporre, agli elementi di geografia, di storia antica e moderna, alla storia sacra, ed alla dottrina cristiana»⁹. Le maestre dovevano possedere la patente di idoneità, ma i corsi di metodo che, oltre a fornire qualche strumento per migliorare il funzionamento delle classi, potevano preparare all'esame necessario per ottenere la patente, esistevano solo per l'insegnamento maschile.

Negli anni Quaranta anche a Genova i primi segni della ripresa economica indussero i più avvertiti rappresentanti del patriziato e della borghesia a riflettere sull'arretratezza della città e sulla inadeguatezza del suo apparato scolastico, destinata ad apparire evidente in occasione del Congresso degli scienziati che nel 1846 avrebbe tenuto a Genova la sua ottava riunione. Così il Corpo decurionale ottenne l'istituzione di un corso di metodo trimestrale per i maestri per il 1846, ripetuto poi nel 1847. In entrambi i corsi, tra i docenti era presente Vincenzo Troya (Bacigalupi 2014, 244-282), figura di rilievo del movimento riformatore piemontese. Egli si legò agli esponenti progressisti dell'amministrazione cittadina, espressione di un liberalismo moderato in cerca di realizzazioni concrete, che ne sollecitarono la nomina a professore di metodo, direttore/ispettore delle scuole elementari e per un certo periodo ispettore provinciale (incarico poi lasciato per assumere quello di ispettore delle scuole secondarie per il territorio ligure). Le riforme costituzionali del 1848 e gli eventi traumatici del "biennio rivoluzionario" rafforzarono il ruolo di quegli ambienti che vedevano nel Municipio lo strumento di un potere di iniziativa che proprio nella scuola sembrò potersi esprimere più efficacemente, trovando in Troya

⁷ *Genova li 12 Giugno 1838 - Economo del Corpo di Città*, ASCGe, *Amministrazione decurionale* 1134.

⁸ Nel 1844 Ferrante Aporti era stato invitato a tenere un corso di un mese all'Università di Torino; nel 1845 si stabilì l'apertura di una Scuola superiore di Metodo presso l'Università di Torino per formare i professori di metodica e di scuole provinciali di durata trimestrale per la preparazione dei maestri; *Regie Lettere Patenti 1 agosto 1845*, in *Collezione celerifera delle leggi pubblicate nell'anno 1845 ed altre anteriori*, Torino, tip. Fratelli Favale, 1845, pp. 485-508 (cfr. Morandini 2003, pp. 35-46).

⁹ *Regie Lettere Patenti*, 13 gennaio 1846, in *Collezione celerifera delle leggi pubblicate nell'anno 1846 ed altre anteriori*, Torino, Tip. dei fratelli Favale, 1846, pp. 189-200.

un consigliere e un collaboratore efficace.

Nell'estate del 1849 il Comune, sulla base dei lavori di una commissione¹⁰, elaborò un piano di intervento nell'apparato scolastico cittadino che prevedeva, insieme a provvedimenti per le scuole secondarie e per vari istituti culturali e assistenziali, un incisivo riordino delle scuole elementari maschili e l'apertura, accanto alle scuole tenute dalle Filippine, di «una nuova scuola femminile affidata a maestre secolari» (Boselli e Profumo 1849, 42). Ma per la nuova scuola occorrevo maestre preparate. Il decreto emanato nel 1848 da Carlo Boncompagni sull'amministrazione della Pubblica istruzione¹¹ incaricava i Consigli d'Istruzione elementare, istituiti in ogni provincia, di promuovere «l'istituzione in ogni comune delle scuole elementari maschili e femminili»¹², ma non faceva cenno a scuole di metodo. L'iniziativa fu perciò del Municipio che nell'estate del 1849 decise, secondo le proposte della commissione, di avviare un corso di metodo femminile, al termine del quale si sarebbero tenuti gli esami per il conseguimento della patente per l'istruzione elementare inferiore (prima e seconda classe) e superiore (terza e quarta classe); naturalmente la scuola non poteva essere considerata obbligatoria per l'accesso agli esami, che rimaneva aperto anche a chi non l'avesse frequentata.

L'idea di corsi magistrali femminili, analoghi a quelli già funzionanti aperti per i maestri, non era certamente nata a Genova. Scuole preparatorie per le maestre esistevano nel Lombardo Veneto; in Piemonte già nel 1839 Carlo Boncompagni aveva elaborato un progetto di asili infantili, mai attuato interamente, che avrebbe dovuto includere una scuola preparatoria per le insegnanti (Boncompagni 1839), e nell'ambiente dei riformatori piemontesi il tema era ben presente. Pochi mesi dopo la decisione del Municipio di Genova l'ispettore generale per le scuole elementari Angelo Fava inviò da Torino una circolare che invitava i Comuni ad aprire «scuole preparatorie per maestre»¹³. A Torino dovette però provvedere l'iniziativa privata di Domenico Berti (Nitti 1967) che, insieme ad altri cittadini sensibili alle problematiche educative, avviò nel 1850 una scuola gratuita preparatoria per le aspiranti maestre (De Fort 2000, 608; Morandini 2008, 116). A Genova la presenza di Troya e la volontà dell'élite che controllava il Comune, insieme progressista e municipalista, di non essere più «seconda» a qualche «borgo piemontese» in campo scolastico, permisero l'approvazione del regolamento il 10 ottobre 1849¹⁴ e l'apertura della scuola nel successivo 20 ottobre.

Secondo quanto prevedeva il regolamento, ma con qualche aggiustamento rivelatosi necessario al momento di metterlo in pratica, nella scuola si tennero lezioni

¹⁰ I lavori della commissione e la delibera proposta dal sindaco al Consiglio comunale vennero dati alle stampe (Boselli e Profumo 1849).

¹¹ *R. Decreto n. 818, 4 ottobre 1848, Raccolta degli atti del Governo di S. M. il Re di Sardegna*, vol. XVI bis, Torino, Stamperia Reale, 1848, pp. 939-967.

¹² Ivi, Art. 44, p. 959.

¹³ *R. Ispettorato Generale delle Scuole Elementari e di Metodo/ Circolare N.° 15, Torino li 5 ottobre 1849*, ASCGe Segreteria Amministrazione Civica (1845-1860), F 1262.

¹⁴ *Regolamento per la scuola normale femminile, 10 ottobre 1849*, ASCGe Segreteria Amministrazione Civica (1845-1860), F 1262.

di “metodica” dell’insegnamento e di nomenclatura, affidate a Troya insieme alla direzione degli studi, di religione e storia sacra, tenute inizialmente dal sacerdote Cristoforo Bonavino, di aritmetica (dal sistema di numerazione alle proporzioni con l’appendice del sistema metrico decimale) che diede gratuitamente Felice Garassino, professore di Meccanica razionale e macchine nell’Università di Genova e consigliere comunale, così come gratuitamente fece lezioni di geometria il professore universitario, anch’egli consigliere comunale, Giacinto Grillo¹⁵. La geografia e la storia furono affidate a Gerolamo Da Passano, che proprio durante l’insegnamento presso la scuola magistrale ottenne di essere trasferito dalla cattedra di “professore elementare” presso il Collegio nazionale¹⁶ a quella di professore di storia e geografia nel Ginnasio civico, grazie ai suoi studi sulla didattica della materia (Bacigalupi 2010, 262-263). Tutte queste lezioni vennero tenute nel tardo pomeriggio, per consentire la frequenza alle alunne che già esercitavano come maestre di scuola privatamente. Di mattina si diedero lezioni considerate meno fondamentali per la formazione culturale dell’insegnante, anche se importanti per l’uso che se ne doveva fare in classe: quelle di calligrafia, tenute da Ippolito D’Aste, calligrafo, drammaturgo, poi anche direttore di un istituto tecnico commerciale apprezzato (Sarnataro 1998, IV, 236-237), e di disegno, insegnato da Giuseppe Ferrari, considerato “artista di merito” e docente nel Regio istituto dei Sordo-muti¹⁷, istituzione fondata dallo scolio Ottavio Assarotti nei primi anni dell’Ottocento che godeva di prestigio non solo nei Regi Stati. Accanto alla direzione didattica affidata a Troya, due consiglieri comunali, Giovanni Colla e Francesco Viani, vicesindaci delegati alla scuola, fungevano da direttori per la parte economica e disciplinare. Il regolamento prevedeva anche la presenza di «una Maestra Direttrice», con l’incarico di coadiuvare i professori nell’istruzione delle allieve; e aggiungeva: «Saranno pregate alcune Signore di accettare l’incombenza d’Ispettrici della scuola: Esse si compiaceranno di fare in modo che la scuola non sia mai priva della presenza di alcune di esse»¹⁸. Queste ultime disposizioni vanno comprese in un contesto in cui l’educazione, a meno che non fosse quella di un istitutore privato a casa dell’allieva, era fornita a bambine e fanciulle da insegnanti di sesso femminile: nella scuola magistrale la presenza di una maestra assistente e delle ispettrici poteva compensare parzialmente la novità di una scuola femminile tenuta interamente da professori. La maestra assistente fu, in quel primo anno, Luigia Sghia di Cremona; aveva appena 23 anni ma ottime referenze, secondo la relazione della commissione municipale: «allieva dell’esimo nostro Aporti, da lui altamente commendata, e da alcuni dei vostri Commissionati conosciuta» (Boselli e Profumo 1849, 24). Le ispettrici erano signore del patriziato o della buona borghese-

¹⁵ “Calendario scolastico coll’indicazione degli impiegati nella Regia Università di Genova e nelle scuole Regie, Pubbliche e Comunali per l’anno scolastico 1849-50”, Genova, Regia Tipografia di Gio. Ferrando, 1849, p. 40.

¹⁶ I Collegi nazionali erano stati istituiti, in numero di 6 e in luogo dei collegi dei Gesuiti espulsi dal Regno, dal ministro della Pubblica istruzione Boncompagni con decreto emanato insieme a quello che regolava l’amministrazione della Pubblica istruzione, come esperimento e modello del rinnovamento educativo, dalle classi elementari all’insegnamento secondario (Bacigalupi 2010).

¹⁷ *Il Cicerone ossia guida di Genova per l’anno 1851*, Genova, Stamperia Casamara, 1850, p. 216.

¹⁸ *Regolamento per la scuola normale femminile, 10 ottobre 1849*, cit.

sia cittadina interessate ai problemi dell'istruzione, parenti dei notabili cittadini; tra le più presenti Elisa Peragallo Bixio, moglie di Cesare Leopoldo Bixio, avvocato e uomo politico di un certo rilievo (Di Porto 1968), allora provveditore agli studi della provincia di Genova.

La scuola poteva dunque vantare personale di indubbia qualità, e suscitò interesse nel pubblico cittadino, che poté trovarne notizia sui quotidiani locali: la *Gazzetta di Genova* del 24 ottobre diede risalto alla «solenne apertura», con l'intervento dell'intendente generale e la prolusione di Troya, e tornò in seguito, il 3 novembre, sull'argomento della scuola di metodo per le maestre. Il *Corriere mercantile* il 15 ottobre pubblicò il manifesto del Municipio che annunciava l'istituzione della scuola e pochi giorni dopo l'inizio delle lezioni, il 24 ottobre, annunciò che le allieve avevano già raggiunto il numero di 150.

La fonte che meglio permette di guardare dentro l'aula della scuola magistrale, nel suo primo anno di funzionamento, è l'ampia relazione che ne fece Vincenzo Troya al Consiglio comunale¹⁹. Troya fornisce importanti dati statistici: all'inizio di novembre del 1849 le allieve erano 226, tra cui le più numerose, 97, erano maestre che già esercitavano la professione, munite di patente o in modo abusivo; la scuola magistrale, che permetteva di acquisire senza spesa strumenti culturali di qualità, si presentava come un'occasione per sanare situazioni irregolari che rischiavano di mettere in difficoltà chi aveva trovato nel fornire elementari forme di alfabetizzazione la fonte di sostentamento, tanto più che dopo lo svolgimento del corso si poteva supporre che i controlli divenissero più stringenti. Al momento degli esami, scrive Troya nella sua relazione, si usò qualche indulgenza «per alcune poche le quali erano già in avanzata età, e cui non approvare sarebbe stato come toglier loro il mezzo di sussistenza: si è creduto bene avere questo benigno riguardo alle suddette quantunque abusivamente ed incautamente si fossero messe all'esercizio di questa professione; per la quale d'altronde offrono abbondante malleveria di moralità, e d'una mediocre sufficienza, limitando però la loro approvazione all'istruzione elementare». Per quelle che già erano in possesso di patente la scuola era uno strumento di perfezionamento la cui frequenza poteva forse anche valere come titolo di merito nei confronti delle famiglie che volevano avviare le figlie a una scuola privata. Inoltre si sapeva che la scuola magistrale preludeva all'istituzione di una scuola comunale femminile: alcune maestre potevano desiderare di rendere più sicuro il proprio lavoro e la frequenza alle lezioni di Troya e degli altri qualificati professori poteva non a torto essere pensata come il mezzo migliore per affrontare il concorso alle cattedre di insegnante comunale. Poi venivano, in ordine di consistenza, le aspiranti maestre, che erano 92; alcune di loro non si avvicinavano all'età di ventun anni stabilita dalle disposizioni del 1846 per esercitare l'insegnamento, e al momento degli esami non vennero ammesse a sostenerli. Infine c'erano 37 uditrici; Troya spiega che si trattava di «madri di famiglia» e «fanciulle di civil condizione che frequentavano la Scuola per particolare loro istru-

¹⁹ V. Troya, *Relazione sulla Scuola Magistrale Femminile*, Genova 15 giugno 1850, ASCGe, *Segreteria Amministrazione Civica*, F 1262.

zione senza intendimento (almeno presente) di tenere scuola». La scuola magistrale costituiva infatti la prima istituzione pubblica che offriva a una platea femminile contenuti culturali di livello superiore alla semplice alfabetizzazione. Come si è visto esistevano istituti religiosi o case di educazione laiche che fornivano a pagamento una preparazione più ricca, ed altri ne sorsero proprio in quegli anni, e certo non mancarono, neppure negli anni della piena Restaurazione, figure femminili di rilievo – basti pensare ai brillanti salotti, spesso sul filo dell'eterodossia politica, animati da giovani signore del patriziato e della buona borghesia come quelli di Bianca Desimoni Rebizzo (Assereto 1991) e di Teresa Durazzo Doria (Assereto 1993) – che si erano procurate a casa, grazie a precettori, a familiari ed amici e a letture personali una cultura talvolta raffinata. Tuttavia la scuola magistrale, oltre a rappresentare una chance per le famiglie che non erano in grado di troppo spendere per l'educazione delle ragazze di casa, godeva dell'indubbio prestigio del nome di Troya e dei professori dell'Università cittadina, e poteva attrarre (ma anche, al contrario, essere guardata con sospetto) per il significato di riformismo liberale che le era legato. Le uditrici furono forse le più costanti nella frequenza: delle 37 presenti a novembre furono tra 20 e 25 quelle che giunsero alla fine del corso, mentre il numero complessivo delle allieve subì una notevole flessione nel corso dell'inverno, scendendo da 226 a circa 130. Troya spiega le defezioni con un elenco di motivi:

1°. Difetto ordinario di perseveranza nelle imprese ogni qualvolta costino qualche disagio. 2°. L'inclemenza straordinaria di quest'inverno, per cui parecchie ammalarono. 3°. L'ora notturna e mancanza di persone pel necessario accompagnamento nella venuta alla Scuola e nel ritorno dalla medesima, stancandosene talvolta i mariti, i padri, i fratelli, e non tutte le alunne potendo disporre di persone di servizio. 4°. L'essermi creduto in dovere di dichiarare replicatamente la natura della scuola che non era obbligatoria, ma libera, e che alle capaci, ed a quelle che si fossero fatte istruire altrimenti sarebbesi pur dato il richiesto esame. 5°. Finalmente (e fu questa forse una delle cause potissime) gli scrupoli ingenerati nelle delicate e timorose coscienze di alcune per vani sospetti di eterodossia nelle dottrine religiose di chi le professava. Son note a questo riguardo assoluzioni negate ad alcune che frequentavan la Scuola, son noti i sussurri, gli sconforti, i sussidii sottratti etc per opera di persone cieche e pusille, per non dir peggio. Nulla però di meraviglioso: è la solita storia d'ogni istruzione che sia nuova od abbia sembianze di novità.

L'ultima motivazione, sottolineata anche dal *Corriere mercantile*²⁰, quotidiano molto diffuso e collocato su posizioni decisamente liberali, richiede alcune precisazioni ulteriori.

A Genova le divisioni politiche erano profonde, più radicali che a Torino, e la divisione si era accentuata con le drammatiche vicende del 1848-49 (Montale 1979; Montale 1999; Assereto 1994; Tonizzi 2013). A una parte consistente della cittadinanza che si teneva lontana da interessi politici facevano riscontro una minoranza

²⁰ Il 3 dicembre il quotidiano genovese scrisse che alcuni confessori avevano negato l'assoluzione alle alunne della scuola di metodo, «sorgente di irreligiosità e di scandali», nonostante un prete vi insegnasse la Storia sacra e il professore di metodo «gridasse» che l'educazione deve fondarsi sulla religione.

agguerrita di democratici che in parte si riconosceva nel repubblicanesimo mazziniano, e ambienti clericali ultraconservatori che trovavano espressione, dal 1849, nel foglio *Il Cattolico*. La presenza dei liberali moderati era segnata da ulteriori divisioni perché solo una piccola parte di essi era disponibile a un atteggiamento collaborativo nei confronti della politica del Governo torinese: l'aspetto dominante della politica genovese era, soprattutto dopo la rivolta e la repressione seguite alla sconfitta di Novara, l'atteggiamento antipiemonese. Il clero partecipava del clima che segnava la vita cittadina: i vertici della Chiesa locale, soprattutto nel periodo di vacanza della sede arcivescovile, tra il 1847 e il 1852, furono, sotto la guida del vicario capitolare Giuseppe Ferrari, assai ostili alle riforme. Diverso era l'atteggiamento di buona parte dei sacerdoti; la tradizione giansenista, ben presente in Liguria, si era evoluta in apertura riformista e liberale e numerosi erano stati, negli anni intorno al 1848, i giobertiani mentre alcuni si erano sentiti vicini alle posizioni dei democratici. Proprio un sacerdote, Luigi Boselli, direttore dopo Assarotti dell'Istituto dei Sordo-muti e consigliere municipale con le prime elezioni amministrative, aveva steso la relazione che impostava la scuola magistrale femminile.

L'ostilità del clero più conservatore nei confronti del corso magistrale era acuita dalla scelta, come professore di religione, di Cristoforo Bonavino, che aveva partecipato al dibattito e agli studi sulle riforme scolastiche. Le posizioni dottrinali di Bonavino erano già in sospetto alla curia; in seguito egli lasciò l'abito, si avvicinò alla democrazia repubblicana e pubblicò, con lo pseudonimo di Ausonio Franchi, saggi filosofici di indirizzo razionalista che gli valsero nel 1860 la cattedra di Storia della filosofia a Pavia (Fubini Leuzzi 1969). Il *Corriere mercantile* scrisse, il 3 gennaio 1850, che «il prete Bonavino, così favorevolmente noto agli amatori della buona educazione, insegnando come maestro di religione nella scuola normale femminile da S. Bernardo, ebbe a ripetere con molta verità le cose dette sulla *falsa devozione*, e sull'ipocrisia delle pratiche esterne, dai più grandi uomini della Chiesa. Questo bastò a Mons. Vicario per fulminare contro il Bonavino una specie di monitorio con interdetto da ogni ulteriore insegnamento». Nella sua relazione per la Commissione alle scuole del Comune, Boselli più diplomaticamente annotò che Bonavino nelle sue lezioni aveva sottolineato il valore sociale di una corretta istruzione religiosa delle donne indicando

le tristi conseguenze di una men perfetta istruzione, e degli errori che ne sono l'effetto; all'oggetto di stabilire poi le massime più chiare della Religione Cristiana. In fine d'ogni lezione il Bonavino dettava alle Maestre che frequentano quella Scuola alcuni quesiti, che dovevano servire di tema ai lavori in cui dovevano consegnare la prova d'aver intesa la fatta lezione. Alcune di queste proposizioni furono denunciate all'Autorità Ecclesiastica come malsonanti, sospette e pericolose: perlocché il Bonavino fece sapere (il 7 C.te) ch'egli non poteva continuare le lezioni, perché dal Superiore gli era questo intimato, mentre intendeva procedere ad un diligente esame di esse²¹.

I tentativi di mediazione del sindaco, preoccupato dello "scandalo", furono inu-

²¹ Boselli per la Commissione delle scuole, gennaio 1850, ASCGe, Segreteria Amministrazione Civica (1845-1860), F 1262.

tili²². C'era di mezzo anche la questione della giurisdizione, che allora divideva le gerarchie ecclesiastiche dal Governo: la Chiesa voleva che le nomine degli insegnanti di religione fossero sottoposte alla sua approvazione, il Governo, sulla base della legge Boncompagni, sosteneva che si trattava di competenza dello Stato. La questione, sottolineava Boselli, non poteva risolversi a livello comunale, e quindi bisognò decidersi a rinunciare a Bonavino (che non perse però la fiducia del Comune e fu utilizzato come esaminatore nei concorsi a cattedra delle maestre), sostituendolo con il parroco territoriale che, godendo della designazione della diocesi, non poteva suscitare obiezioni; certo, aggiungeva Boselli, questo si faceva «con solenne protesta doversi questa considerare come provvidenza temporaria, senza che potesse stabilire precedente di sorta»²³.

La vicenda può forse spiegare in parte le più scarse defezioni delle uditrici: è possibile che chi seguiva le lezioni per arricchire la propria formazione culturale provenisse da famiglie di sentimenti liberali e di discreto livello, con un retroterra di conoscenze che includeva uomini del clero progressista; chi frequentava alla ricerca di uno sbocco lavorativo poteva non avere alcuna nozione delle scelte in gioco, e non stupisce la preoccupazione per la disapprovazione del confessore.

La relazione di Troya dà poi notizie del contenuto dei corsi e delle difficoltà incontrate dagli insegnanti:

Fu nostra cura in sulle prime di conoscere lo stato mentale delle alunne e la loro abilità perché ci fosse di norma alle future nostre lezioni. Ben ci avvedemmo che v'era una gran differenza di capacità; il che avrebbe richiesto ed avrebbe resa anche più proficua una doppia scuola per due distinte classi; ma ostava a questo divisamento il tempo, il locale e il personale disponibile. Si convenne adunque di prendere una via di mezzo e tenere nelle lezioni un linguaggio e un andamento che potesse giovare a tutte prendendoci anche qualche cura speciale di quelle che maggiormente difettassero di ortografia, di uso di lingua etc. Nei primi mesi le lezioni di Storia Sacra, di Aritmetica, di Nomenclatura erano accessibili e proficue a tutte le alunne; man mano poi vennero gradatamente elevandosi a materie d'un ordine superiore, e quali si convengono appunto a quelle che aspirano all'Istruzione Superiore.

I due professori universitari che si erano offerti di insegnare matematica e geometria non sempre riuscirono a farsi intendere dalle alunne: scarsa abitudine femminile agli studi matematici, secondo Troya, che non poté essere bilanciata da esercizi e dimostrazioni sufficientemente ripetuti. Nelle sue lezioni Troya non si limitò alla "metodica":

Per acconciarmi alle varie intelligenze, non ho creduto dover partire dai principii generali della scienza ed arte pedagogica, ma venni tosto nei tempi della pratica cominciando dalla nomenclatura ossia da pratici esercizi d'intelligenza e di lingua, con intendimento di segnare le vie per rendere familiare la lingua italiana considerandola anche come uno dei più potenti

²² 6 gennaio 1850, il Vicario capitolare Giuseppe Ferrari all'Intendente generale Antonio Piola, ASCGe, Segreteria Amministrazione Civica (1845-1860), F 1262; 6 gennaio 1850, l'Intendente generale Antonio Piola al Sindaco barone Antonio Profumo, Ivi.

²³ Boselli per la Commissione delle scuole, gennaio 1850, cit.

vincoli di nazionalità. Svolsi quindi il metodo d'insegnare a leggere spiegando il sillabario e il primo libro di lettura.

Di fatto, spiegò il contenuto del primo e secondo libro di lettura che egli stesso aveva composti²⁴ e che costituivano una guida insieme per gli alunni e gli insegnanti: il corpo umano, le facoltà dell'anima, «deducendo da questa psicologia i più ovvii dettami per l'eccitamento, sviluppo e direzione delle facoltà spirituali, e le leggi più comuni per l'educazione intellettuale e morale», un po' di storia naturale, la grammatica, qualche elemento di fisica e di meteorologia. Le sue lezioni, le più numerose, costituirono certamente la parte preponderante del corso.

Gli esami ebbero inizio alla fine di aprile. «Avuto riguardo alla naturale timidezza femminile e considerando perciò che dall'esame verbale gli esaminatori non si sarebbero potuto fare giusto criterio della relativa idoneità di ciascuna candidata» si decise di far eseguire alle candidate un compito scritto su ciascuna materia, in giorni successivi, in modo che «senza scomponimento di animo» potessero mostrare quanto avevano imparato. Dopo il saggio di calligrafia e di disegno, si propose un problema di geografia, «*Dimostrare come la terra non sia il centro dei movimenti celesti del nostro sistema planetario*» o, per chi aspirava solo all'istruzione elementare, «un dialoghino tra alunna e maestra sulla nomenclatura dei corpi celesti»; poi il tema di religione, «*Quali sieno i doveri che abbiamo verso il prossimo; quali sieno i motivi di questi doveri*»; la prova di aritmetica fu una divisione con numeri decimali o, per chi non se ne sentisse capace, con numeri interi. La prova corrispondente alle lezioni di Troya fu «una lezione d'insegnamento sulla preposizione Per a quelle che aspiravano ad essere approvate per l'istruzione superiore; ed un dialoghino sulle *somiglianze e dissomiglianze tra le fragole e le ciriege* per quelle che rimanevano contente all'istruzione elementare». Infine il quesito di geometria: «*Definizione del triangolo-Definizione delle varie specie dei triangoli- Casi di uguaglianza fra due triangoli-colla dimostrazione (per chi si sente in grado di darla)*».

La correzione degli scritti permise una prima scrematura in vista degli orali; tra i commissari, agli insegnanti della scuola si aggiunsero alcuni altri ragguardevoli rappresentanti della scuola genovese rinnovata dopo il '48: il sacerdote Giuseppe Ausenda, emigrato lombardo²⁵ e direttore spirituale nel Collegio nazionale, Vincenzo Garelli, professore di filosofia nello stesso Collegio e esponente di rilievo del movimento per il rinnovamento educativo, Giuseppe Giglioli²⁶ ispettore provinciale delle scuole elementari. Alla fine delle operazioni, delle 92 candidate che si erano presen-

²⁴ Nel 1840 Troya compilò e stampò presso la Stamperia Reale di Torino *Il primo libro di lettura, Il secondo libro di lettura, Sillabario, Elementi di Grammatica Italiana, Elementi di Aritmetica*, che in seguito corresse e ripubblicò più volte.

²⁵ Gli emigrati politici furono a Genova numerosi, spesso di orientamento politico più radicale di chi si stabilì a Torino, e non pochi trovarono occupazione nell'insegnamento (Montale 1982; Furiuzzi 1979; Bacigalupi 2010, 171-175, 212-218).

²⁶ Esule da Reggio Emilia, avvocato e medico, visse in Francia, a Londra e a Edimburgo. Vicino a Mazzini, tornò in Italia nel 1848 e dopo il fallimento della guerra del 1848-49 si stabilì a Genova, accettando, per realismo politico, le posizioni monarchico costituzionali. Dopo l'unità insegnò Logica e Antropologia nelle Università di Pavia e di Pisa; (Conti 2000).

tate agli scritti ne vennero approvate 65, 32 per l'istruzione superiore e 33 per l'inferiore; 11 chiesero di ottenere un attestato per l'insegnamento della lingua francese e, sostenuto l'esame con due esperti della materia, 6 lo ebbero.

La relazione di Troya si chiude con l'auspicio che la scuola magistrale, che a suo parere aveva destato nelle alunne «il desiderio d'istruirsi [...] vivissimo», tanto che si proponevano di ritornare a frequentarne le lezioni, potesse proseguire negli anni successivi.

Finita la scuola, il Comune scelse per concorso, tra le "approvate", le insegnanti della nuova scuola elementare femminile, che si aprì alla fine del 1850 nel sestiere del Molo e Boselli, a nome della Commissione per le scuole, presentò al Consiglio comunale la previsione di spesa per un nuovo corso magistrale²⁷; le alunne uscite dal primo corso avevano dimostrato che aveva funzionato bene. La scuola infatti venne mantenuta ma, come scrisse nel 1855 il nuovo provveditore agli studi Maurizio Bensa, «e per difetto di apposito locale libero nelle ore diurne, e per difetto di tempo, e di personale, e per altre ragioni, la durata della scuola non poté più essere che di pochi mesi, di minor numero di ore, e queste più scomode per esser troppo mattutine (dalle 6 alle 8 anche nell'inverno, e dalle 6 alle 8 della sera); e quindi non rare le assenze, né queste colpevoli»²⁸.

Intanto Cibrario, ministro della Pubblica istruzione dal novembre 1852 al maggio 1855 nel primo Governo Cavour, aveva provveduto a emanare, nel 1853, il *Regolamento delle Scuole pei maestri delle scuole elementari e speciali*²⁹, che non prevedeva l'obbligo di istituirle né di frequentarle, ma stabiliva gli argomenti che dovevano essere materia d'esame per chi aspirava all'insegnamento nelle elementari maschili e femminili e che dovevano costituire il programma delle scuole che amministrazioni locali, società o privati volessero istituire; la scelta dei professori doveva essere approvata dal ministero. Le scuole magistrali erano divise in inferiori (un corso semestrale e uno quadrimestrale), per l'insegnamento nelle due prime classi, e superiori (un corso semestrale), per l'insegnamento in quarta e quinta. Il programma per le magistrali maschili veniva esposto per esteso nel regolamento. Per i corsi inferiori erano previsti lingua italiana, grammatica, composizione; storia sacra e storia romana; metodologia didattica e regolamenti scolastici; nozioni di scienze naturali e igiene dell'infanzia; aritmetica: operazioni, frazioni, proporzioni, radice, tre semplice e composto; geometria piana compresa la similitudine; calligrafia. Nel corso superiore si aggiungevano nozioni di cosmografia e geografia specie d'Italia, storia d'Italia specie della monarchia sabauda, un po' di diritto civile, in quelle parti, sembrerebbe, che potevano fare del maestro una sorta di consulente per pratici problemi della vita dei piccoli comuni (locazioni, contratti, disposizioni per confini dei campi, rive dei

²⁷ [Rapporto Boselli per nuovo corso magistrale femminile, 30 novembre 1850], ASCGe, Segreteria amministrazione civica, F 1262.

²⁸ [Maurizio Bensa], *Delle Scuole Magistrali in Genova per l'anno scolastico 1854-55*, [a stampa], ASGe, Prefettura sarda, 432.

²⁹ *Regio decreto 21 agosto 1853. Regolamento delle Scuole pei maestri delle scuole elementari e speciali*, "Collezione celerifera delle leggi, decreti, circolari, manifesti, ed istruzioni pubblicati nell'anno 1853 ed altri anteriori", Torino, Tip. Fory e Dalmazzo, pp. 820-848.

fiumi, scritture private), diritto costituzionale, e per le scienze naturali le nozioni dei libri di lettura e soprattutto quello che poteva servire all'economia domestica; infine accanto alla calligrafia il disegno lineare. Nelle magistrali femminili il programma si poteva semplificare in qualche parte:

Per le aspiranti maestre serviranno i programmi stessi dei maestri, lasciandosi al discernimento del professore di restringer la parte puramente scientifica e specialmente le nozioni riguardanti la geometria, e di scegliere gli esercizi pratici in modo che riescano acconci al fine speciale dell'educazione femminile. Nel corso superiore, in luogo della geometria, si daranno alcune lezioni intorno all'economia domestica.

Un passo indietro rispetto al programma genovese, che per il resto non differiva molto da quello ministeriale e, dove era necessario, si adeguò alle indicazioni.

La novità più rilevante venne però non dal ministero, ma da un suggerimento di Troya, che prendeva spunto dalla scuola fondata a Torino da Domenico Berti. Troya, nel novembre del 1854, scriveva al presidente del Consiglio della Divisione amministrativa di Genova che le scuole magistrali femminili non riuscivano così efficaci come si poteva sperare; la causa principale era a suo parere la scarsa preparazione precedente delle alunne: «considerata la trascurata istruzione femminile nei tempi andati, il più delle aspiranti maestre vengono alla scuola quasi rozze e prive della necessaria abilità per profittare degli insegnamenti pedagogici»³⁰. Le allieve maestre per riempire le lacune della loro preparazione frequentavano più volte il corso magistrale, ma questo difficilmente poteva produrre un apprendimento efficace: «trovansi alle medesime lezioni aspiranti nuove destituite d'ogni corredo di cognizioni, ed altre che han già un grado assai superiore [...] le medesime lezioni o non son comprese dalle nuove o riescono insipide alle provette». La soluzione poteva essere quella già adottata a Torino, una scuola preparatoria dopo la quale le alunne avrebbero sostenuto l'esame d'ammissione alla magistrale inferiore per passare poi alla magistrale superiore: almeno tre anni. Una soluzione costosa, ammetteva Troya, ma realizzabile se i Consigli provinciali compresi nella Divisione amministrativa di Genova avessero riunito le loro risorse per finanziare una scuola ben funzionante a Genova, che raccogliesse le allieve maestre di tutte le province. Il progetto di Troya, appoggiato dal provveditore Bensa, fu accolto dal Consiglio divisionale che, mentre invitava le province «a voler accumulare i fondi parzialmente stanziati per monche ed imperfette scuole Magistrali»³¹, stanziò una somma per permettere intanto alla scuola preparatoria di avere inizio insieme alla scuola magistrale inferiore. Il Consiglio provinciale d'istruzione approvò il regolamento e nel dicembre del 1854 giunse l'approvazione del ministro Cibrario³². Così, tra non poche difficoltà economiche e grazie alla buona volontà dei professori che accettarono di cumulare gli insegnamenti con un lieve supplemento di stipendio, poté avere inizio, insieme alla magistrale maschile, la scuola magistrale femminile inferiore e, all'inizio di gennaio del 1855,

³⁰ [Lettera di Troya al Presidente del Consiglio Divisionale], 15 novembre 1854, ASGE, Prefettura Sarda, 20.

³¹ [Maurizio Bensa], *Delle Scuole Magistrali in Genova per l'anno scolastico 1854-55*, cit.

³² 24 Dicembre 1854. *Approvazione delle Scuole Magistrali maschile e femminili*, ASGE, Prefettura Sarda, 432.

anche la scuola preparatoria. Quest'ultima era concepita come una sorta di scuola elementare in cui, mentre si insegnava, si mostrava anche come insegnare; il professore era unico (fu Troya ad assumersene il carico), come un insegnante elementare, e si muoveva liberamente tra le varie discipline; accanto a lui era sempre presente la maestra assistente e qualche lezione di religione veniva impartita dal professore della scuola maschile. La relazione del provveditore Bensa che fornisce queste notizie³³, informa anche sul numero delle partecipanti: 31 furono le alunne della scuola magistrale femminile e quasi altrettante le uditrici, 17 si presentarono agli esami e 11 furono approvate; la scuola preparatoria ebbe 36 alunne di cui 22 dichiarate ammissibili alla magistrale. Risultati un po' deludenti. Bensa li attribuisce in parte alla chiusura anticipata della scuola: si temeva una recrudescenza, nel mese di agosto, del colera che aveva colpito il paese l'anno precedente, timore che aveva anche provocato alcune defezioni tra le iscritte; qualche allieva non aveva raggiunto l'età legale, e non era stato possibile ottenere una dispensa; altre «si perdettero d'animo avendo inteso che nessuno dei loro maestri avrebbe fatto parte della Commissione esaminatrice (sistema adottato dal Ministro da due anni a questa parte)».

La relazione di Bensa prosegue descrivendo la situazione in corso nel 1856. Il Consiglio divisionale aveva mantenuto lo stanziamento di 10000 lire dell'anno precedente, mentre i Consigli provinciali non avevano aderito alla proposta di unificare le risorse; ma, notava Bensa, le scuole magistrali aperte per un anno nel 1855 a Chiavari avevano avuto solo 8 allievi maestri e 6 allieve maestre, di cui 4 e 4 approvati, mentre a Novi la scuola, solo femminile, aperta nel 1855 e nel '56, aveva prodotto in tutto 9 maestre, con una spesa di circa 10000 lire. Bensa insisteva perciò sull'utilità di riunire nel capoluogo di Divisione le risorse per una scuola più completa e efficace, tanto più che la scuola genovese era frequentata già da alunne provenienti da altre province, non solo liguri. Intanto, per il 1856, con le sole risorse del Consiglio divisionale e il concorso dell'amministrazione municipale di Genova, si aprirono la scuola preparatoria e la magistrale femminile inferiore; le scuole maschili furono solo quelle che preparavano all'insegnamento di terza e quarta classe, per il quale scarseggiavano i maestri, soprattutto nei borghi della provincia, dove ormai andavano diffondendosi le elementari maschili e femminili (Bacigalupi e Fossati 2016, 533-563). Con una piccola aggiunta di onorario i professori accettarono di insegnare anche nella magistrale superiore femminile.

Finalmente per l'anno scolastico 1856-57 furono aperti quasi tutti i corsi che il provveditore Bensa considerava necessari:

Una completa istituzione pedagogica richiederebbe quattro ordini di scuole: 1° Una preparatoria per le alunne non avendo esse agevolezze di fare un certo corso di studi medi o ginnasiali, 2° Un corso magistrale inferiore per allievi ed allieve maestre di prima e seconda scuola elementare, 3° Un corso magistrale superiore pure maschile e femminile per avere maestri e maestre per la terza e quarta classe, 4° Un corso di perfezionamento per formare buo-

³³ *Relazione del Regio Provveditore agli studi della provincia di Genova intorno alle scuole maschili e femminili istituite in Genova nel 1855, Genova, 3 luglio 1856, ASGe, Prefettura sarda, 430.*

ni Direttori e Direttrici di istituti educativi sì pubblici come privati³⁴.

Solo l'ultimo corso mancava, né fu tentato in seguito: per avere qualcosa di simile bisogna attendere l'istituzione del corso biennale per maestri istituito presso le facoltà di Lettere e Scienze nel 1904 per preparare alla direzione e all'ispettorato scolastico (Di Bello 2006, 14). Le risorse finanziarie non erano cresciute, ma il gioco di incastrare tra insegnamenti nelle scuole maschili e femminili e la disponibilità dei docenti ad aumentare di qualche ora il proprio impegno con un lieve supplemento di stipendio aveva permesso di portare a compimento il progetto.

L'ispettore Giglioli preparò a fine anno un prospetto completo delle scuole, con gli insegnanti e la loro qualifica, gli alunni iscritti, frequentanti e promossi, gli stipendi e le spese complessive³⁵. Quasi nessuno rimaneva degli insegnanti del primo corso: Troya era direttore generale delle magistrali maschili e femminili ma non conservava alcun insegnamento; fin dal 1854 il ministro della Pubblica Istruzione aveva fatto opposizione alla molteplicità di incarichi di insegnamento che egli ricopriva accanto alla sua attività di ispettore delle scuole secondarie, ma di fronte alle obiezioni del provveditore e del Consiglio provinciale d'istruzione, che ritenevano insostituibile la sua opera, erano state consentite deroghe provvisorie. Nel 1856 però Lanza, che dal 1855 aveva sostituito Cibrario nel secondo Governo Cavour, aveva rifiutato di consentire ulteriormente al cumulo degli incarichi, e aveva assegnato gli insegnamenti di metodo e pedagogia al professor Lepora di Vercelli³⁶. Da Passano era rimasto solo nelle magistrali maschili. Due sacerdoti, Giuseppe Castellucci e Emanuele Canessa, erano comparsi tra i docenti delle magistrali nel 1854-55; il primo, che nel 1849 con l'approvazione di Troya era stato direttore spirituale e professore di metodo delle Filippine³⁷ per rinnovare le scuole elementari comunali che esse tenevano, insegnava nella magistrale femminile religione ma anche aritmetica e sistema metrico; il secondo, che aveva vinto brillantemente il concorso per maestri elementari indetto dal Comune nel 1849³⁸ e aveva insegnato prima come maestro elementare di quarta classe poi come professore di grammatica latina e italiana nel Ginnasio civico³⁹, era nelle magistrali professore di aritmetica, e nel 1856-57, anche di lingua italiana nella magistrale inferiore. Se questi possono apparire ripieghi consigliati dalla necessità di risparmiare, tra i nuovi docenti comparivano persone di indubbio rilievo: nella magistrale superiore le nozioni di scienze naturali erano affidate a Michele Lessona

³⁴ *Relazione del Regio Provveditore agli studi della provincia di Genova intorno alle scuole maschili e femminili istituite in Genova nel 1855*, Genova, 3 luglio 1856, cit.

³⁵ [Giuseppe Giglioli], *Provincia di Genova – Scuole Magistrali Femminili e maschili – Anno scolastico 1856-57*, ASGe, Prefettura sarda, 19.

³⁶ 21 8bre 1856. *Approvazione delle Scuole Magistrali*, ASGe, Prefettura sarda, 432.

³⁷ V. Troya, *Relazione sulla Scuola Magistrale Femminile*, Genova 15 giugno 1850, cit.; V. Troya, *Relazione sullo stato delle scuole per fanciulle dirette dalle Signore Suore Filippine*, Genova, 18 giugno 1850, ASGe, Segreteria Amministrazione civica, F 1262.

³⁸ *Relazione sull'esame di concorso sostenuto dagli aspiranti agli otto posti di Maestro nelle Scuole Elementari Civiche, nei giorni 3.5.6.8. del corr.te 9mbre 1849*, ASGe, Segreteria Amministrazione Civica (1845-1860), F 1262.

³⁹ "Calendario scolastico coll'indicazione degli impiegati nella Regia Università di Genova e nelle Scuole regie, pubbliche e comunali per l'anno scolastico 1849-50", cit., p. 50 e ivi "per l'anno scolastico 1853-54", p. 59.

(Govoni, Verrucci 2005), che nel 1854 aveva ottenuto la cattedra di Scienze naturali all'Università di Genova. Come è noto, Lessona fu oltre che scienziato grande divulgatore (autore, tra l'altro, nel 1869, del famoso manuale del self-helpismo italiano di matrice anglosassone *Volere è potere*); liberale, evolucionista, laico, sostenitore dell'educazione del popolo e in particolare del sesso femminile, Lessona rappresentava per la scuola magistrale genovese una scelta appropriata e nello stesso tempo coraggiosa, anche se in quegli anni le sue posizioni non avevano ancora avuto modo di dispiegarsi pienamente. Professore di indubbia qualità era anche Giovanni Pennacchi (Mantfredi 2015), emigrato politico proveniente da Perugia, che in patria si era occupato di educazione e di letteratura, nel '49 era stato eletto all'Assemblea costituente romana e aveva fatto parte della commissione per la Pubblica istruzione. Dopo la caduta della Repubblica romana si era rifugiato a Genova, dove aveva avuto la cattedra di retorica nel Ginnasio civico⁴⁰ e aveva insegnato nell'istituto femminile privato Verani, con ogni probabilità lo stesso in cui insegnava la moglie Margherita Ricci, donna colta, autrice negli anni Quaranta di poesie pubblicate sulla rivista *La Strenna umbra* di Spoleto. Non è difficile supporre che anche Pennacchi nutrisse simpatia e fiducia per l'istruzione femminile, e del resto questo atteggiamento si percepisce nella relazione finale del 1859, unica rimasta delle sue relazioni⁴¹, dove Pennacchi si sofferma sulla «rara perspicacia» e il «vivacissimo ingegno» delle future maestre, e parla con soddisfazione del lavoro condotto insieme alle sue allieve sulle composizioni, per venire a capo dei solecismi di origine dialettale: «il profitto ottenuto, specialmente nella lucida facilità e correzione della manifestazione del pensiero in iscritto, gli sembrò molto e non comune, e ben augurante di futuri progressi»⁴². Interessanti le figure di Domenica e Angelo Casissa che, insieme, avevano interamente il carico della scuola preparatoria. Angelo Casissa, trentaduenne professore di metodo, nato a Novi, cittadina dell'entroterra ligure, e diplomato a Torino, era comparso per la prima volta nelle scuole magistrali genovesi l'anno precedente, quando l'assenza di Troya per la malattia e la morte di una figlia (Cardinali, Antonetto e Primosich 1983, 54) e il trasferimento a Torino di Vincenzo Garelli avevano messo in imbarazzo il provveditore Bensa, che non sapeva a chi affidare l'insegnamento del metodo e della pedagogia, tanto più che il ministero aveva autorizzato le scuole a condizione che i professori si impegnassero alla «dura condizione di dichiarare per iscritto di non pretendere alcun compenso nel caso che il Bilancio Divisionale non venisse approvato»⁴³. Casissa, forse per suggerimento di Troya (Pettinati 1896, 92), accettò e fu l'inizio di una

⁴⁰ «Calendario scolastico coll'indicazione degli impiegati nella Regia Università di Genova e nelle Scuole regie, pubbliche e comunali per l'anno scolastico 1850-51», cit., p. 55.

⁴¹ Le relazioni, insieme ai programmi o «sunti delle lezioni», erano state prescritte dal ministro Lanza e mantenute dai successivi ministri; *Circolare del Ministero dell'Istruzione Pubblica, Torino 4 settembre 1855*, «Collezione celerifera della leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1855», Torino, Fory e Dalmazzo, 1855 pp. 770-773; *Decreto del Ministro della pubblica Istruzione del 4 settembre 1855*. Ivi, pp. 774-775.

⁴² *Genova, Scuole Magistrali Femminili, Anno 1859. Relazione Finale del Professore di Lingua e Letteratura Nazionale e di Storia [G. Pennacchi]*, ASGe, Prefettura sarda, 432.

⁴³ *Relazione del Regio Provveditore agli studi della provincia di Genova intorno alle scuole maschili e femminili istituite in Genova nel 1855, Genova, 3 luglio 1856*, cit.

brillante carriera nella scuola; la moglie, Domenica Casissa, di ventisei anni, era stata approvata con il massimo dei voti nel corso magistrale genovese del 1856, risultando prima tra le aspiranti all'istruzione elementare superiore⁴⁴, e subito fu reclutata come insegnante di calligrafia e lavori donneschi e direttrice della scuola preparatoria, che per il resto era affidata al marito, con il marginale intervento, per il disegno, di Giuseppe Ferrari, una delle poche presenze costanti dal 1849-50. A Domenica Casissa era affidata anche la direzione della magistrale femminile inferiore, dove il marito insegnava metodo e nozioni scientifiche. La coppia rimase nelle scuole magistrali femminili di Genova fino al 1859-60. In seguito, marito e moglie girarono insieme l'Italia sempre impegnati nell'istruzione magistrale: subito dopo l'unità nazionale furono inviati nei territori appena annessi al seguito dell'abate Giovanni Scavia, già direttore delle scuole elementari di Torino, e a Napoli Angelo diresse la scuola magistrale maschile (e contribuì a fondare la rivista pedagogica *L'Amico delle scuole popolari*), Domenica quella femminile (Gargano 2012). Più tardi furono a Lucca, dove diressero rispettivamente la scuola e il convitto magistrale femminile⁴⁵, più tardi ancora a Como⁴⁶.

Sulle scuole del 1856-57 scrisse una relazione Troya⁴⁷, impostata sul confronto tra il corso maschile e quello femminile; infatti «pari non fu il risultato della Scuola Maschile a quello della Femminile». Appena 9 gli iscritti alla scuola inferiore maschile e solo 4 i promossi, 7 iscritti e 4 promossi alla maschile superiore: «Né poteva pronosticarsi un esito migliore; perciocché fin da principio e nel corso dell'anno ebbero gl'insegnanti tutti qual più, qual meno a riconoscere e lamentare la poca assiduità alle lezioni e il poco studio». Ben diversa la situazione delle scuole femminili: 90 iscritte di cui 72 frequentanti «con assiduità e corrispondente profitto» alla preparatoria; alla magistrale inferiore si erano iscritte 22 allieve, tutte avevano frequentato con assiduità e tutte erano state promosse; nella magistrale superiore, su 15 alunne iscritte e tutte frequentanti, 12 avevano ottenuto la promozione. Da dove proveniva la disparità di frequenza e risultati tra scuole maschili e femminili? Troya si sofferma soprattutto sulla scuola preparatoria, osservando che certamente non tutte le 72 frequentanti avrebbero potuto o voluto passare alla magistrale perché alcune non erano ancora sufficientemente preparate, altre non raggiungevano l'età legale e molte «frequentan la scuola per loro individuale coltura e senza intenzione di abbracciare la carriera dell'insegnamento». Questa scuola, spiegava, «perfeziona, svolge e dilata l'insegnamento elementare, e supplisce in gran parte ai corsi medii e secondari dei Collegi maschili, specialmente per quello che concerne lingua, calcolo, storia e geografia, nozioni fisiche e naturali, calligrafia, canto, e disegno, e lavori donneschi».

⁴⁴ *Consiglio Generale per le Scuole elementari e di Metodo, Torino 19 8bre 1856 [al Provveditore di Genova], ASGe, Prefettura sarda, 19.*

⁴⁵ "Annuario della Istruzione pubblica del Regno d'Italia pel 1864-65", Milano, Stamperia Reale, 1864, p. 490. A Lucca ebbero problemi per aver reclutato una maestra evangelica (Soldani 1993, 99).

⁴⁶ "Annuario della Istruzione pubblica del Regno d'Italia per l'anno scolastico 1872-73", Roma, Tipografia Siminbergi, 1873.

⁴⁷ V. Troya, *Relazione sulle Scuole Magistrali e sull'esito degli esami finali, Anno scolastico 1856-57*, ASGe, Prefettura sarda, 432.

I maestri formavano nelle scuole secondarie la propria preparazione culturale, poi preparavano privatamente le materie del corso magistrale e si presentavano agli esami. Perché i risultati non fossero, anche agli esami, molto brillanti lo aveva chiaramente spiegato il provveditore Bensa nella già citata relazione del 1856:

1° la tenuità degli stipendi che nel più dei comuni si corrispondono ai maestri, 2° il non avere un avvenire assicurato per l'impotente vecchiezza, 3° la loro condizione quasi precaria, trovandosi esposti ad essere licenziati, non sempre per giusti motivi. E si vede ragione perché i più eletti ingegni si sentano poco allettati ad abbracciare la carriera di maestro e facilmente l'abbandonino non si tosto si offra loro professione più lucrosa⁴⁸.

Se per un uomo la prospettiva di fare il maestro era un ripiego, per una donna era forse l'unica professione che era possibile intraprendere senza perdere il decoro conveniente alla classe media. Chi poi non intendeva esercitare, nella scuola trovava una cultura appropriata al ruolo di moglie e madre educatrice, come Troya sottolineava⁴⁹: il ruolo materno era decisamente più presente nell'educazione offerta dalla nuova scuola che negli istituti privati per signorine della buona società⁵⁰. Concludendo la relazione Troya suggeriva di conservare nell'anno successivo solo il corso femminile.

Intanto, nel giugno del 1858, il ministro Lanza aveva ottenuto l'approvazione di una legge che istituiva sei scuole normali statali maschili e sei femminili nelle province del Regno, che dovevano essere aperte entro tre anni⁵¹. Le scuole normali entrarono in funzione quando ormai al ministero della Pubblica istruzione era subentrato Casati, che prese accordi con il provveditore e il sindaco di Genova per l'istituzione in città della scuola normale femminile che doveva servire la Liguria⁵²: era una collocazione che Genova si aspettava, per la sua condizione di capoluogo e per il ruolo di innovazione esercitato con una sperimentazione quasi decennale. Poco dopo, la legge Casati sul riordino della pubblica istruzione confermò l'ordinamento delle scuole normali e delle magistrali⁵³, che le province potevano istituire per preparare all'insegnamento elementare inferiore; Genova mantenne la sua normale femminile statale e le affiancò una magistrale maschile⁵⁴.

⁴⁸ *Relazione del Regio Provveditore agli studi della provincia di Genova intorno alle scuole maschili e femminili istituite in Genova nel 1855*, Genova, 3 luglio 1856, cit.

⁴⁹ V. Troya, *Relazione sulle Scuole Magistrali e sull'esito degli esami finali*, Anno scolastico 1856-57, cit.

⁵⁰ Nel corso dell'Ottocento l'educazione femminile puntò a universalizzare il modello borghese di famiglia e di femminilità, un modello che, come osserva Anna Ascenzi, «tende a differenziare assai più che in passato i ruoli e le funzioni dei coniugi» (Ascenzi 2008, 16). Carmela Covato sottolinea come il consolidarsi della famiglia nucleare borghese in alternativa al modello aristocratico in declino contribuisca a delineare una figura di donna «alla quale non si confà né la tradizionale ignoranza delle masse popolari né una cultura funzionale solo alla vita di salotto» (Covato 2012, 179).

⁵¹ *Legge 2878 del 20 giugno 1858*, "Atti del Governo di S.M. il Re di Sardegna", XXVII, 1858, I, Torino, dalla Stamperia Reale, pp. 223-228.

⁵² *Scuola Normale femminile*, 23 agosto 1859 [minuta, *il Provveditore al Ministro*], ASGe, *Prefettura sarda*, 432; *Al R. Provveditore agli studi per la Provincia di Genova*, *Il Ministro Casati*, Torino, addì 3 7mbre 1859, *Scuola normale femminile di Genova*, ASGe, *Prefettura sarda*, 19.

⁵³ *Legge n. 3725 del 18 novembre 1859*, Titolo V, Capo V.

⁵⁴ "Annuario della Istruzione pubblica per l'anno scolastico 1861-62", Torino, Tipografia Sebastiano Franco, 1861, pp. 126-127.

Bibliografia

- Ascenzi, Anna. 2008. "Itinerari e modelli di educazione femminile nella pubblicistica educativa e scolastica del secolo XIX." In *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto Novecento*, a cura di Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi, 3-31. Torino: SEI.
- Assereto, Giovanni. 1991. "Desimoni, Bianca." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 39, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Assereto, Giovanni. 1993. "Durazzo, Teresa." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 42, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Assereto, Giovanni. 1994. "Dall'antico regime all'Unità." In *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. La Liguria*, a cura di Antonio Gibelli e Paride Rugafiori, 161-215. Torino: Einaudi.
- Bacigalupi, Marcella e Fossati, Piero. 2016. *Dal ludimagister al maestro elementare. Le scuole in Liguria tra Antico Regime e Unità d'Italia*. Milano: Unicopli.
- Bacigalupi, Marcella. 2010. *Una scuola del Risorgimento. I Collegi Convitti Nazionali nel Regno Sardo tra progetto politico ed esperimento educativo (1848-1849)*. Milano: Unicopli.
- Bacigalupi, Marcella. 2014. "Le scuole liguri nelle relazioni dell'ispettore Vincenzo Troya (1848-1857)." In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 21:244-282.
- Bianchi, Angelo. 2007. "Le case private d'educazione femminile a Milano nell'età della Restaurazione." In *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia-Veneto-Umbria, vol. I, Studi*, a cura di Angelo Bianchi, 599-623. Brescia: La Scuola.
- Boncompagni, Carlo. 1839. *Delle scuole infantili*. Torino: tip. Alessandro Fontana.
- Boselli, Luigi, relatore e Profumo, Antonio, sindaco. [1849]. *Sulle civiche scuole. Rapporto della Commissione e Deliberazioni del Municipio di Genova*. Genova: Gio. Ferrando tipografo del Municipio.
- Cardinali, Vittorio G., Antonetto, Luca e Primosich, Fausto. 1983. *Vincenzo Troya. Vita e opere di un educatore piemontese*. Magliano Alfieri: Pro loco.
- Conti, Fulvio. 2000. "Giglioli, Giuseppe." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 54, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Covato, Carmela. 2012. "Maestre d'Italia. Uno sguardo all'età liberale." *Storia delle donne*, 8:165-184.
- De Fort, Ester. 2000. "L'istruzione primaria e secondaria e le scuole tecnico-professionali." In *Storia di Torino. VI. La città nel Risorgimento*, a cura di Umberto Levra, 587-618. Torino: Einaudi.
- Di Bello, Giulia. 2006. "Dall'Istituto superiore di Magistero alla Facoltà di Scienze della Formazione: le trasformazioni di un'istituzione universitaria a Firenze." In *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità. Atti del Convegno di studi, Firenze, 9-10 novembre 2004*, a cura di Giulia Di Bello, 9-28. Firenze: Firenze University Press.
- Felloni, Giuseppe. 1999. "Popolazione e sviluppo economico a Genova (1777-1939)." In *Id., Scritti di storia economica*, vol. II, 1303-1321. Genova: Società ligure di Storia patria.
- Furiozzi, Gian Biagio. 1979. *L'emigrazione politica in Piemonte nel decennio preunitario*. Firenze: Olschki.

- Gargano, Anna. 2012. "Maestri e scuola elementare nel Mezzogiorno durante la crisi dell'unificazione." In *Archivio storico per le provincie napoletane*, CXXX, 87-126. Napoli: Società napoletana di Storia patria.
- Govoni, Paola e Verrucci, Guido. 2005. "Lessona, Michele." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 64, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Leuzzi, Maria. 1969. "Bonavino, Cristoforo (Ausonio Franchi)." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 11, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Manfredi, Marco. 2015. "Pennacchi, Giovanni." In *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 82, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Montale, Bianca. 1979. *Genova nel Risorgimento. Dalle riforme all'Unità*. Savona: Sabatelli.
- Montale, Bianca. 1982. *L'emigrazione politica in Genova ed in Liguria (1849-1859)*. Savona: Sabatelli.
- Montale, Bianca. 1999. *Mito e realtà di Genova nel Risorgimento*. Milano: Franco Angeli.
- Morandini, Maria Cristina. 2003. *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita e pensiero.
- Morandini, Maria Cristina. 2008. "L'istruzione popolare femminile alla vigilia dell'Unità: il caso di Torino." In *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, a cura di Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi, 99-122. Torino: SEI.
- Nitti, Gian Paolo. 1967. "Berti, Domenico." In *Dizionario biografico degli Italiani*, vol. 9, *ad nomen*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana Treccani.
- Pettinati, Nino. 1896. *Vincenzo Troya e la riforma scolastica in Piemonte. Note biografiche e critiche*. Torino: Paravia.
- Sarnataro, E. 1998. "D'Aste Ippolito." In *Dizionario biografico dei Liguri*, vol. IV, 236-237. Genova: Consulta Ligure.
- Soldani, Simonetta. 1993. "Nascita della maestra elementare." In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, vol. I, 67-129. Bologna: Il Mulino.
- Tonizzi, Maria Elisabetta. 2013. *Genova nell'Ottocento. Da Napoleone all'Unità. 1805-1861*. Soveria Mannelli: Rubattino.

VALERIA VIOLA

THE GIUSEPPE BARONE ARTS AND INDUSTRY MUSEUM IN BARANELLO:
AN EDUCATION TO ART AND A WAY TO IMPROVE THE PRODUCTION
OF ART OBJECTS IN MOLISE DURING THE SECOND HALF
OF THE 19TH CENTURY

IL MUSEO ARTISTICO E INDUSTRIALE DI GIUSEPPE BARONE
DI BARANELLO PER «EDUCARE AL BELLO» E MIGLIORARE
LA PRODUZIONE DEGLI OGGETTI D'ARTE IN MOLISE
NEL SECONDO OTTOCENTO

Through the analysis of the Town Museum of Baranello we will observe the phenomenon of the industrial arts museums, that developed during the second half of the 19th century in the main Italian and European towns following the example of South Kensington Museum in London. These museums hosted collections made by samples of decorative art manufacture, that before then had been excluded by all conservations mechanisms; also, such structures were linked to a network of professional training schools in industrial design, addressed to the serial production of art objects obtained by industrial automation processes. The Museum of Baranello represents a smaller example of its category due to the lack of an adequate industrial tissue on the territory; it will nonetheless serve the purpose of recording the differences between the local features versus the national features, and in particular the Neapolitan context where Giuseppe Barone operated. Given the middle position between arts and training, the reference production belongs to both the historical-economic and historical-artistic frameworks. For a profile analysis of Giuseppe Barone and the Museum that carries his name, we drew from the papers and the library kept therein.

Attraverso l'analisi del Museo Civico di Baranello si cercherà di osservare più da vicino il fenomeno dei musei di arte industriale che si diffuse dalla metà dell'Ottocento sul modello del South Kensington Museum di Londra nelle maggiori città europee e italiane con una spiccata vocazione industriale. Tali strutture, caratterizzate da collezioni formate dagli esempi della manifattura delle arti decorative, fino ad allora escluse dai meccanismi di conservazione, erano funzionali a un sistema di formazione professionale agganciato a una rete di scuole di disegno rivolte all'addestramento della manodopera specializzata nell'arte industriale, cioè la produzione in serie di oggetti artistici ottenuti attraverso i processi di automazione dell'industria. Il museo molisano, che rappresenta un esempio minore della sua categoria, espressione di un contesto che per la mancanza di un tessuto industriale adeguato non permetteva l'applicazione fedele del sistema dei modelli di riferimento, in quest'analisi servirà a registrare le specificità locali rispetto a quelle nazionali e in particolare rispetto al contesto culturale partenopeo al quale Giuseppe Barone apparteneva. Data la posizione equidistante del tema dal mondo della formazione e dell'arte è stato necessario far riferimento alla letteratura scientifica di ambito storico-economico e storico-artistico. Per l'analisi del profilo di Giuseppe Barone e del museo a lui intitolato, ci si è avvalsi dello studio del carteggio e della biblioteca ivi custoditi.

Key words: History of Education; Technical Education; Italy; Educational Policy; XIX Century.

Parole chiave: Storia dell'educazione; Istruzione tecnica; Italia; Politica educativa; XIX Secolo.

Premessa

Il Museo Civico di Baranello, fondato alla fine dell'Ottocento da Giuseppe Barone, figura d'eccellenza e poliedrica nel panorama culturale molisano e partenopeo dell'epoca, vuole rappresentare l'occasione per sottolineare, da un lato, il potenziale euristico della dimensione locale nella ricerca storico-scolastica e, dall'altro, sottoporre all'attenzione della comunità scientifica di settore la spiccata e dichiarata valenza didattica che hanno rivestito le raccolte dei modelli di arte industriale nella formazione degli artigiani nell'Europa e nell'Italia dell'epoca. Prima di avviare la trattazione è necessario sottolineare che il museo molisano rappresenta un esempio minore di museo artistico e industriale: le dimensioni ridotte, il tessuto sociale ed economico attardato dalla vocazione spiccatamente agricola del territorio di appartenenza gli consentivano di fornire agli artigiani dei buoni esemplari per le loro creazioni e di educare il gusto della popolazione, ma non certo di sollecitare una produzione che fosse competitiva sul mercato come quella generata dagli istituti a cui si ispirava. Ad ogni modo, il *focus* di indagine proposto consente di approfondire la conoscenza dei musei dell'arte applicata all'industria che si diffusero soprattutto a partire dalla metà del Diciannovesimo secolo in Europa col fine di educare il gusto degli operai dell'arte utile, supportando le loro scuole funzionali alla diffusione di una cultura designativa basata sull'imitazione dei migliori modelli della produzione artistica e industriale. Lo studio dell'episodio molisano si rivela utile anche per misurare la distanza culturale e materiale che correva da quelli maggiori sorti in Europa e in Italia, e per comprendere come gli orientamenti nazionali in materia siano stati recepiti, tradotti ed adeguati a livello locale in un'area depressa e rappresentativa del Sud Italia dell'epoca, qual era il Molise. In particolare, attraverso la figura di Giuseppe Barone sarà possibile tracciare con maggiore definizione il profilo culturale dei protagonisti del dibattito che si sviluppò in ambiente partenopeo nel periodo postunitario in favore dell'istituzione dei musei di arte industriale. In questa sede, dunque, saranno offerti i primi risultati di una ricerca suscettibile di ulteriori approfondimenti che si è concentrata fino ad ora sull'analisi della documentazione archivistica rintracciata presso l'archivio storico del comune e del museo di Baranello e di una vasta produzione bibliografica che non afferrisce alla storiografia storico-scolastica. Tali musei, infatti, sono stati visitati soprattutto dagli studiosi del settore artistico e da quelli dell'economia che hanno indagato rispettivamente le collezioni dell'industria e lo sviluppo, la diffusione e le diverse inflessioni del linguaggio stilistico dell'arte industriale, e l'impatto che quest'ultima ha avuto sul mercato. La disattenzione della storiografia storico-scolastica verso questo tema riflette probabilmente quella della politica scolastica nazionale¹ che fino al passaggio delle scuole professionali nel 1878 alla gestione del Ministero dell'Agricoltura, Industria e Commercio² – che dal 1861 divideva la

¹ Per un quadro più articolato e aggiornato sul tema dell'istruzione tecnica e professionale in Italia nell'Ottocento si faccia riferimento al testo (Viola 2016).

² Non tutte le scuole o i corsi artistico-professionali in Italia vennero istituiti per volontà del governo centrale; buona parte nacquero per iniziativa di privati o di enti pubblici locali caratterizzati spesso da interessi pubblici, laici

gestione dell'istruzione tecnica e professionale con il Ministero della Pubblica Istruzione – aveva delegato la formazione degli artigiani agli enti pubblici e privati più disparati, come i Comuni, le Camere di Commercio e le Società Operaie³.

La difficile operazione d'individuazione delle competenze e dell'ordinamento didattico delle scuole di questo segmento variegato dell'istruzione richiede, infatti, un maggiore sforzo di orientamento per gli storici della scuola e un approccio di tipo multidisciplinare aperto alle sollecitazioni provenienti dalla storia locale, dalla storiografia storico-artistica e da quella storico-economica, in quanto furono istituzioni funzionali allo sviluppo economico del territorio di appartenenza. Va sottolineato, inoltre, che lo studio dei musei di arte applicata all'industria richiede ulteriori incursioni anche nella produzione scientifica di afferenza della storia delle arti minori e di quella relativa alla storia delle esposizioni universali che, come vedremo nel corso dell'analisi, coincisero sempre con la formazione delle collezioni. Furono tali eventi a mostrare puntualmente i progressi in termini di mercato ottenuti dall'arte industriale e a veicolare i dibattiti attorno alla convenienza di istituire ovunque i suoi musei per migliorare il gusto e la preparazione della manodopera specializzata. Fondamentale in tal senso è risultata la lettura delle relazioni stilate dagli studiosi italiani inviate alle esposizioni universali o dai membri delle commissioni di studio incaricate dai ministeri preposti all'educazione di individuare gli strumenti per migliorare l'istruzione professionale e, dunque, l'economia nazionale.

«Si facciano delle cose belle, ma a patto che tornino utili». Brevi note sulla nascita e la diffusione dei musei artistico e industriali

Il museo “Giuseppe Barone” di Baranello è spesso considerato espressione del fenomeno del collezionismo privato di gusto eclettico di fine Ottocento. Tale definizione appare non del tutto appropriata ad una collezione che per stessa affermazione del donatore voleva risultare utile ai suoi concittadini per educarli «al senso del bello artistico e per vantaggio delle loro produzioni». La denominazione che lo identifica tutt'oggi come “Museo Civico G. Barone”, non richiamandone la sua specificità, distoglie dalla comprensione della sua vera missione che era, come quella dei grandi modelli di riferimento, di educare la popolazione con gli esempi delle manifatture di diverso genere, datazione e provenienza al fine di migliorare la produzione locale. Eppure, la prefazione ai due cataloghi della collezione, stilati dal suo stesso fondatore rispettivamente nel 1897 e nel 1899, non lascia dubbi al riguardo. Il museo

e anticlericali e ispirati ai principi patriottici. La partecipazione governativa a queste scuole o corsi era limitata, in genere, alla sorveglianza degli enti creatori di queste istituzioni scolastiche. Fu soltanto in seguito all'emanazione del R.D. dell'8 settembre 1878, che sottrasse definitivamente al Maic gli istituti tecnici, che le scuole professionali furono sottoposte ad un'azione di riordino attraverso le circolari emanate nel 1879 e nel 1880, rispettivamente dal ministro Benedetto Cairoli e Luigi Miceli che le rendeva meglio funzionali alle esigenze dell'economia dei territori di appartenenza (Viola 2016, 137-151).

³ Sul ruolo dell'associazionismo privato nel campo dell'istruzione professionale si segnala: Santagati 2016.

molisano come i 140 musei artistico e industriali diffusi in Europa al tempo in cui scriveva Barone voleva essere «una istituzione eminentemente civile ed educatrice» (Barone 1897, 2) con lo scopo, nei limiti delle sue dimensioni e delle caratteristiche economiche prevalentemente agricole del territorio in cui sorgeva, «di diffondere lo studio dei prodotti dei vari periodi storici delle nazioni, di aprire la mente alla invenzione e gli occhi al sentimento del bello nella produzione degli oggetti d'arte, di agevolare in fine gli sforzi individuali degli artisti ed operai, offrendo loro modelli ed esemplari da imitare» (Barone 1897, 4). Nel novero dei 140 musei rientravano anche i pochi sorti con tanta difficoltà nelle maggiori città italiane a partire dal 1862. Ad incentivarne la diffusione fu l'insuccesso della produzione italiana riportata all'Esposizione internazionale di Londra del 1862. La manifestazione mise in evidenza una neonata nazione fuori forma dal punto di vista industriale. Negli anni in cui l'Italia inseguiva il progetto risorgimentale, le nazioni industrializzate avevano intrapreso una frenetica corsa verso il traguardo dello sviluppo industriale. Sul podio di questa pacifica competizione, che si giocava nei saloni delle esposizioni universali, erano salite nazioni come l'Inghilterra e la Francia che con l'arte industriale avevano conquistato letteralmente il mercato. Il successo dei nuovi oggetti di gusto artistico ottenuti in fabbrica a costi contenuti mise in seria crisi l'artigianato di qualità nazionale e portò gli intellettuali, gli imprenditori e i politici nostrani a rivedere il sistema d'istruzione professionale rimodulandolo sulle frequenze dell'arte industriale. L'impresa non era semplice perché significava avviare nell'Italia amante delle belle lettere una rivoluzione culturale di non facile attuazione. Non si trattava, infatti, semplicemente di adottare un metodo di produzione, ma di fare proprio un nuovo sistema culturale che univa l'imprenditoria all'arte e mutuare un nuovo modello di formazione professionale gravitante attorno a delle strutture museali che richiedevano di ripensare la gerarchia delle arti e di ridefinire il ruolo dell'artista. Ornella Selvafolta afferma:

Non si trattava quindi di rinnovare i processi produttivi, quanto piuttosto di investire sulle fasi a monte che riguardavano il momento del progetto e del disegno e, ancora, di intervenire sui metodi della formazione al lavoro e dell'educazione estetica degli artefici. Come è noto scaturì da qui un intenso dibattito segnato da un nuovo e più cosciente interrogarsi sulla funzione degli oggetti, con proficue riflessioni sui rapporti e influenze reciproche che dovevano intercorrere tra le arti e le industrie, e altrettanto proficui provvedimenti nel settore dell'educazione, della strumentazione didattica e dell'istituzione dei musei dei modelli (Selvafolta 2001, 864).

Tale sistema corrispondeva al risultato di un lungo processo condotto per prove ed errori prima dalla Francia e poi perfezionato dall'Inghilterra. L'automazione dei processi lavorativi aveva portato, infatti, già alla fine del Diciottesimo secolo ad interrogarsi sui possibili rapporti tra arte e industria per dar vita a una forma di produzione in serie di oggetti raffinati a prezzi contenuti, capace di soddisfare la nuova fetta di mercato generata dall'industrializzazione rappresentata dall'aristocrazia e dalla borghesia. Per avviare questo tipo di lavorazione si ritenne necessario dotare gli artigiani, così come accadeva per gli allievi delle accademie delle belle arti, di musei

presso cui fossero esposti i modelli a cui ispirarsi per la loro produzione. Il *Conservatoire des Arts et Métiers*, nato alla fine del Settecento a Parigi, può essere considerato il prototipo del museo industriale; fu la Francia per prima a tentare questo tipo di lavorazione di arte connessa all'industria, ma fu l'Inghilterra a portarla ai massimi livelli nel giro di pochi anni, concependo intorno al South Kensington Museum di Londra, nato in occasione della Great Exhibition del 1851, un sistema d'istruzione in grado di migliorare la cultura grafica e la preparazione in generale degli artigiani (Villari 1864, 256). Luciana Arbace ha sottolineato come l'Esposizione di Londra del 1851 rappresenti un «episodio decisivo e l'avvio di una svolta radicale» in tal senso. Il South Kensington Museum di Londra, infatti, inizialmente concepito come mostra temporanea e poi trasformato per fini pedagogici in un'esposizione permanente, «rappresentò un modello presto variamente emulato in altre città europee, dove sorsero con analoghi intenti altri musei specializzati nelle Arti applicate all'Industria» (Arbace 1998, 12). Tale sistema realizzava le teorie di Gottfried Semper illustrate nel testo *Wissenschaft, industrie und Kunst* sul «concetto di bellezza applicata a un'ipotesi di modernizzazione della società» fornendo dei «suggerimenti per migliorare i metodi d'istruzione dei futuri tecnici, con particolare riguardo alla formazione del gusto» (Amari 2001, 17). L'educazione al bello, a giudizio di Semper, doveva riguardare anche il pubblico e poteva realizzarsi sollecitando, dove fosse possibile, la fondazione dei musei di oggetti di uso comune con rimandi alle arti applicate che dovevano documentare il progresso della tecnica e della sua applicazione, ai quali abbinare un programma didattico con corsi e botteghe, strumentali a un insegnamento pratico e professionale⁴. È nelle collezioni d'arte decorativa che Semper individuava «la risposta alla decadenza del gusto» (Pesando 2009, 26).

Al governo inglese la proposta di Semper parve la soluzione efficace per rimediare al risultato non eccellente riportato dalla produzione nazionale all'esposizione del 1851 che rispetto a quella francese appariva deficitaria in termini di raffinatezza. Fu allora che gli inglesi «riconobbero la loro debolezza sul mercato universale nel gusto dei prodotti» riconducendola al «difetto di sviluppo delle facoltà artistiche nelle classi operaje e s'avviarono direttamente e senza ambiguità allo scopo, mediante un nuovo e completo sistema di educazione artistica» che prevedeva la «moltiplicazione delle scuole di disegno, la fondazione di scuole normali di arte per formare i maestri, nell'organizzazione di un grande museo centrale e di altri a lui connessi» (Codazza 1873, 26). All'interno della struttura museale, infatti, venne ospitata fin dal 1856 la *National Art Training School*, istituita nel 1837, deputata alla preparazione degli operai addetti alle arti applicate all'industria e di chi avrebbe insegnato l'arte. Il governo inglese prevede pure l'istituzione di: un Dipartimento di scienze ed arti per promuovere nel po-

⁴ I concetti di Semper trovarono larga fortuna e furono sviluppati dentro e fuori l'Inghilterra. L'architetto gallese Owen Jones, sovrintendente ai lavori della Grande esposizione del 1851, nel 1856 pubblicò *The Grammar of Ornament*, un repertorio sui diversi stili artistici composto di 300 illustrazioni a colori per offrire un supporto iconografico agli operatori dell'arte applicata all'industria. Nello stesso anno il francese Laborde pubblicò un trattato dal titolo *De l'Union des Arts et de l'Industrie*, mentre nel 1875 Charles Blanc, il testo *Grammaire des Arts Décoratifs* (Amari 2001, 17, 24, 25).

polo lo studio del disegno, una scuola normale centrale di disegno all'interno del South Kensington Museum, scuole di arte su tutto il territorio⁵. L'Esposizione universale di Parigi del 1855 decretò il successo di tale concezione. L'Inghilterra risultò la vincitrice incontrastata della manifestazione. La sua produzione univa ora alla consueta precisione tecnica, l'eleganza della decorazione. Ai paesi partecipanti non restò che prendere atto della necessità di mutuare il nuovo modello di formazione e di produzione inglese⁶. L'operazione era indispensabile per acquisire la padronanza della nuova lingua dell'industria. Non parlarla significava non avere voce sul mercato internazionale.

La diffusione dei musei artistico e industriali in Italia

La consapevolezza che l'arte industriale fosse un coefficiente di crescita economica cominciò a maturare nella classe dirigente in seguito all'insuccesso della produzione italiana all'Esposizione universale di Londra del 1862. Pasquale Villari nella *Relazione sull'istruzione elementare in Inghilterra e nella Scozia al comitato italiano per la esposizione internazionale di Londra* pubblicata nel 1864 espresse tutto il suo rammarico per il fatto che mentre la Francia e l'Inghilterra, i giganti della nuova produzione artistica di tipo industriale, suscitavano ammirazione e invidia, l'Italia, nonostante vantasse eccellenti artigiani, muoveva negli stranieri sentimenti di compiacenza. Villari, interpretando il tema ricorrente per quegli anni de «l'antica supremazia perduta» (Selvafolta 2001, 867), sollecitava la conversione del sistema scolastico a quelli stranieri industrializzati, incentivando l'insegnamento del disegno già dalle scuole elementari e la diffusione dei musei delle arti applicate alle industrie. Affermava:

E mentre che questa lotta si combatteva fra i due giganti dell'esposizione, cosa faceva l'Italia? Invero, di noi si parlava con molta benevolenza; ma con poca invidia. A che serve illudersi? I premi e le medaglie ci furono date con profusione, perché nessuno ci temeva, e perché tutte le simpatie politiche erano in favore d'una nazione risorta, che dopo si lungo tempo si presentava di nuovo fra le altre. [...] Noi dobbiamo rammentarci che, fino a quando si tratterà di concorrere pel più basso prezzo e per la più rapida produzione, le industrie italiane troveranno una difficoltà non piccola nella mancanza del carbon fossile; ma niuno può dubitare che quando si tratta di quelli che vengon chiamati oggetti di gusto, nei quali al lavoro meccanico s'unisce un lavoro d'ingegno, gl'italiani possono produrne migliori ed a più basso prezzo di tutte le altre nazioni. Quantunque nelle nostre scuole elementari manchi

⁵ Il Governo garantiva un sussidio equivalente a $\frac{1}{4}$ della spesa necessaria a fabbricare l'edificio ed inviava un professore a condizione però che il Comitato locale promettesse di fare insegnare il disegno in 5 scuole elementari, o a 500 alunni, oltre una classe serale da aprirsi tre volte la settimana. Nel 1851 in Inghilterra si contavano 19 scuole di disegno; nel 1855, 64, che nel 1860 aumentarono a 85 (Villari 1864, 256).

⁶ Lo studio del processo produttivo, dalla fase creativa alla realizzazione connessa all'analisi tecnica dei materiali, divenne una necessità didattica accolta e riconosciuta dai diversi sistemi scolastici europei che negli anni andarono riorganizzando le proprie istituzioni: dalle gilde corporative legate a Morris, all'Art of Training National School di Marlborough House diretta da Gottfried Semper, fino alle esperienze di riforma nazionali delle Accademie (Pesando 2013).

quasi sempre il disegno, e non abbiamo che pochissime scuole di disegno industriale, pure un artigiano che sappia disegnare e modellar bene si paga in Italia meno che in ogni altra parte del mondo. Ma perché di questi doni naturali possa cavarsi tutto il vantaggio possibile, bisognerebbe promuovere per tutto il disegno industriale, bisognerebbe che le fabbriche di seterie, di porcellane, ecc., chiamassero in aiuto la scienza e l'arte, e si lasciassero consigliare dal chimico e dall'artista; bisognerebbe che i modelli dei nostri antichi fossero per tutto studiati, imitati, riprodotti, come si fa in Francia ed in Inghilterra. (Villari 1864, 249, 256)

Intanto che lo studio di Villari veniva dato alle stampe, a Torino col R.D. del 23 novembre 1862 n. 1001 il Maic istituiva il Reale Museo Industriale Italiano per «promuovere l'istruzione industriale ed il progresso delle industrie e del commercio» (Codazza 1873, 25). L'apertura era stata annunciata nella relazione compilata sull'Esposizione di Londra del 1862 dagli inviati italiani, il marchese Cavour e il commendatore Devincenzi, per conto del ministro del Maic. Dalla lettura della relazione emerge che la presenza di un museo in Italia per le dimensioni che aveva assunto il fenomeno dell'arte industriale ormai era percepita come una questione improrogabile. In essa, infatti, si legge:

L'istruzione industriale ha indole e natura propria, e principio e fondamento di questa specie di istruzione sono i Musei Industriali che sotto varie forme e differenti nomi vediamo oggi sorgere per ogni dove. Intendono così fatti Musei non solo al miglioramento dell'industria ma al progresso del commercio, mettendo sotto gli occhi del pubblico le diverse produzioni con tutte quelle notizie che valgono a parte apprezzare (Cavour e Devincenzi 1862, 27)

La partecipazione del nostro paese alla successiva esposizione internazionale che si tenne a Parigi nel 1867 dimostrò che l'esistenza del museo di Torino non era riuscita a incidere in maniera rilevante sulla qualità della manifattura nostrana. Da solo un museo non poteva convertire al credo dell'arte industriale un paese con una *forma mentis* reticente ad acconsentire ad attribuire una declinazione pratica alle teorie scientifiche e all'arte. Il quadro nazionale, infatti, già critico per l'arretratezza industriale, si complicava ulteriormente per la mancata applicazione pratica della scienza e la reticenza dei puristi dell'arte a destinare un uso pratico alla produzione artistica. Furono soprattutto le accademie di belle arti ad essere additate come il principale ostacolo al decollo dell'arte decorativa e industriale, in quanto ancorate a un concetto di produzione artistica speculativa e non utile (Viola 2015, 396). Giuseppe de Luca, inviato della stessa esposizione, scriveva:

E s'egli è vero che in Italia predomina il sentimento artistico, se questo sentimento non vuol essere una sterile poesia, senza coscienza, senza scopo fecondo, fa mestieri che si traduca nelle opere industriali. Oggi predomina il principio economico. Tutto ciò ch'è bello dev'essere eziandio utile. Si facciano delle cose belle, ma a patto che tornino utili. Non si chiede la distruzione dell'arte, ma che s'indirizzi a uno scopo più pratico e sociale. [...] Da ciò segue dirittamente che riescono per certo inutili, se non nocive, le tante accademie di arti che con grave peso dell'erario sono sparse in tutto il paese [...] Le accademie quindi non han più nessun significato, o ne hanno uno del tutto contrario alla qualità de' tempi. Finché esse non mutano indirizzo, resteranno sempre come un grande impedimento all'avanzamento

delle arti utili. Ed in Italia, specialmente, dove si è accostumati a riguardar le arti come un giuoco, scienza di forme senza più, qui le accademie riescono assai più contrarie e dannose al nuovo avviamento che si dovrebbe prendere della nostra società. Ecco mentre noi facciamo statue di valore e quadri, gli oggetti che servono all'utilità e all'uso comune della vita restano molto indietro sotto tutti i rispetti a quelli che si fabbricano in altri paesi, e noi siamo quindi costretti a comprarli con grave danno all'economia nazionale (De Luca 1869, 142-143).

I maggiori promotori della riforma delle accademie furono gli architetti⁷. In Italia fu in particolare Camillo Boito ad assumere un ruolo preminente nel processo di affermazione culturale delle arti decorative attraverso la partecipazione ai congressi artistici e industriali, incarichi ministeriali e la produzione di pubblicazioni sul tema (Viola 2015, 559-564). Boito fu il portavoce in particolare di quella vasta compagine di intellettuali che voleva rilanciare sul mercato la produzione artistica nazionale mediante la riforma delle accademie, l'istruzione degli operai attraverso un sistema di scuole basate sull'insegnamento del disegno che fossero fornite di repertori di modelli. In realtà, come ha rilevato Pesando, già il ministro dell'Istruzione Francesco De Sanctis all'indomani dell'Unità aveva avvertito la necessità di prevedere che le accademie di belle arti coltivassero gli studi di base sull'ornamento per migliorare nel campo del disegno (Pesando and Prina 2012, 32). Ma fu con l'avvento della Sinistra al potere che in Italia si sentì più forte «l'esigenza di una formazione artistica applicata alle industrie intesa come risposta alla svolta economica del paese» che comportò «sul finire degli anni Settanta un ripensamento complessivo dell'istruzione a livello istituzionale» (Pesando 2009, 28). A partire da questo momento, infatti, cominciò a maturare sempre di più tra i politici, gli intellettuali e gli imprenditori nostrani la consapevolezza che tali strutture espositive rappresentavano un mezzo «efficacissimo» per rispondere al «supremo bisogno delle moderne società», cioè di sollecitare l'istruzione tecnica e professionale e, di conseguenza, l'economia del paese. Così scriveva, infatti, Giovanni Codazza, nella relazione sui musei di arte industriale stilata in occasione dell'Esposizione di Vienna del 1873:

Fu già ripetutamente avvertito che i Musei industriali, avendo per iscopo comune di promuovere lo svolgimento e di progressi dell'industria, e conseguente del commercio e della ricchezza privata e pubblica hanno tuttavia tendenze ed ordinamenti, dipendenti dalle speciali condizioni dei diversi paesi. Queste tendenze speciali, la cui prevalenza caratterizza a vero dire i diversi musei industriali, si riferiscono od alla applicazione della scienza all'industria, e quindi ai progressi di questa dal punto di vista tecnico; od alla applicazione dell'arte all'industria e quindi al miglioramento del gusto nelle forme e nelle decorazioni od alla creazione di un gusto originale e nazionale che soprattutto si emancipi dalle mode di altri paesi. (Codazza 1873, 54-55)

Dopo l'esposizione austriaca si intensificarono gli sforzi per dotare le maggiori cit-

⁷ In particolare, Gottfried Semper, Owen Jones, Camillo Sitte, Viollet-Le-Duc, Camillo Boito, Alfredo d'Andrade, Alfonso Rubbiani, Raffaello Ojetti, Alfredo Melani assunsero un ruolo di primo piano anche nella formulazione di uno stile che caratterizzasse il periodo, ma più in generale nella realizzazione di un progetto volto a delineare un «sistema delle arti», che traeva origine nella questione delle arti decorative applicate all'industria, e nella sentita esigenza di ricercare un linguaggio comune, per l'architetto e l'artiere, facilmente comprensibile e trasmissibile a tutte le fasce della popolazione (Pesando 2013, 29-30).

tà italiane di musei di questo genere: nel 1874 fu fondato il Museo Artistico Industriale di Roma, nel 1878 il Museo Municipale d'Arte Industriale di Milano, nel 1880 venne completamente rinnovata la Scuola professionale per le arti decorative industriali di Firenze, nel 1882 venne istituito il Museo Artistico Industriale di Napoli e fondata la Scuola superiore d'arte applicata di Milano in annessione al Regio Museo artistico industriale; tra il 1876 e il 1880 si istituì una Scuola di arte applicata a Venezia e nel 1877 si assistette al riordinamento statutario del Museo industriale di Torino (Pesando 2009, 35-36). Sull'onda di tale fermento il ministro del Maic Majorana Calatabiano provò ad immaginare il museo di Roma come il corrispettivo italiano del Kensington Museum di Londra: nel disegno di legge presentato in Parlamento il 25 giugno 1879 il ministro propose, infatti, di rendere il museo romano il fulcro di un sistema didattico nazionale che avrebbe coordinato le istituzioni museali simili «per rilanciare sul mercato europeo le manifatture artistiche italiane; si proponevano corsi non solo per allievi, ma anche di perfezionamento per gli insegnanti, al fine di ovviare alla carenza di personale docente qualificato (Santagati 2016, 43). Alla stregua del museo londinese il ministro immaginava una struttura in grado di raccogliere, con l'aiuto delle collezioni private e dei musei civici delle altre regioni, i molteplici esempi di arte decorativa e industriale italiana. Il ministro immaginava una struttura polivalente che fosse dotata di una biblioteca di carattere storico-artistico e scientifico, di un'officina dove riprodurre le collezioni da divulgare a tutte le scuole del regno con un controllo centralizzato e vigilato sulla circolazione dei modelli e, infine, di una scuola centrale normale per formare la classe insegnante in campo artistico sull'esempio della National training school of art (Pesando 2009, 32-33). La proposta trovava alimento nel nuovo interesse di cui godeva finalmente l'istruzione degli artigiani da parte della politica scolastica dopo l'emanazione delle circolari del ministro Cairoli del 7 ottobre 1879 e del ministro Miceli del 24 gennaio 1880 che riordinavano la miriade di scuole professionali (Viola 2016, 145). Al Museo di Torino sarebbe stato affidato il compito di coordinamento tecnico e scientifico per le scuole professionali. Il Maic confermò la fiducia nelle potenzialità di questi musei affidando nel 1880 al Principe Baldassarre Odiscalchi, esperto di arti industriali, l'incarico di studiare i musei d'arte industriale del Belgio, della Francia, dell'Inghilterra e le relative scuole annesse «per verificare l'influenza di tali strutture museali sulla produzione manifatturiera di quei paesi» (Santagati 2016, 41). Nonostante tali sforzi, i musei italiani dell'industria artistica non sortirono gli effetti sperati, gettando in uno stato di declino anche le corrispondenti scuole. Tale scenario spinse il Maic a istituire col R.D. del 16 marzo nel 1884 la *Commissione centrale per l'insegnamento artistico industriale italiana* con «l'obiettivo di prendere ad esame il tema dell'istruzione artistica industriale ed additare al Governo i provvedimenti acconci a diffonderla con maggiore efficacia fra le classi operaie italiane» (Pesando 2009, 38). Nel decreto istitutivo, composto di tre articoli, si legge che la commissione mirava al miglioramento dei musei di arte industriale e all'eventuale istituzione di nuovi, a rendere più efficaci queste istituzioni a servizio delle scuole di arte applicata, a sollecitare il potenziamento dell'insegnamento del disegno in tutte le scuole e la creazione di un reper-

torio di disegni di stile nazionale per le scuole (Pesando 2009, 38-41). Quest'ultimo obiettivo si sarebbe dovuto concretizzare nella compilazione di un'*Opera originale dell'Ornato Italiano* che raccogliesse gli esempi della produzione dall'età classica fino alla metà del Sedicesimo secolo per soppiantare le opere straniere, ovvero, la *Grammar of Ornament* di Owen Jones e *L'Ornement polychrome* (Parigi 1869) di Charles A. Racinet (Pesando and Prina 2012, 40). L'*Opera originale dell'Ornato Italiano*, mai realizzata, avrebbe dovuto rappresentare il risultato più alto di una tendenza editoriale sviluppatasi nel quarantennio postunitario che mirava a fornire repertori di modelli a cui potessero ispirarsi anche gli artigiani dei luoghi in cui non sorgevano i musei di arte applicata all'industria⁸. Se l'opportunità di disporre dei modelli fosse stata riservata solo agli artigiani che vivevano nelle città in cui erano impiantati tali musei non si sarebbe realizzato quel risorgimento della produzione nazionale tanto auspicato dai teorici dell'arte industriale.

Tale editoria di tipo periodico e non, forniva la versione a stampa delle collezioni delle arti industriali, una sorta di *musei di carta*, per l'appunto, che al pari di quelli reali dovevano contribuire, amplificandone le possibilità di trasmissione e di circolazione del sapere e dei modelli, all'educazione del gusto e alla formulazione di un linguaggio figurativo comune fondato sugli esempi della tradizione italiana (Viola 2015, 560).

L'imperativo, dunque, sembrava essere quello di mettere a disposizione di tutti gli artigiani italiani degli esemplari per educarli al nuovo linguaggio dell'industria gentile che rappresentava il nuovo coefficiente di crescita economica delle nazioni. Nel 1894, scriveva Raffaele Erculei, direttore del Museo artistico industriale di Roma:

L'arte è divenuta in questi ultimi anni elemento preponderante nella industria. È in grazia di questo fatto e del giusto apprezzamento di esso, che in tutti i paesi è invalsa la convinzione che il progresso della industria collegasi direttamente colla diffusione della cultura artistica. Quindi quanto più generale è il senso del bello, quanto più intimamente diffondersi nella varie classi sociali, tanto più esso predomina nei prodotti della manifattura, di modo che gli oggetti comuni e del più grande consumo acquistano maggior prezzo nel mercato, quanto maggiori in essi appaiono gentilezza di forma o armonia di colori (Erculei 1894, 3).

La comparsa dell'*Art Nouveau* basata sull'imitazione della natura mise in discus-

⁸ Questo progetto fu realizzato più tardi sotto un'altra forma, il giornale *Arte italiana decorativa e industriale* (1890-1911), la cui direzione fu affidata a Camillo Boito. Negli anni Ottanta l'Italia si mostrava sempre più insofferente all'utilizzo dei repertori figurativi stranieri. Gli studi condotti dal Maic dal 1868 sull'insegnamento del disegno nelle scuole e le discussioni nate in seno ai congressi artistici e pedagogici sul tema dell'insegnamento del disegno, avevano contribuito a maturare all'interno della cultura nazionale l'esigenza di formulare un vocabolario figurativo artistico-industriale patrio, fondato sugli esempi della nostra gloriosa tradizione artistica. La rivista non rappresentò un esempio isolato, ma quello che meglio esprimeva il progetto di progresso economico perseguito dalla politica economico-educativa nazionale da realizzare attraverso la conversione in chiave produttiva dell'arte. Molte furono le iniziative editoriali minori di questo genere avviate sul territorio nazionale dagli anni Settanta dell'Ottocento. Per esempio: nel 1871 a Torino si pubblicava *Arte. Pubblicazione artistico industriale* e dal 1887 *Poesia dell'artigiano: raccolta di disegni ornamentali per l'arte applicata*; a Genova nel 1872, *Arte ceramica: giornale dei fabbricanti di mattoni, tegole, terrecotte, stoviglie, ecc.*; dal 1875 a Milano, *Arte e industria, foglio ebdomadario d'arti belle e industrie artistiche*, dal 1879 *L'arte per tutti: giornale popolare illustrato* e dal 1880 *La mobilia illustrata. Giornale mensile d'arte industriale*; a Palermo tra il 1888 e il 1889, *L'Arte Decorativa Illustrata*; a Roma dal 1886 *Modelli di arte decorativa* (Viola, 2015).

sione l'efficacia didattica dei musei e della relativa produzione editoriale basati sul principio dell'imitazione dei modelli. Santagati rileva che:

Da un'inchiesta pubblicata nel 1898 sulle 327 "scuole d'arte" italiane appare che non ci fosse più spazio nella programmazione ministeriale per i musei artistico-industriali, «considerati musei di cose copiate» da mettere progressivamente da parte, privilegiando invece alcune "scuole artistiche", ossia le scuole superiori di arte industriale (Santagati 2016, 46).

È singolare che fu proprio in questo momento che Giuseppe Barone decise di mettere a disposizione della comunità del proprio paese natale una selezione della sua collezione di manufatti antichi e moderni appartenenti a diverse civiltà per ispirare la produzione locale. Se non si trattava di un gesto di manifestazione di fedeltà a un modello, rappresentava di sicuro un modo di porgere la mano a una comunità penalizzata da un territorio attanagliato dall'isolamento, dall'analfabetismo, dall'emigrazione. Un tale stato di cose, infatti, non lasciava spazio a discussioni circa l'opportunità di basare la produzione artistica sull'imitazione di modelli o dal vero, ma su come sollecitare l'industria locale.

Napoli e l'industria artistica

L'interesse nell'ambiente partenopeo verso le possibili connessioni tra arte e industria nacque ben prima dell'Unità d'Italia. Come ha sottolineato Luciana Arbace «Napoli si dimostrò tutt'altro che indifferente a queste problematiche» già dopo l'esposizione delle industrie nazionali del 1853. Da quel momento, infatti, «si registrarono le prime proposte per risollevere le sorti delle manifatture regnicole che stentavano a guadagnare consenso sul mercato, generalmente perdenti rispetto alla concorrenza straniera» (Arbace 1998, 12-13). Dopo l'Unificazione nazionale si articolò maggiormente, dunque, il dibattito già avviato da tempo sulla necessità di recuperare e valorizzare la tradizione storica delle manifatture napoletane al fine di incentivare «lo sviluppo economico della città ex capitale e delle aree economiche ad essa legate» (Arbace 1998, 13). Comunque, i passi più decisi in direzione dell'Istituzione del Museo Artistico Industriale furono mossi a partire del VII Congresso Pedagogico Italiano svoltosi a Napoli nel 1871: fu in quest'occasione che la commissione presieduta da Domenico Morelli presentò la mozione per riformare gli Istituti delle Belle Arti presso i quali, col corredo di un Museo artistico-industriale, dovevano essere svolti gli studi professionali dell'arte applicata alla decorazione e alle industrie. A sollecitare maggiormente la sensibilità del pubblico e, di conseguenza, a rendere l'apertura del museo un'esigenza sentita dalla comunità partenopea dell'epoca fu l'allestimento della Mostra dell'arte Antica, una retrospettiva dell'arte industriale napoletana organizzata dai «rappresentanti dell'aristocrazia, della cultura e dell'arte», svolta in concomitanza del III Congresso Artistico nel 1877, nel corso del quale Camillo Boito avanzò la proposta di istituire un Museo industriale nazionale:

La sezione I voti perché le Accademie di Belle Arti diventino Istituti Artistici, nei quali l'insegnamento della pittura e della scultura si formi alla compiuta imitazione del vero; nei quali con il concorso di un ricco Museo Industriale si svolgano gli studi professionali dell'arte applicata alla decorazione all'industria; nei quali con l'aiuto delle discipline scientifiche sia impartito l'insegnamento magistrale per l'industrie (Amari 2001, 26).

Tale fermento culturale intorno alla prossima istituzione del museo partenopeo si tradusse in un'intensa attività editoriale sul tema dell'arte decorativa e industriale. È significativo, per esempio, che nel 1878 Demetrio Salazaro, che ebbe un ruolo di primo piano nella fondazione dell'istituto, pubblicasse il testo dal titolo *Sulla necessità di istituire in Italia dei musei industriali artistici con scuole di applicazione*. Nello stesso anno due decreti firmati dal ministro della Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis, modificavano l'ordinamento del Real Istituto di Belle Arti dividendolo in due sezioni e nominavano la Commissione per l'istituzione del Museo Industriale di Napoli che venne deliberata nel 1880. Il museo avrebbe previsto un'annessa scuola di stoffe e parati, una di ceselli e graffiti in ferro, una scuola di ceramica e una scuola di oreficeria (Amari 2001, 36). La lettura della relazione del 1881 sull'Istituto indirizzata al ministro della Pubblica Istruzione firmata dal direttore Gaetano Filangieri consente di delinearne con precisione il profilo, rintracciandone i principi ispiratori e le finalità. «L'utilità di tali Musei», affermava Filangieri, «è immensa», perché:

Ognuno se ne giova, servendo ad artisti e ad industriali, ad amatori, come ad operai e ad artigiani. A dirla in breve, tali istituzioni, come colpiscono gli occhi del giovanetto, così completano l'educazione dell'artista, già uomo. Qui da noi molte industrie non sono, né elette, né belle nella lor forma, mentre la lor mano d'opera è al di sopra di ogni elogio. La cagione si è, che per difetto di scuole d'applicazione e di Musei Artistico-industriali, i capifabbrica e gli artigiani, ignorano il cammino progressivo, fatto da altre nazioni, in quelle arti che han somiglianza fra loro; nonché le tendenze così varie e diverse dei capricci e delle fantasie della moda e del lusso. Venendo loro meno i termini di paragone, come volete, che migliorino i propri prodotti e non rimangono stazionari, riproducendo sempre gli stesi tipi e le stesse forme? (Filangieri 1881, 4)

Il museo partenopeo si articolava in tre settori con funzioni distinte, ma abbinate in modo da costituire un programma unitario di formazione: la raccolta museale intesa come repertorio di modelli, la scuola dove si doveva apprendere l'arte del disegno e le officine deputate all'insegnamento pratico del mestiere, attraverso la lavorazione dei materiali. Assecondando la tendenza nazionale dei fautori dell'arte industriale anche gli intellettuali napoletani sollecitarono la produzione di repertori grafici di carattere periodico e non. Gaetano Filangieri, per esempio, dal 1883 in poi lavorò all'opera in sei volumi dal titolo *Documenti per la storia, le arti e l'industria nelle provincie napoletane*, Vincenzo Bindi partorì opere dedicate alle maioliche e un volume sugli artisti abruzzesi, del 1883. Tra queste, anche le pubblicazioni nate nel Mezzogiorno in concomitanza della fondazione delle Società di Storia Patria come, *Napoli Nobilissima*, la *Rivista abruzzese di scienze, lettere ed arti fondata* a Teramo nel 1886, la *Rassegna pugliese di scienze, lettere ed arti fondata* a Trani nel 1884 (Pi-

cone Petrusa 1991, 194). Tale produzione editoriale era incoraggiata da una classe di intellettuali animati da un forte senso civico e sentimento di appartenenza nazionale. Picone Petrusa afferma:

Lo spirito che accomuna questo genere di pubblicazioni, al di là delle differenze ideologiche e culturali, è quello di un impegno civico vivamente sentito e che solitamente ritroviamo in quella classe di intellettuali – generalmente sempre la stessa per ogni area storico-geografica considerata – presente in tutte le sedi e le manifestazioni significative della politica culturale di quegli anni: nei Comitati organizzatori delle esposizioni, fra i fondatori e gli animatori delle società di Storia Patria, nelle Commissioni per la tutela ed il restauro dei monumenti, fra i fondatori o i direttori di musei locali o di associazioni culturali, nella cariche importanti degli organismi deputati ai vari gradi di istruzione artistica e così via (Picone Petrusa 1991, 194-195).

All'interno di questa cerchia di patrioti dell'industria gentile nazionale figurava anche Giuseppe Barone. Nato a Baranello nel 1837, visse quasi interamente a Napoli dove dal 1859 esercitò la professione di architetto e dal 1866 quella di insegnante di architettura e di disegno Applicato alle Arti Industriali presso le scuole della Società Operaia⁹. La sua passione per il collezionismo e la sua sensibilità verso le tematiche dell'applicazione dell'industria all'arte si svilupparono presumibilmente grazie ai contatti con l'archeologo Giuseppe Fiorelli, allora direttore del Museo Nazionale di Napoli, con il cavaliere Annibale Sacco, con l'amico Placido di Sangro Duca di Martina e con il principe Gaetano Filangieri (Pistilli 2013, 10). In tale contesto con ogni probabilità germinò nell'architetto molisano il progetto di istituire un piccolo museo industriale nel suo paese natale. La sua partecipazione al VII Congresso Pedagogico Italiano del 1871 col tema *Il disegno applicato alle arti industriali* dichiara il suo pieno coinvolgimento nel progetto nazionale di diffusione dell'arte industriale. Non a caso avviava il suo libretto con la frase di dell'Ongharo che recita:

L'arte bella onora sempre la nazione che la produce, ma non l'arricchisce se non quando si sposa all'industria e al commercio (Barone, 1871)

Non è trascurabile neanche che all'interno della biblioteca del museo molisano compaia il volume di Gaetano Filangieri *Il Museo Artistico Industriale e le scuole-officine in Napoli. Relazione a S.E. Il Ministro della Pubblica Istruzione* del 1881. Le idee di quest'ultimo, come vedremo nel prossimo paragrafo, influenzarono le scelte di Barone nella concezione del suo museo civico.

Il museo Civico G. Barone di Baranello: un esempio di "patria carità"

L'iniziativa museale di Giuseppe Barone assume senza dubbio un carattere di eccezionalità all'interno del panorama culturale del Molise della fine dell'Ottocento.

⁹ La vita professionale di Barone è documentata minuziosamente nel suo *curriculum vitae* custodito all'interno della biblioteca del museo nella vetrina XXV. Si tratta di un volume rilegato che raccoglie i titoli posseduti e i riconoscimenti ottenuti.

Come si è avuto modo di vedere nel corso della trattazione, generalmente tali musei figuravano nel corredo delle istituzioni delle maggiori città dell'epoca caratterizzate da un tessuto industriale, commerciale e culturale vivace. I musei dell'industria artistica, infatti, normalmente rientravano all'interno di una programmazione di crescita economica proiettata su un lungo periodo che prevedeva il coinvolgimento della politica scolastica e di quella economica, della cultura artistica e delle forze imprenditoriali dei territori di appartenenza. L'esperienza museale intrapresa a Baranello da Giuseppe Barone, invece, seppur condivisa e sostenuta dall'amministrazione comunale di allora, risulta riferibile principalmente all'iniziativa del singolo mosso da un intento autocelebrativo, dal sentimento paternalistico, dall'orgoglio patriottico e dal senso civico verso la comunità di provenienza, tipici di una classe di intellettuali del tempo di matrice laica. La scelta da parte di Barone di offrire parte della sua collezione al Comune e alla cittadinanza – sancita con l'atto di donazione del 10 ottobre 1897 e stipulata con atto ufficiale dell'11 dicembre dello stesso anno – interpretava bene tale spirito paternalistico e patriottico. Nelle pagine introduttive ai cataloghi della collezione scritte da Barone ricorre il concetto di "patria carità". Si legge:

Così pure il museo civico di Baranello, di questo mio caro paesello, concorrerà anch'esso in una sfera per quanto limitata nelle sue modeste collezioni, a salvare e custodire i preziosi saggi delle arti e delle industrie dei nostri antichi padri, illustrandoli e divulgandoli a beneficio dell'odierno progresso. E quest'opera di patria carità, ho fede, sarà remuneratrice nello svolgersi delle industrie e meritoria al cospetto della posterità (Barone 1897, 10).

La donazione della sua collezione al comune voleva essere dichiaratamente un esempio di alto valore civico per i giovani conterranei. Si legge:

Mi auguro altresì che i nostri giovani, animati dall'esempio di coloro che ebbero a cuore il pubblico benessere, se ne interessino al par di loro, ricordandosi «che il vero cittadino è quello che ama la sua patria e che desidera tutti i suoi concittadini virtuosi felici e difesi, contribuendo con parte di sé e della sua vita al beneficio degli altri». Così operando avranno la soddisfazione di vedere il proprio paese avanzare sempre nella via del civile progresso ad essere di modello agli altri comuni della Provincia, non per una gloria vana o per smodato sentimento di eccellere sugli altri, ma perché questi stessi, seguendone gli esempi, siano del pari prosperi e felici (Barone 1897, 10).

Oltre a suscitare l'amore patrio, Barone sperava che il suo museo «con le sue collezioni per quanto estranee alle nuove industrie e manifatture» avrebbe contribuito a formare il buon gusto dei cittadini «educandoli al senso del bello artistico per vantaggio delle loro produzioni» (Barone 1897, 10).

L'intento era quello di offrire ai suoi compaesani «un corso di storia figurata» di cui parlava Filangieri. Voleva essere, in sostanza, una «guida che apre la mente a grandi cose e gli occhi al sentimento della forma, così utile al popolo, gran produttore nell'industria dell'arte». L'adesione alla concezione dell'amico Filangieri è dimostrata anche dalla scelta di non intendere la collezione come qualcosa di compiuto, ma come un organismo suscettibile a continui incrementi. L'aggiornamento a soli due anni di distanza del primo catalogo pubblicato nel 1897, con le nuove acqui-

sizioni evidenziate in rosso, dichiara l'adesione a tale impostazione. Per Filangieri, perché una collezione museale fosse funzionale all'aggiornamento e alla qualità della produzione degli operai, era necessario che fossero incoraggiati nuovi acquisti e le donazioni generate dall'amore verso la patria. Nella *Relazione sul Museo Artistico Industriale e le scuole-officine in Napoli. Relazione a S.E. Il Ministro della Pubblica Istruzione* del 1881 contenuto nella Biblioteca del Museo si legge:

Tale è il compito del successivo seguirsi degli acquisti degli oggetti. Oltre a che, verrà la volta dei doni e dei depositi particolari, che si succederanno alla spicciolata. Alle raccolte si aggiungeranno nuove raccolte: il patriottismo e l'amor proprio faranno il resto. Più d'un amatore e collettore, perché il frutto di sue penose ricerche ed acquisti non vada disperso, lo vorrà serbato allo studio delle arti, facendone dono o deposito nel Museo. E questo serberà gelosamente il suo nome. (Filangieri 1881, 3)

Tali musei rispondevano, dunque, a una dichiarata finalità didattica fondata sul principio dell'imitazione di una vasta quantità di esempi della produzione appartenente alle diverse civiltà ed epoche. Affermava, infatti, Filangieri:

È questo il tipo generale di un Museo di tal fatta. Esso a mezzo la classifica per gruppi di regioni e di tempi potrà comprendere le forme dell'arte mondiale, e gli sforzi umani di ogni età nell'arte e nella industria (Filangieri 1881, 2).

La collezione molisana sembra rispondere pienamente a tali caratteristiche poiché gli oltre 2000 pezzi che la compongono rappresentano esempi della produzione appartenente alle epoche e alle civiltà più disparate. All'interno delle ventisette vetrine, sulla balaustra, a terra e sulle pareti dei locali dell'edificio dell'ex palazzo comunale si articola, seguendo un ordine tematico e cronologico, la collezione comprendente gli oggetti più diversi della produzione umana: «dai dipinti, ai reperti archeologici, ai pezzi del presepe napoletano, porcellane napoletane, cinesi, giapponesi, tedesche, monete e una biblioteca di antichità classiche, maioliche, porcellane, vetri, bronzi, avori, medaglie monete, quadri e sculture, di svariati oggetti di interesse storico, artistico e industriale, non chè di una piccola biblioteca di opere di Arte»¹⁰. Anche i cataloghi della collezione erano stati concepiti con una connotazione squisitamente didattica. Barone, infatti, li rivolgeva a:

[...] coloro cui piace di acquistare conoscenza di tutte le cose che si trovano nel Museo civico di Baranello, e particolarmente per gli alunni delle scuole primarie, che condotto vidi tanto in tanto dai loro precettori, come in una divertente palestra, potessero senza sforzi e per via di gradi allargare la sfera delle loro cognizioni ed elevare sempre più il livello del loro criterio in fatto di arti e mestieri (Barone 1897, 10).

La pubblicazione voleva, dunque, essere divulgativa per offrire finalmente al popolo quelle cognizioni generalmente in possesso solo «di pochi dotti» (Barone 1897,

¹⁰ *Approvazione del regolamento del Museo Civico di Baranello. Seduta straordinaria del Consiglio comunale del giorno nove dicembre 1896, avente luogo in seconda convocazione, Archivio storico comunale di Baranello (CB), Busta senza numerazione intitolata «Museo Civico di Baranello».*

10). Per tale ragione il primo direttore del museo scelse di introdurre ogni sezione del testo «con alcune monografie e note illustrative storico-tecniche sulle arti e sulle industrie» selezionate tra quelle migliori scritte dagli autori antichi e moderni. Tale organizzazione editoriale avrebbe agevolato la comprensione di ogni singolo pezzo – indicato da un numero d’inventario assegnatogli da Barone – esposto all’interno delle vetrine in legno, dotate di un sistema di doppia serratura, ognuna contraddistinta da un numero romano posto sulla cornice superiore, in corrispondenza del quale compare una placca che ne descrive sinteticamente il contenuto. Tale impostazione rispecchiava «l’impianto classificatorio che mirava allo studio degli oggetti in base all’osservazione e alla misura e procedeva per sistemazione del simile secondo le forme». Dopo una classificazione tipologica (reperti archeologici, ceramiche, dipinti) e morfologica, le distinzioni in termine di ordine, identità differenza permettevano un ordinamento tassonomico degli oggetti e quindi un’esposizione che fosse quanto più possibile razionale e didattica allo stesso tempo (Evangelista 2012, 20).

Gli effetti dell’operazione museale messa in campo da Barone non poteva che essere, almeno inizialmente, squisitamente divulgativa in tema di arte e di produzione manifatturiera. Nell’immediato il museo di Baranello non poteva certamente essere quello di contribuire allo sviluppo delle industrie locali che, per stessa affermazione di Barone «non esistono»; gli effetti benefici dell’istituzione si sarebbero raccolti nel lungo periodo, quando nelle terre del contado diventate «insufficienti a dare lavoro alla sempre crescente popolazione agricola» si sarebbe sviluppata l’industria manifatturiera. In realtà, non mancavano soltanto le industrie ma anche le scuole per le industrie. Le iniziative a indirizzo formativo intraprese dalla classe dirigente locale nel periodo postunitario interessarono maggiormente il ramo dell’istruzione tecnica (Viola 2016, 267-344). La formazione professionale in Molise stentava a decollare e continuava a restare ad appannaggio degli enti privati a carattere assistenzialistico. Barone offrì i modelli della produzione migliore di tipo artistico e manifatturiero che era riuscito a collezionare nella sua vita, consentendo così ai suoi concittadini di trarne ispirazione per le attività manifatturiere. La collezione di Barone offriva loro, in sostanza, la possibilità di ammirare il meglio della produzione umana muovendosi all’interno delle due stanze del palazzo comunale di un paese rappresentativo di un’area depressa del Sud d’Italia del tempo, penalizzata dall’analfabetismo, dall’emigrazione e dall’isolamento causato dalla mancanza di una rete di comunicazione. In conclusione, come affermava l’ultimo direttore del Museo, Claudio Niro:

Barone certamente non riteneva che la sua iniziativa potesse confrontarsi con più ben importanti, ricche e preziose collezioni, ma la sua modesta ambizione fu quella di portare almeno una testimonianza della bellezza artistica a tutti coloro che amano le arti e desiderano il civile progresso della propria terra. (Niro 2012, 17)

Conclusioni

L’analisi del Museo Civico “Giuseppe Barone” di Baranello e la ricostruzione del

profilo del suo fondatore rafforzano il valore e il potenziale euristico della dimensione locale nella ricerca storica educativa. Il *focus* di studio proposto ha agevolato la comprensione di un fenomeno dalla spiccata valenza didattica, quale fu la diffusione in Italia dei musei di arte industriale, legato strettamente alla formazione della classe artigiana, consentendo di misurare meglio la distanza tra le iniziative simili di dimensione nazionale e internazionale, registrandone di volta in volta le relative specificità. In particolare, nel caso dell'istruzione professionale, lo studio degli esempi degli istituti formativi nati in ambito locale rappresenta un punto di osservazione irrinunciabile, in quanto i programmi e l'ordinamento delle scuole professionali erano sempre funzionali alle caratteristiche economiche dei territori di appartenenza. Lo studio dell'episodio museale di Baranello ha consentito, infatti, di comprendere meglio tale aspetto dell'istruzione professionale e di pesare con maggiore precisione sia in chiave nazionale che in un'area rappresentativa del Sud d'Italia, quale era il Molise del quarantennio postunitario, le difficoltà culturali ed economiche nelle quali tale branca del sistema di istruzione statale tentava il decollo.

Bibliografia

- Amari, Monica. 2001. *I musei delle aziende: la cultura della tecnica tra arte e storia*. Milano: F. Angeli.
- Arbace, Luciana. 1998. *Il Museo Artistico Industriale di Napoli*. Napoli: Electa.
- Barone, Giuseppe. 1871. *Il disegno applicato alle arti industriali: tema proposto al VII Congresso pedagogico*. Napoli: Tip. Luigi Gargiuolo.
- Barone, Giuseppe. 1897. *Il Museo Civico di Baranello*. Napoli: Stabilimento Tipografico Piero e Velardi.
- Cavour, Gustavo Benso e Devincenzi, Giuseppe. 1862. *Relazione al Ministro d'agricoltura, industria e commercio dei regii commissari generali del Regno d'Italia presso l'Esposizione internazionale del 1862*. Londra: W. Trousce.
- Codazza, Giovanni. 1873. "Relazione sul Gruppo XXII, Musei industriali". In *Relazioni dei giurati italiani sulla Esposizione universale di Vienna del 1873*, a cura di Augusto De Gori, 25-84. Milano: Dalla Regia Stamperia.
- De Luca, Giuseppe. 1869. *L'Italia nell'Esposizione universale del 1867 in Parigi*. Napoli: Tipografia dei fratelli Testa.
- Erculei, Raffaele. 1894. "L'insegnamento artistico e industriale-industriale in Europa. Inghilterra". *Arte italiana decorativa e industriale* 1: 3-5.
- Evangelista, Tommaso. 2012. "La raccolta Barone. Un museo-ipertesto tra collezionismo e modernità". *Archeo Molise* 12: 19-23.
- Filangieri, Gaetano. 1881. *Il Museo Artistico Industriale e le scuole-officine in Napoli. Relazione a S. E. Il Ministro della Pubblica Istruzione*. Napoli: R. Stabilimento Tipografico del Cav. Francesco Giannini.
- Niro, Claudio. 2012. "L'architetto Giuseppe Barone e il Museo Civico di Baranello". *Archeo Molise* 12: 14-17.

- Pesando, Annalisa Barbara 2009. *Opera vigorosa per il gusto artistico nelle nostre industrie. La Commissione centrale per l'insegnamento artistico industriale e il "sistema delle arti" (1884-1908)*. Milano: Franco Angeli.
- Pesando, Annalisa Barbara, and Prina Daniela. 2012. "To educate Taste with the Hand and the Mind. Design Reform in Post-Unification Italy (1884-1908)". *Journal of Design History* 1: 32-54.
- Pesando, Annalisa Barbara. 2013. "L'architetto e le arti applicate all'industria nella seconda metà dell'Ottocento". *Atti e rassegna tecnica delle società degli ingegneri e degli architetti in Torino* 1-2-3: 29-40.
- Picone Petrusa, Mariantonietta. 1991. "L'arte nel Mezzogiorno d'Italia dall'Unità alla seconda guerra mondiale". In *Storia del Mezzogiorno. La cultura contemporanea*, a cura di Giuseppe Galasso, Rosario Romeo, vol. XIV, 192-199. Napoli: Rizzoli.
- Pistilli, Amelia. 2013. *Il Museo Civico G. Barone. Vetri e bronzi*. Campobasso: Palladino.
- Pollan, Michael. 2006. *The Omnivore's Dilemma: A Natural History of Four Meals*. New York: Penguin.
- Santagati, Federica Maria Chiara. 2016. *La politica per un'educazione al "gusto dell'arte" nella Catania dopo l'Unità*. Roma: Gangemi Editore.
- Selvafolta, Ornella 2001. "Arti industriali e istituzioni scolastiche tra Ottocento e Novecento: una realtà lombarda". In *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. La Lombardia*, a cura di Duccio Bigazzi e Marco Meriggi. Torino: Einaudi.
- Villari, Pasquale. 1864. *Relazione sull'istruzione elementare in Inghilterra e nella Scozia al comitato italiano per la esposizione internazionale di Londra*. Torino: Enrico Dalmazzo.
- Viola, Valeria. 2015. "Drawing for the nation. The role of drawing classes in the construction process of the national identity and industry (1861-1891)". *History of Education & Children's Literature* 2: 391-404.
- Viola, Valeria. 2015. "I musei di carta. Le riviste e i manuali di disegno editi in Italia dall'Unità alla fine del diciannovesimo secolo". In *La prensa pedagógica de los escolares y estudiantes: su contribución al patrimonio histórico educativo*, a cura di José María Hernández Díaz, 555-567. Aquilafuente: Ediciones Universidad Salamanca.
- Viola, Valeria. 2016. "Il segreto della ricchezza degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica". *Percorsi di istruzione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Fonti archivistiche

Approvazione del regolamento del Museo Civico di Baranello. Seduta straordinaria del Consiglio comunale del giorno nove dicembre 1896, avente luogo in seconda convocazione, Archivio storico comunale di Baranello (CB), Busta senza numerazione intitolata «Museo Civico di Baranello».

BRUNELLA SERPE, FABIO STIZZO

FOR AN «ADMIRABLY INDEPENDENT» EDUCATIONAL ACTION:
THE HAND OF FASCISM ON THE KINDERGARTENS OF FERRUZZANO

PER UN'AZIONE EDUCATIVA «MIRABILMENTE INDIPENDENTE»:
LA MANO DEL FASCISMO SUGLI ASILI DI FERRUZZANO*

Contrary to what might be expected, fascism has been a strong, oppressive and irreducible presence also in the most peripheral regions of our Country where it exercised a capillary control over the educational institutions. In Ferruzzano, a small center in the province of Reggio Calabria, the influence of fascism will be particularly hard and heavy. In particular, the local section of the National Fascism Party will impose the replacement of lay teachers with religious personnel deemed to be more permeable and available to accept the directives of the regime, which required an educational action according and in line with the dominant ideology. In the choice of the teachers, in the control of their educational role and personal conduct, there is the expression of one of the strongest features of the politics of the 1920s put in place also in the more remote and marginalised areas. A heretofore unpublished documentation supports this study, whose objective is to bring to light an interesting page of the local history which justifiably occupies a position in the Italian history of the school and education.

Contrariamente a quanto si possa pensare, il fascismo è stata una presenza forte, oppressiva e irriducibile anche nelle realtà più periferiche del nostro Paese dove ha esercitato un controllo capillare sulle istituzioni educative. A Ferruzzano, piccolo centro in provincia di Reggio Calabria, la mano del fascismo sarà particolarmente dura e pesante. In particolare, la sezione locale del Partito Nazionale Fascista imporrà la sostituzione delle maestre laiche con personale religioso ritenuto più permeabile e disponibile ad accogliere le direttive del regime che esigeva un'azione educativa conformante e in linea con l'ideologia dominante. Nella scelta degli insegnanti, nel controllo della loro azione educativa e della condotta personale, si esprime uno dei tratti più forti della politica del Ventennio messo in atto finanche nelle comunità più sperdute, con concertante protagonismo e sprezzante arroganza anche contro l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI) che portava avanti con successo, da oltre un decennio, un'intensa azione educativa attraverso l'apertura di asili e scuole e la cui onestà intellettuale, dirittura morale e apoliticità, si cerca di minare in ogni modo. Una documentazione inedita sorregge questo studio che ha come obiettivo quello di portare alla luce una interessante pagina di storia locale che si colloca, a pieno titolo, nella storia della scuola e dell'educazione italiana.

Key words: Southern Italy; Fascism; Childhood; Educational Institutions.

Parole chiave: Mezzogiorno; Fascismo; Infanzia; Istituzioni educative.

* I paragrafi *Dal "biennio rosso" all'affermazione del regime fascista: riflessi e ripercussioni in periferia e L'infanzia come emergenza sociale nel Mezzogiorno e in Calabria. Profili, resoconti, interventi* sono opera di Fabio Stizzo; il paragrafo *Storia di una pretestuosa contesa: gli asili di Ferruzzano tra libertà e autorità* è opera di Brunella Serpe.

*Dal "biennio rosso" all'affermazione del regime fascista:
riflessi e ripercussioni in periferia*

Nelle settimane successive all'armistizio di Villa Giusti (3 novembre 1918) tra Austria e Italia, le aspettative di modernizzazione dell'intera società italiana vengono notevolmente amplificate dalle speranze dei reduci e dalle attese delle masse contadine più povere alle quali il Governo, presieduto dall'on. Antonio Salandra, poco tempo prima aveva promesso solennemente, come ricompensa, distribuzioni di terre al rientro dal fronte. Nel Mezzogiorno quest'impegno è atteso con maggiore tensione, sia per l'endemica arretratezza rispetto ad altre aree rurali del Regno, e sia per l'atavica fame di terra espressa dal contadino meridionale, spesso remissivo, non alfabetizzato e più facilmente inquadrabile e permeabile; costretto a una vita miserevole o a emigrare oltreoceano.

La complessità socio-economica che va delineandosi, finisce sicuramente per inasprire le già precarie condizioni di vita di quei nuclei familiari provati direttamente dai lutti o dall'assistenza ai congiunti mutilati e traumatizzati dall'orrore della guerra e, oltre a ciò, nella popolazione comincia ad affiorare quel «[...] sentimento profondo di rancore per un sacrificio [...] spaventoso e forse inutile, [...] che metteva sotto accusa la guerra e quanti l'avevano voluta e imposta al paese» (Gibelli 1998, 331).

Nonostante i buoni propositi, gli sforzi e l'audacia dell'intera classe dirigente italiana, si fa però fatica a trovare adeguate soluzioni e, negli anni del cosiddetto "biennio rosso" (1919-1920), in tutta la penisola aumenta la delusione, comprovata dal diffuso malcontento e da una serie di lotte operaie e contadine, seguite da una successione di manifestazioni e di scioperi. Neppure l'attempato *leader* liberale piemontese Giovanni Giolitti, chiamato nel giugno del 1920 a subentrare al dimissionario Francesco Saverio Nitti, riesce a governare il convulso clima politico, sociale ed economico di quegli anni. Stessa sorte tocca anche agli esecutivi che, tra divisioni ideologiche interne e inerzia politica, violenze, repressioni e intimidazioni pubbliche, si susseguono fino a quando Vittorio Emanuele III, all'indomani della marcia su Roma, affida a Benito Mussolini l'incarico di formare un nuovo Governo (31 ottobre 1922) che, a distanza di qualche settimana (16 novembre 1922), si presenta alla Camera dei deputati e al Senato. Mussolini, ad inizio del suo borioso ma profetico discorso programmatico, sostiene apertamente:

[...] io sono qui per difendere e potenziare al massimo grado la rivoluzione delle "camicie nere", inserendola intimamente come forza di sviluppo, di progresso e di equilibrio nella storia della Nazione. [...] Con trecentomila giovani armati di tutto punto, decisi a tutto e quasi misticamente pronti ad un mio ordine, io potevo castigare tutti coloro che hanno diffamato e tentato di infangare il Fascismo. Potevo fare di questa Aula sorda e grigia un bivacco di manipoli, potevo sprangere il Parlamento e costituire un Governo esclusivamente di Fascisti. Potevo: ma non ho, almeno in questo primo tempo, voluto¹.

¹ Camera dei Deputati, Atti Parlamentari, Legislatura XXVI, 1ª Sessione – Discussioni – Tornata del 16 novembre 1922, *Comunicazioni del Governo*, pp. 8390-8391.

Tra i diversi interventi susseguiti nella medesima seduta, quello dell'ex ministro della Istruzione Pubblica Nunzio Nasi presenta, tuttavia, più ponderati e meno strumentali e faziosi richiami alla Patria: «L'amore della Patria non ammette monopoli; è un dovere sacro, che si impone a tutti i partiti, che sta al disopra di ogni programma politico. Sopra tutto l'amore alla Patria, [...] va ricordato a coloro che si arricchiscono con la guerra, e non ai poveri che, per servire la Patria, lasciarono nella miseria le proprie famiglie»². Nel suo intenso discorso, effettivamente, non ci sono spazi per i convenevoli; emergono solo tanta passione, quando richiama l'attenzione del Governo sulla cultura e sull'istruzione pubblica³, e viva amarezza, invece, quando esprime il suo pensiero sul Mezzogiorno:

Il Mezzogiorno attende; e attende giustizia, non attende favori. Da cinquant'anni studi, discorsi, progetti, inchieste sono fatte per risolvere il problema, che rimane insoluto. [...] Non s'illuda il Governo del favore, che sorge qua e là nei comuni del Mezzogiorno: si guardi bene dal fascismo della decima ora, onorevole Mussolini, che non significa nulla, che nasconde passioni personali, partigiane e faziose. E ai vostri propagandisti è bene che voi ricordiate di non ascoltare soltanto la voce di costoro, se vogliono conoscere l'anima del Paese, e riferire al Governo lo stato vivo della coscienza pubblica in quelle regioni⁴.

Effettivamente l'on. Nasi, insieme a pochi altri, coglie perfettamente l'essenza intimidatoria delle parole d'esordio di Mussolini alla Camera e, difatti, tra la fine del 1925 e l'inizio del 1926, l'intero ordinamento giuridico italiano viene stravolto dalle nefaste "leggi fascistissime" che danno un orientamento dittatoriale e repressivo a gran parte della vita civile e politica del Paese. Vengono sciolti tutti i partiti e i movimenti politici, ad eccezione di quello fascista; viene soppressa la libertà di parola e di associazione e, di conseguenza, diminuiscono anche tutte quelle interessanti opportunità di confronto tra i politici più avveduti e gli intellettuali meridionalisti più impegnati che, all'interno del vivace dibattito culturale preminente nell'Italia di quegli anni, avevano costantemente reclamato una maggiore attenzione, chiedendo insistentemente articolate e radicali prospettive di sviluppo per il Mezzogiorno divenendo, inoltre, un indubbio punto di riferimento e di stimolo nella singole realtà locali e anche a livello regionale. Molti tra questi attivisti, fino a quel momento, non si erano risparmiati nel tentativo di provare a risollevare, anche socialmente, una moltitudine di persone altrimenti condannata a soccombere alle gravose problematiche contingenti e all'analfabetismo, ancora particolarmente pregnante nel Mezzogiorno (Stizzo 2012, 307-336). Intanto, però, anche in periferia serpeggiava una certa sfiducia verso le vecchie istituzioni e cresceva il desiderio verso qualcosa di nuovo che assicurasse maggiore tutela (Miséfari e Marzotti 1980, 22).

² Camera dei Deputati, *Atti Parlamentari*, Legislatura XXVI, 1ª Sessione – Discussioni – Tornata del 16 novembre 1922, p. 8411.

³ «Mi affida la presenza del mio illustre conterraneo, onorevole Gentile, che sa meglio di tutti come il problema fondamentale per le sorti future del paese sia quello della cultura e della pubblica educazione, a cui si connette la vita della scuola, della famiglia, del costume troppo dimenticato», *ivi*, p. 8412.

⁴ Camera dei Deputati, *Atti Parlamentari*, Legislatura XXVI, 1ª Sessione – Discussioni – Tornata del 16 novembre 1922, pp. 8412-8413.

Da quel momento il coinvolgimento ideologico fascista che muove dal centro fino a raggiungere i microcosmi più periferici, penetra nelle collettività facendo emergere i riflessi, le contraddizioni, le diverse articolazioni e le peculiarità di un potere autoritario che, nell'assoggettare la popolazione a quella ideologia inizialmente guardata con sospetto aggancia, soprattutto nel Mezzogiorno e in Calabria, i notabili e la classe media; attrae tutta quella "folla stracciona" che «indosserà sempre la sua camicia nera quando si accorgerà che questa soltanto potrà condurla a Montecitorio e sugli scanni di un qualsiasi Consiglio Comunale e Provinciale» ("La marcia degli Unni!", in *La Parola Socialista. Organo della Feder. Prov. e della Camera del Lavoro Confed.*, Cosenza, 1922, n. 21), e spinge verso l'isolamento i tanti filantropi ed i numerosi intellettuali illuminati che, invece, attraverso una complessa ma intelligente azione educativa, avevano tuttavia portato con slancio l'alfabeto fin nei luoghi più remoti ed impervi della regione. E non mancano altri elementi importanti di contesto, sempre in Calabria, che arricchiscono il quadro fin qui sommariamente tracciato di ulteriori e significativi dettagli che, affrontati in questa sede, porterebbero però troppo lontano (Bevilacqua 1980; Cappelli 1992; Cordova 2003).

Come osserva acutamente lo storico Gaetano Cingari, la fascistizzazione in Calabria «[...] si attua [...] attraverso un processo parecchio ibrido, e comunque con il concorso di settori importanti del vecchio personale politico-amministrativo» (Cingari 1982, 259-260). Di conseguenza, diventa significativo ed emblematico ciò che si verifica a livello politico-amministrativo locale, anche nei centri minori e addirittura nei villaggi, dove la precaria gestione podestarile della cosa pubblica diviene

[...] area di confine tra la modernizzazione autoritaria programmata dal regime e la società locale, tra i processi di politicizzazione determinati dall'associazionismo capillare promosso dal centro e un universo comunitario, quello dei piccoli paesi e dei villaggi calabresi che si dibattono tra i legami primari della famiglia e della parentela e le antiche contese tra gruppi familiari e di vicinato da una parte, e più complesse dinamiche politiche e sociali dall'altra. Il podestà, [...] si fa anello di congiunzione tra le pretese centralizzatrici e razionalizzanti di uno Stato fascista che si presenta come "moderno" pacificatore dei conflitti e uno strato medio di gruppi sociali in ascesa che si fa veicolo della propaganda di regime nel magma della società locale. Anche nella Calabria interna, [...] passano, pur tra mille difficoltà, i messaggi e le presenze "moderne" dell'autorità pubblica, accompagnata dall'organizzazione e dall'inquadramento della vita sociale secondo i parametri urbani e orizzontali dell'associazionismo di massa fascista, che va a sovrapporsi ai dominanti legami verticali della famiglia e della clientela locale (Cappelli 1992, 67-68).

Ad ogni modo, anche in provincia il nuovo corso politico riesce ad affascinare ampiamente i gruppi sociali più determinanti insieme a quelli maggiormente interessati ad incunarsi nei posti di comando, ottenendo così alti consensi e più intense simpatie sul territorio. Inoltre,

il potere locale, sulla scorta delle indicazioni provenienti dall'apparato centrale del regime, fa ricorso sempre più a strumenti ideologici, culturali e propagandistici, che si mostrano capaci di dar luogo ad un'ampia e profonda identificazione di larghissimi strati della popo-

lazione con lo Stato fascista e col suo Duce. La società locale è invasa da suggestioni ideologiche che producono fenomeni di autorappresentazione di notevole efficacia: dalla “maestra rurale” alla maestra amorevole, severa e patriottica; dallo studente inquadrato nella Gioventù italiana del littorio al dipendente pubblico, al piccolo commerciante e all’artigiano [...] (Cappelli 1992, 124-125).

Non bisogna dimenticare, ancora, che il congegno stringente del regime, man mano che si trasforma in sistema totalitario, anche in periferia si fa sempre più pressante sul mondo della scuola. Gli sforzi volti a perseguire un incondizionato assoggettamento dell’intera classe docente, portano al regime risultati appaganti principalmente nel segmento scolastico elementare mentre, come è noto, negli altri gradi si registra spesso un’adesione puramente di facciata. L’analfabetismo tuttavia continua ad imperare, in modo differenziato, soprattutto nelle zone rurali delle province meridionali, nonostante le statistiche ne ritraessero complessivamente una significativa riduzione favorita quasi certamente anche dagli effetti positivi della legge Daneo-Credaro del 1911 sull’avocazione allo Stato della scuola elementare. Il processo di alfabetizzazione, ora fortemente ideologizzato, va comunque avanti e si protrae per tutto il Ventennio facendo i conti, nel Mezzogiorno e in Calabria, con le problematicità di un contesto fortemente arretrato dove le miserevoli condizioni di ordine sociale ed economico, unite alle precarietà strutturali e non, si fondono con le complessità proprie di un territorio che, a quasi ottant’anni dall’Unità, continua a vedere sconfessate le tante difficoltà che lo attanagliano e che lo stesso duce si ostina a bollare come invenzioni e artifici dei vecchi governanti. Il riferimento è ad un passaggio del discorso che il duce pronuncia a Reggio Calabria la mattina del 31 marzo 1939 alla folla assiepata in Piazza del Popolo: «I vecchi governi aveva inventato, allo scopo di non risolverla mai, la cosiddetta questione meridionale. Non esistono questioni settentrionali o meridionali. Esistono questioni nazionali, poiché la Nazione è una famiglia e in questa famiglia non ci devono essere figli privilegiati e figli derelitti» (Mussolini 1939, 164).

*L’infanzia come emergenza sociale nel Mezzogiorno e in Calabria.
Profili, resoconti, interventi*

I tragici eventi bellici limitano una serie di interventi pianificati ed elaborati dai filantropi dell’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia (ANIMI) a favore dell’infanzia meridionale già a partire dal devastante terremoto del 28 dicembre 1908 (Serpe 2004). L’aggravamento del sistema economico-sociale nel quale essa si trova inserita, fa emergere la scarsa tutela e la trascuratezza della sua condizione, come ben evidenziato, tra l’altro, dagli estensori dell’inchiesta nei comuni dell’Aspromonte occidentale realizzata tra agosto e settembre del 1909:

[...] due bambini si rotolano in terra con un cane... Sembrano piccoli selvaggi innocui [...] dimenticati, come i padri loro, come i loro parenti, come i loro discendenti, come le

abitazioni e i diritti loro, da una lontana ed egoistica civiltà, passata là dalle montagne, che non li aveva veduti e non li vedrebbe mai più. Sempre tra la spazzatura ed il fango, questi bimbi – ci dice un medico – assorbono una quantità incredibile d'uova di verme intestinale. Da due soli fanciulli una volta ho tratto ben 500 vermi! ... Se non muoiono diventano quasi certamente cachettici! (Malvezzi e Zanotti-Bianco, 1910, 144).

Il forte impatto con l'infanzia meridionale, oltre ad aver ispirato le pagine più sofferse dell'inchiesta, aveva segnato profondamente nell'animo i due giovani autori, Umberto Zanotti Bianco e Giovanni Malvezzi, che non tardano nell'azione, incoraggiati e sostenuti anche dalle personalità più rappresentative dell'Associazione come Leopoldo Franchetti, Giustino Fortunato, Gaetano Salvemini, Giuseppe Lombardo Radice, Tommaso Gallarati Scotti ed altri.

La Calabria, così come buona parte del Mezzogiorno e delle Isole, necessitava di asili: «Dalle statistiche ufficiali si ricava che nel 1901-02 nei 413 comuni delle Calabrie esistevano 20 asili di cui 15 in provincia di Catanzaro, 3 in quella di Cosenza e 2 in quella di Reggio. Prima del 28 dic. nei 107 comuni della provincia di Reggio non c'erano che sei asili [...]» (Malvezzi e Zanotti-Bianco, 1910, 127). A partire da quegli anni gli asili costruiti e gestiti direttamente dall'Associazione nei centri più remoti costituiscono il vero centro propulsore dell'ambiziosa azione filantropica condotta dall'ANIMI, nonché la più efficace risposta a un ambiente retrogrado al quale l'Associazione non si piega ma offre anzi quanto di più innovativo si stava allora elaborando nell'ambito della teoria e della pratica di insegnamento-apprendimento, incaricando direttamente Maria Montessori, che aveva da poco pubblicato *Il Metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, della scelta di alcune maestre già formate al suo metodo, da inviare nei costruendi asili e in quelli già esistenti (Serpe 2012, 245-260).

Tra il 1911 e il 1913 gli asili di Melicuccà, Bruzzano Zeffirio, Melito Porto Salvo, Villa San Giovanni e Bova Marina, tutti importanti centri del reggino sconvolti dal sisma, rappresentano i primi frutti di un'azione operosa «[...] che, via via potenziata, non avrebbe tardato ad assumere altre forme e ad oltrepassare i confini della Calabria» (Pontieri 1972, XLI).

Difatti, l'apertura di questi asili ben presto innesca, un po' ovunque nel Mezzogiorno, una crescente attenzione verso l'Associazione alla quale giungono non solo richieste di aiuto e di consulenze su aspetti pedagogico-didattici e igienico-sanitari, ma anche precise interpellanze circa l'iter da seguire per ottenere, ad esempio, un mutuo per poter iniziare a costruire asili necessari ai bisogni sociali emergenti nelle diverse comunità (Zanotti Bianco 1960, 18-19).

Con la fine della Grande Guerra, tutte le attività avviate e gestite dall'ANIMI riprendono con maggiore vigore nonostante l'intero Paese e, in special modo, il Mezzogiorno siano attraversati da una crisi economica e sociale senza precedenti. In provincia di Reggio Calabria ripartono i lavori sospesi proprio durante il conflitto e vengono ultimati nuovi asili; molti altri, invece, vengono completamente ristrutturati. Inoltre in provincia di Cosenza, la più povera di asili di tutto il Mezzogiorno, ne vengono realizzati due e se ne ampliano altri otto (Zanotti Bianco 1960, 35-36).

Nel frattempo, soprattutto per merito di Zanotti Bianco, l'Associazione andava sempre più crescendo anche grazie agli animi sensibili, illuminati e autorevoli delle donne e degli uomini che in essa operano con mirabile dedizione. Inizia inoltre a farsi strada, anche all'interno della società meridionale, la convinzione che, attraverso l'educazione, fosse realmente possibile mirare all'attuazione di un rinnovamento più complessivo dell'intero tessuto sociale. Per di più, nel promuovere una maggiore attenzione verso l'infanzia con proposte che suscitano riflessioni e discussioni rilevanti sul piano teorico e principalmente su quello pratico, si giunge a far convivere un programma di azione che sottolinea l'imprescindibile legame tra ambiente domestico e istituzioni educative e punta a raggiungere, attraverso i bambini più piccoli, importanti risultati nell'opera di affrancamento e di riscatto sociale anche delle famiglie.

Ecco perché sono alquanto emblematiche, e certamente meritorie di ulteriori approfondimenti, le vicende che caratterizzano la questione dell'infanzia come emergenza sociale dell'intero Mezzogiorno fino a quando, con l'affermarsi del regime fascista, tutte le iniziative intraprese dall'ANIMI, anche a sua tutela, via via si annullano o vengono oscurate per lasciare spazio ad un arido disegno retorico e propagandistico.

Ancora una volta è Zanotti Bianco che, dopo aver segnalato e denunciato il pessimo stato delle strutture scolastiche e l'inadeguatezza dell'istruzione primaria ne *Il martirio della scuola in Calabria* edito nel 1925, con lessico mirato e mai ordinario, tratteggia in una indagine pubblicata nel 1926 dal titolo *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia* quello che continuava ad essere il vero e autentico volto della miseria che, travalicando i confini della Lucania, si estendeva indistintamente all'intero Mezzogiorno. Una miseria presentata nelle sue piaghe più evidenti, in riferimento alle condizioni dell'infanzia per l'appunto, che stride profondamente con quell'ottimismo tanto ostentato, in quegli stessi anni, dal regime fascista.

L'inchiesta sulla Basilicata, ancora, ci restituisce l'immagine di un'infanzia avvilita, sfruttata, alienata e sovente sevizata:

Quanti bimbi italiani annualmente lasciano le loro regioni [...] traversando talora a piedi la penisola, venduti a dei veri trafficanti di carne umana che li trasportavano all'estero per impiegarli in lavori debilitanti, talora mortali, o per sfruttarli come cantori o suonatori ambulanti di arpa, di violino, di organetto. *Trata de ninos, carne de Italia* [...]. E tale era la miseria morale, che gli intraprenditori che s'erano fatti cedere i bimbi dai genitori con un contratto, non di rado quando questi tentavano ribellarsi a troppo dure esigenze e a sevizie ricorrevano con tanto di carte alle autorità consolari per aver difeso il *loro buon diritto!* Talora qualche bimbo dalla voce dolce e promettente veniva mutilato con abominevole operazione perché conservasse la sua voce di soprano: le autorità indagavano?... era facile di mostrare come un porco avesse addentato il fanciullo mentre dormiva nei prati! (Zanotti Bianco 1926, 45).

Zanotti Bianco nel toccante resoconto, sottolinea anche le penose condizioni nelle quali viene allevata l'infanzia rurale:

I fanciulli partecipano in genere agli stessi pasti dei genitori: la qualità del cibo, però, è

più limitata, non avendo i contadini alcuna idea delle necessità fisiologiche dell'organismo umano nel periodo della sua crescita, e preoccupati come sono di "caricare la macchina" solo quando è indispensabile perché possa rispondere alle esigenze del lavoro. Da ciò la riduzione dei pasti nei giorni festivi e di riposo forzato. I bimbi, e sono in gran numero, che conducono le bestie al pascolo, [...] non partecipano neppure alla refezione calda del meriggio: ma si contentano del pane con il consueto violento companatico: agli, cipolle o peperoni forti (Zanotti Bianco 1926, 372),

e si sofferma, altresì, sulla impegnativa e pericolosa attività agricola alla quale sono chiamati i bambini che conducono le bestie al pascolo; attività che, nelle zone malariche, li espone inesorabilmente al morbo (Zanotti Bianco 1926, 372). Anche l'ambiente domestico, che dovrebbe garantire una più adeguata protezione e cura dell'infanzia, sovente finisce per trasformarsi in luogo pericoloso e decisamente infettivo per via della permanente promiscuità generazionale all'interno di abitazioni anguste, costituite spesso da un unico vano o addirittura situate sotto il livello della strada e somiglianti a vere e proprie grotte e, soprattutto, per l'abituale mistione coabitativa con altri nuclei familiari e con gli animali che finisce per aggravare le già carenti e precarie condizioni igienico-sanitarie:

Gli animali (porci, galline, capre, conigli) convivono con la famiglia divisi da un recinto di legname drizzato nel vano stesso. [...] Normalmente [...] la casa è priva di stalla com'è priva di latrina. Le immondezze si riversano quindi nei vicoli e nelle vie [...]. La sera, dopo il pasto, i vecchi ed i bimbi vanno a dormire in un letto; in altri due letti [...] i figli maggiori distinti per sesso. Non è raro il caso di famiglie indigenti che usano un unico giaciglio: vecchi e giovani, uomini e donne, malati e sani si trovano così riuniti in una malsana, per quanto generalmente onesta, promiscuità. In questa atmosfera, acida per il fumo [...] che malamente esce dai bassi comignoli o dalla piccola apertura praticata nella porta, e per la traspirazione degli uomini e degli animali, satura degli odori [...] appesi alle travi, passano in cuna o in amache i loro primi mesi e abitualmente le loro notti i fanciulli, tranne quando l'estate, obbligati per lavori campestri o per il pascolo a sostare lungi dal paese, pernottano in capanne di frasche, di rami, dimore, quasi abituali, dei pastori (Zanotti Bianco 1926, 374).

In tale scenario, assumono maggiore pregnanza le attività e gli interventi operativi e strutturali promossi e incoraggiati dall'ANIMI a favore dell'infanzia. L'eccezionalità e la straordinarietà dell'intervento dell'Associazione nel Mezzogiorno, unite alla caparbietà di tutti quei meridionali e meridionalisti che al suo interno operano magistralmente, diventa dunque esempio significativo di impegno per il progresso sociale e, in modo particolare, per l'organizzazione dell'attività educativa che si sostanzia proprio nella fondazione di asili, vere e proprie «[...] lucerne idonee a rompere la fitta nebbia dell'ignoranza ed a scuotere l'ignavia concomitante» (Pontieri 1972, XLI).

Da uno sguardo d'insieme delle lettere, delle relazioni e delle annotazioni delle maestre, e dalla lettura dei diversi documenti prodotti dall'ANIMI, emerge come occuparsi dell'infanzia significhi anche preoccuparsi di una questione socio-educativa problematica e articolata che necessita di un impegno che va oltre la semplice assistenza filantropica. Emergono, ancora, dettagli, realtà, abitudini e necessità che non sfuggono poi all'attento sguardo della francese Hélène Tuzet inviata nel 1928 in Ca-

labria e Sicilia dalla “Laura Spelman Rockefeller”, fondazione attiva anche nelle aree di studio riferibili all’infanzia, con lo scopo di «[...] verificare i rapporti tra insegnamento nelle scuole primarie e ambiente sociale, con specifico riguardo all’attività svolta in questo senso dalle scuole dell’ANIMI [...]» (Napolitano 2008, 6). Nelle pagine del suo diario-inchiesta, la prima cosa che la giovane donna nota e descrive scrupolosamente è la “Biblioteca dei bambini”:

La “biblioteca dei bambini” è una delle iniziative più interessanti e singolarmente moderna in questa regione così isolata e arretrata sotto tanti aspetti. La sala allegra e luminosa per i piccoli lettori, dove sono sistemati tavoli e sedie dalle linee graziose, è adorna di vasi di terracotta pieni di fiori; alle pareti, riproduzioni di severe opere d’arte [...], alternate con piacevoli tavole a colori illustranti i racconti di Perrault con qualche massima chiara e utile sulla lettura. Un giardinetto piantato a gerani circonda il padiglione [...]. Due volte alla settimana, gli alunni sono ammessi alla lettura e ai giochi; gli altri giorni, eccetto il venerdì, possono prendere in prestito i libri. L’accesso è consentito a tutti gli scolari, senza distinzione, ragazzi e ragazze dai sei ai quindici anni [...]. In fondo alla sala è sistemato l’angolo dei giochi: bambole e loro suppellettili, solitari, meccani etc. e parecchie lavagnette su cui i ragazzi possono disegnare [...]. Ogni piccolo lettore deve tenere aggiornato un quaderno speciale dove riassume e giudica i libri letti; [...] al termine dell’anno scolastico, i migliori quaderni vengono premiati (Napolitano 2008, 32-33).

Successivamente si sofferma sulla problematica relativa ai locali adibiti a scuola e, simbolicamente, registra lo stato di quella situata nella frazione Mulini del piccolo comune di Calanna, in provincia di Reggio Calabria. «Comincio a capire cos’è il problema dei locali scolastici in Calabria; questa scuola è alloggiata in una stanzetta imbiancata a calce; la finestra, minuscola come la porta, è chiusa con un paletto di legno ed è priva di vetro, col risultato che per avere un po’ di luce porta e finestra devono restare sempre aperte» (Napolitano 2008, 37).

La situazione di precarietà emersa non scoraggia la Tuzet che, anzi, si sofferma con maggiore effetto, a conclusione della sua nota, sulle positività di quella scuola e sulla dedizione della maestra che, in quell’ambiente, svolge al meglio il suo magistero:

[...] Due graziosi vasi con fiori allietano la sala; alla parete, il disegno di un bambino: un ramoscello d’ulivo; c’è uno sforzo evidente in questo ambiente povero verso l’ordine e la bellezza. I maschietti, dai superbi occhi neri, portano abiti un po’ sporchi e le femminucce vesti troppo grandi; ma le facce, le orecchie, i colli sono puliti e irreprensibili. La maestra, bruna, graziosa e vivace, gli occhi luminosi, molto solerte e piena di buona volontà, li fa muovere svelti; cantano con entusiasmo una “filastrocca” in dialetto, mimando il suono di tutti gli strumenti di un’orchestra non senza spigliatezza e grazia. I quaderni sono tenuti a meraviglia. Si capisce che la scuola è salva (Napolitano 2008, 37).

Le problematiche che emergono in un’altra scuola del reggino, quella di Caraciolino, frazione di Montebello Ionico, dove la studiosa esamina il materiale «semplice, solido e completo» (Napolitano 2008, 39) fornito dall’Associazione, sono tuttavia analoghe ovunque e sbalordiscono la visitatrice che, tra il 15 gennaio e il 31 marzo del 1928, compie il suo viaggio calabro-siculo.

Medesimo approccio con il complesso territorio e con la realtà sociale calabrese esprime il politico socialista belga Jules Destrée, in Calabria nel 1930. Anch'egli è affascinato dall'opera meritoria dell'ANIMI e le sue pagine sull'impegno dell'Associazione nella creazione di asili, assumono particolare interesse in una fase storica così particolare anche per l'Associazione. Egli visita alcuni di questi asili apprezzandone maggiormente l'ordine, la pulizia e l'affettuoso clima, sereno e familiare, che circonda i bimbi:

Non sono delle vere e proprie scuole – scrive Destrée – ma degli istituti che, in Belgio, sarebbero chiamati “scuole di custodia, Froebel o giardini d'infanzia”. I bambini che vi sono ammessi sono in età prescolare, dai tre ai sei anni, sia maschietti che femminucce. Le insegnanti, indifferentemente laiche o religiose, non vi insegnano nulla con autorità. Si limitano a sorvegliare, a dirigere giochi educativi che i bambini scelgono a loro piacimento, secondo il metodo Montessori. Indirettamente, esse fanno prendere a questi bambini delle abitudini scolastiche; essi apprendono inconsciamente le buone maniere e la pulizia. Giusta intuizione: se si vuole educare la popolazione, conviene cominciare dai più piccoli; solo così, con la perseveranza e la lenta maturazione, si può preparare l'avvenire (Napolitano 2008, 133).

Dell'Asilo di Ferruzzano (Reggio Calabria), piccolo borgo sulle pendici Sud-Orientali dell'Aspromonte, duramente provato dai frequenti eventi tellurici susseguitsi in quell'area, Jules Destrée fornisce un'immagine esaltante e, forse, inconsapevolmente edulcorata, probabilmente anche per ragioni di conformismo politico, rispetto invece alle vicissitudini e alle contese che pochissimo tempo prima lo vedono quasi soccombere a causa delle pressioni del fascio locale e la cui vicenda ha ispirato questo contributo:

A Ferruzzano ci è stato offerto il più incantevole degli spettacoli: il pranzo dei bimbi, all'aria aperta, nel sole, in mezzo ad un paesaggio splendido. [...] Tutti insieme, con un grembiule rosa le ragazze, con un grembiolino azzurro i ragazzi, manifestano la gioia di vivere. Ciascuno ha il suo tovagliolino [...]. Testoline rasate, occhi neri, aria di salute. [...] Il pasto consiste in una quantità discreta di pasta. Una ragazza fra le più grandicelle serve i suoi piccoli compagni e quelli che non sono ancora sazi vanno a riprenderne a volontà; tutto avviene senza grida, senza dispute né disordine e la maestra è presente, ma non interviene se non in caso di necessità estrema. Poi, alcuni esercizi ginnici molto semplici, canti e giochi liberi. Se si fa un paragone con i tuguri nei quali vivono i genitori si rimane colpiti dal contrasto, ma tutto ciò dà adito a qualche speranza (Napolitano 2008, 134).

Dedicarsi all'infanzia diviene ancora più assoluta priorità per l'Associazione quando si è costretti a rinunciare alla gestione delle campagne di alfabetizzazione a favore degli adulti analfabeti per conflittualità con il regime che, dall'1 ottobre 1928, affida l'incarico all'Opera Nazionale Balilla di occuparsene. Ma il momento storico inizia, tuttavia, a tratteggiare sempre più fosche ombre sull'Associazione e sullo stesso Zannotti Bianco, il quale non nasconde l'impaccio quando è obbligato a relazionarsi con esponenti vicini al regime al fine di ottenere garanzie, anche finanziarie, e per procurarsi pieno e incondizionato sostegno per le attività culturali e filantropiche avviate su buona parte del vasto territorio meridionale: «[...] se dovessimo avere contatti

solo con le persone di nostra fede... ahimè... non facile ci sarebbe la vita oggi in Italia: o dico male; non con le persone di nostra fede, ma che hanno il coraggio di professarla!» (Pontieri 1972, 322). L'assoluta intransigenza delle sue posizioni finisce molto presto però per urtare profondamente e irreparabilmente il regime che, intanto, aveva iniziato subdolamente a perseguirlo e a fargli terra bruciata intorno. Le restrizioni, comunque, non scalfiscono minimamente la fermezza, la profonda dedizione e il vivo interesse dell'intellettuale piemontese che continua a spendersi fino all'ultimo dei suoi giorni per assicurare un compiuto riscatto alle popolazioni del Mezzogiorno d'Italia, nonostante anche a quelle latitudini l'irreggimentazione delle giovani generazioni messa in atto dal regime va ormai attuandosi a ritmi spediti attraverso provvedimenti palesemente tesi a ordinare, controllare e incanalare la vita quotidiana di ognuno di essi (Cannistraro 1975; De Grazia 1981; Ostenc 1981; Betti 1984; De Rocco 2004; Serpe 2008).

Nonostante ciò, come sintetizza efficacemente Nicola Siciliani De Cumis nell'introduzione ad una riedizione de *Il martirio della scuola in Calabria* di Zanotti Bianco, «le denunce, [...], restavano in piedi: a testimoniare non solo le aspirazioni di alcuni, pochi, uomini non comuni e il loro notevolissimo sforzo di documentazione, di preparazione di un'azione possibile in senso democratico e riformatore [...]» (Zanotti Bianco 1996, XXXVI).

Storia di una pretestuosa contesa: gli asili di Ferruzzano tra libertà e autorità

Attraverso la documentazione conservata presso l'Archivio storico dell'ANIMI è possibile ricostruire la relazione tra la stessa e i rappresentanti del fascismo che, a più riprese, non mancano di esprimere perplessità e contrarietà contro gli intellettuali che di questa ispirano e organizzano l'azione nelle diverse realtà del Mezzogiorno; è abbastanza noto come gli uomini più vicini a Mussolini considerassero fin troppo libera la linea del suo intervento per niente riconducibile nell'alveo del pensiero e della politica scolastica fascista. La metà degli anni Venti rappresenta, infatti, l'inizio della rottura che presto diventa insanabile; si incrina il rapporto e si rompe quell'equilibrio per il quale Gaetano Piacentini, Segretario dell'ANIMI, lavora senza sosta e senza mai perdere di vista il carattere di apoliticità così compiutamente e rigorosamente espresso nello statuto dell'Associazione che si traduce in intransigenza e ostinata difesa contro ogni tentativo di asservimento.

Lettere, telegrammi, verbali di consigli, provano quanto fosse forte la pressione esercitata sul sodalizio, sui suoi più alti rappresentanti e contro i suoi progetti educativi che si vogliono orientati e piegati verso le idealità care al potere ad opera di rappresentanti più o meno importanti del regime. Le richieste esplicite e dense di retorica conformante e deformante, gli inviti pressanti e sempre meno amichevoli affinché ogni azione e ogni intervento fosse conforme alla linea politica del regime, diventano veri e propri richiami che non lasciano intravedere più alcun margine di trattativa. Anche la rinuncia alla Delega dell'Opera contro l'analfabetismo degli adulti nel 1928

chiarisce bene l'insanabile contrasto; ma anche la forza dell'Associazione, che non si piega alle pressioni, e la tenacia del fascismo, che nella gestione delle iniziative educative volte agli adulti, rinviene un formidabile canale di strumentalizzazione a cui proprio non è possibile rinunciare (Serpe 2017, 139-165).

In pochi fogli, relativi ad un brevissimo intervallo di tempo, da marzo a giugno del 1926 e settembre 1927, si condensa la triste vicenda degli asili di Ferruzzano, sperduto paesino della provincia di Reggio Calabria, sui quali si concentrano le attenzioni di alcuni rappresentanti della Sezione locale del Partito Nazionale Fascista. Lo sconcertante protagonismo di uno sparuto nucleo di attivisti fedeli al regime si accompagna ad un sentimento di sprezzante arroganza contro un'Associazione che già dal 1910 porta avanti un'azione di assistenza e di educazione nelle comunità più povere e depresse del Mezzogiorno, in questo caso della Calabria. Comunità dimenticate da tutti, anche dagli amministratori locali, scoperte grazie alle peregrinazioni di alcuni intellettuali, già prima del terremoto del 1908 che porterà alla nascita dell'ANIMI appena due anni dopo. Quest'ultima, da quel momento le assiste attraverso la fondazione di alcune istituzioni educative e le cura attraverso opere di bonifica per ridurre l'imperversante malaria. Eppure, ad un tratto, tali comunità diventano oggetto di attenzione da parte di alcuni personaggi del luogo che si dicono preoccupati dalla inadeguatezza delle maestre reclutate dall'Associazione la cui opera educativa considerano nefasta e all'origine dei mali che le affliggono. L'analisi di questi documenti svela quanto pretestuose fossero le accuse e quanto forte fosse l'esigenza di mettere mano su ogni singola istituzione educativa per controllarne gli esiti, ma anche per riceverne plauso.

Il primo documento⁵, datato 9 maggio 1926, è un verbale della Sezione di Ferruzzano del Partito Nazionale Fascista nel quale si fa riferimento ad una delibera del Direttorio Fascista del 28 marzo 1926 riguardo la necessità di sollevare dall'incarico due maestre laiche, non identificabili al momento, delegate dall'Associazione alla gestione di due asili, istituiti da più di un decennio con grande beneficio della popolazione, ora riconosciute inidonee a svolgere la missione di educatrici in una comunità come quella di Ferruzzano. Se questa è la conclusione a cui si perviene, davvero interessanti e singolari sono le argomentazioni che la sorreggono, la motivano e la determinano.

Gli asili vengono riconosciuti come una grande istituzione educativa da diffondere necessariamente a Ferruzzano e in ogni altro comune d'Italia; dovendo però

[...] iniziare le piccole menti alla sacra missione della vita. Che tale missione, oltre alle facili declamazioni avversarie, rimane sempre quella di seguire scrupolosamente i precetti della morale cristiana, dai quali derivano le conseguenze dell'amor di patria, dell'amor di famiglia e della pace nazionale e cittadina nella fecondità del lavoro. Che, in Regime Fascista, le istituzioni di beneficenza (specie se mantenute con concorso di Governo e di Comuni) devono

⁵ *Verbale* 9 maggio 1926, PARTITO NAZIONALE FASCISTA-Sezione di FERRUZZANO, Archivio storico dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia – A.N.I.M.I., Roma, "Serie Pratiche e corrispondenze", A01.02-U.A.100. Questo stesso documento, senza alcuna omissione e senza alcuna aggiunta, è stato redatto anche con la data del 17 maggio 1926 dal Direttorio il cui Segretario Politico è il dott. Giuseppe Scordo.

sapere indirizzarsi e indirizzare sulle vie tracciate dal Duce e devono perciò avere personale adatto a tali scopi e non di comuni attitudini [...]»⁶.

Il caso degli asili di Ferruzzano, per quel che si afferma nel documento, è davvero esplicativo dell'arroganza culturale del fascismo, forse anche più tristemente emblematico. In questa circostanza, si rivendica un ruolo nell'educazione dell'infanzia ma, soprattutto, si pretende di scegliere le educatrici che non possono essere laiche ma religiose, di comprovata fede anche nell'ideologia dominante a garanzia di una scuola in perfetta sintonia con la linea educativa dell'Italia fascista, locale e periferica.

Le affermazioni contenute in questo documento sono gravi per tanti motivi. Perché denunciano il tentativo di totale asservimento delle istituzioni educative all'ideologia dominante; perché riconoscono capacità educative esclusivamente al corpo insegnante religioso ritenuto in linea con la cultura del tempo, più facile da gestire, controllare e assoggettare; perché la scuola non assolve al suo compito se non educa scrupolosamente al culto di Dio e della Patria; perché si conferma, avvalorandolo, il pregiudizio sulla moralità delle maestre laiche, soprattutto se non del luogo. Contro le maestre dell'Associazione tuona forte anche un altro documento, quello redatto dalla Sezione Combattenti di Ferruzzano che le definisce bambinaie incapaci di educare, preistoriche allevatrici di bambini che bisogna assolutamente allontanare dal paese: «[...] Vogliamo – si legge nel verbale – assolutamente che l'Associazione del Mezzogiorno distrugga oramai queste forme preistoriche di allevamento dei bimbi. Non vogliamo bambinaie per le quali si sperpera, ma vogliamo educatrici che sappiano oltre al resto, risparmiare. Vogliamo insomma le suore in sostituzione delle signorine! [...]»⁷.

In più, per gli estensori del documento, la scuola e gli asili di Ferruzzano proprio perché affidati a maestre laiche sono diventati nel giro di un decennio la principale causa del degrado della comunità: «[...] Che oltre dieci anni di attività istituzionale – si accusa – hanno lasciato, come in precedenza, il frutto di una gioventù proclive al vizio ed alla delinquenza, molto poco timorata da Dio, molto fanatica ed imbecille in fatto di ragionamenti, dedita alla guasta politica suggerita da elementi di fazione [...]»⁸. In realtà la «insufficienza didattica del personale»⁹ laico, che sarebbe provata da non ben precisati risultati di gran lunga meno lusinghieri rispetto a quelli conseguiti dagli asili diretti dalle religiose, ha ben altra spiegazione come suggerisce lo stesso documento: «[...] Ed è ottima, commovente prova quella data dalle suore di un paese vicino per cura delle quali, in occasione dell'attentato al Duce da parte di una megera irlandese, furono suonate a stormo le campane durante la notte e celebrate funzioni di ringraziamento a Dio per lo scampato pericolo [...]»¹⁰.

Senza nulla togliere all'abilità educativa delle religiose, alle quali anche l'ANIMI affida numerosi asili e scuole in molte comunità del Mezzogiorno, senza alcuna pre-

⁶ *Ivi*, p. 1.

⁷ *Documento* Sezione Combattenti del Comune di Ferruzzano, 18 maggio 1926, Archivio storico..., cit.

⁸ *Verbale* del 9 maggio 1926, cit., p. 2.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ibidem*.

clusione ideologica, è del tutto evidente che il fascismo si senta più tutelato dalla presenza delle suore considerate un argine contro la diffusione, in particolare, della prospettiva socialista che anche in Calabria va diffondendosi in maniera significativa. Un'ulteriore conferma di ciò si trova nel già citato documento della Sezione Combattenti di Ferruzzano che, con l'avvento delle suore alla guida degli asili, ritiene possibile cancellare il passato politico e civile della piccola comunità calabrese troppo arroccata su posizioni antigovernative:

La Sezione Combattenti di pieno accordo con le direttive del Fascio locale, dopo lo SQUAGLIARSI della ciumra socialistoide di Ferruzzano, tenne a dare al paese un indirizzo morale, squisitamente patriottico, così da far dimenticare negli adulti le aberrazioni del passato e da allevare l'adolescenza in sanità di corpo e di spirito. Ha considerato con soddisfazione che tutte le città d'Italia e il gran numero dei paesi accolgono le suore di carità e comettono loro l'educazione che, dov'esse sono, frutta amore e distrugge l'odio, frutta carità e distrugge la nequizia, frutta fede e distrugge la grassa ignoranza, frutta sana coscienza che distrugge tentativi di assalto alla Patria. Ha considerato pure che Ferruzzano, dove c'è l'Asilo Infantile eretto in Ente Morale con due sezioni distaccate, mancano le suore di carità, e tale considerazione è resa penosa dal fatto che [...] l'indirizzo morale e religioso del paese è sempre quello che era e l'andazzo politico di questa così chiamata roccaforte del socialismo non ha subito notevole miglioramento [...]. Ha ritenuto in conseguenza che [...] sia il tempo di dire: Vogliamo assolutamente che Ferruzzano cancelli il proprio passato; che sia sinceramente col Governo; che la sua infanzia sia educata dalle suore le quali non provvedono solo ad una specie di pasto quotidiano di piccole belve, ma sanno di avere anime ed intelletti umani da trasformare [...]»¹¹.

Si tratta di affermazioni gravi che suggeriscono quanto anche le istituzioni educative affidate alle suore fossero bersaglio di forti e indebite pressioni da parte di rappresentanti del potere politico. Veri e propri proclami attraverso i quali si palesano le finalità che gli asili, la scuola e l'educazione devono prefiggersi per fare grande il Paese.

Si è, poi, anche prossimi al giro di vite in senso autoritario che spegnerà ogni forma di dissenso nell'intero Paese accrescendo significativamente il controllo sul mondo della scuola, degli insegnanti, dei libri di testo e degli stessi programmi, senza dimenticare la capillare diffusione delle organizzazioni come l'Opera Nazionale Balilla e la Gioventù Italiana del Littorio chiamate a inquadrare tutta la gioventù italiana secondo modalità degne della più ferrea disciplina militare.

La conclusione a cui pervengono gli estensori dei due documenti è sovrapponibile perché, ovviamente, dettata da «[...] fini di alta morale ed anche politica [...]»¹²; se in uno si arriva a minacciare lo scontro con l'Associazione «[...] ingaggiando seria lotta ove non si accordasse quanto è indispensabile al benessere ed all'avvenire del paese»¹³, nell'altro ci si limita a chiedere l'allontanamento delle due maestre perché gli asili possano essere affidati a mani sicure, alla «[...] opera delle suore le quali

¹¹ Documento 18 maggio 1926, cit.

¹² Verbale del 9 maggio 1926, cit., p. 3.

¹³ Documento 18 maggio 1926, cit.

sanno mirabilmente essere indipendenti, penetrano nelle famiglie e sanno ravvederle, educano scrupolosamente la infanzia al culto di Dio, della Patria, della scuola oggi, purtroppo, deserta e della casa oggi, purtroppo, abbandonata per la macchia»¹⁴. In mezzo a tanta vuota enfasi, traspare qualche elemento di drammatica verità: la scuola è per molti bambini e molte bambine un luogo dove ottenere e consumare il «rancio infantile»¹⁵ a dimostrazione delle difficoltà economiche di quei contesti. Non è un caso che tutti gli asili fondati dall'Associazione siano provvisti di refezione e rappresentino luoghi di accoglienza per tutta l'infanzia abbandonata da genitori alle prese con un lavoro che non assicura neanche la sussistenza. Che anche gli asili delle suore possano rappresentare luoghi di educazione nel senso più pieno della parola, anche di assistenza e di igiene, non deve indurre a pensare che quelli gestiti dall'Associazione con le sue maestre laiche non lo fossero. Molti documenti, come i diari tenuti da alcune di loro, lo provano. E testimoniano quanto, proprio a Ferruzzano e in altre comunità, la diffusa e comprovata iniziale diffidenza dell'ambiente e delle madri, lasci il posto alla benevola accoglienza degli asili, delle maestre e dell'opera di redenzione che lascia segni tangibili nell'infanzia, nelle famiglie e nelle comunità (Serpe 2017, 79-108).

La risposta dell'Associazione, affidata al Segretario Piacentini, ha il grande merito di svelare quanto infondate fossero le accuse mosse alla gestione degli asili, alla loro efficacia educativa, e all'azione meritoria delle maestre che, in condizioni spesso precarie, portano avanti un lavoro di grande importanza per l'infanzia e per le famiglie sollevate dai rischi derivanti dall'abbandono prolungato dei bambini e delle bambine a causa delle estenuanti giornate lavorative, dalla mattina alla sera e a considerevole distanza dalle loro misere abitazioni. Fare chiarezza e, al contempo, biasimare gli autori delle diverse iniziative mosse dal semplice intento di gettare discredito sull'azione della Associazione è un compito gravoso per le conseguenze che esso comporta; ma è anche un'imperdibile occasione per dimostrare l'infondatezza delle insinuazioni, semplici e gratuite calunnie a cui si contrappongono dati che correggono le inesattezze dei rilievi provenienti dalla Sezione del Partito che opera a Ferruzzano.

Piacentini, nella *Lettera* del 29 maggio 1926 indirizzata a Giuseppe Scordo, Segretario politico della locale Sezione del Partito, ricorda come l'asilo di Ferruzzano costituisca un Ente Morale di cui i rappresentanti degli Enti locali, «[...] che però non intervengono quasi mai alle sedute»¹⁶, si disinteressano salvo a contestarne, ora, la gestione e i risultati. Non è la sola accusa che viene mossa alle autorità locali, colpevoli di contribuire con miseri contributi al bilancio delle istituzioni educative oggetto di contesa. Contrariamente a quanto affermato nella comunicazione del 9 maggio, nella quale erroneamente si sostiene che l'onere degli asili grava sui bilanci del Comune e dello Stato, è interessante leggere quanto scrive Piacentini che, con

¹⁴ *Verbale* del 9 maggio 1926, cit., pp. 2-3.

¹⁵ *Ivi*, p. 3.

¹⁶ *Lettera* di Gaetano Piacentini al dott. Giuseppe Scordo, 29 maggio 1926, p.1, Archivio storico..., cit.

cifre estrapolate dai documenti contabili, dimostra la inconsistenza delle accuse:

[...] Mi permetta però di farle osservare che è un po' esagerato mettere l'asilo di Ferruzzano fra le opere mantenute dal Governo e dai Comuni quando, come risulta dai bilanci, il detto asilo ha avuto dal 1916 a tutto il 1924 £. 2400 dal Comune, £. 11717.55 dal Ministero P.I., £. 4750 straordinariamente da altri Ministeri e £. 74241.40 dalla nostra Associazione, che ha inoltre provveduto a proprie spese all'amministrazione, alla vigilanza didattica ecc. [...] ¹⁷.

Riguardo la contestata presenza delle maestre laiche, non troviamo nelle parole di Piacentini alcuna difesa; questo non significa riserva riguardo la qualità della loro azione educativa, sempre monitorata attraverso visite dello stesso Segretario e dei Presidenti dell'Associazione, primo tra tutti Leopoldo Franchetti, e sempre sorretta da documenti, le circolari didattiche, che ne illuminano la prassi. Si ritiene, invece, di concentrarsi a chiarire l'assenza di ostilità verso le suore e smontare le accuse così ingenuamente mosse all'Associazione visto che, un po' dappertutto, il personale religioso rappresenta una risorsa per le istituzioni educative della stessa:

[...] Si accenna sempre nella deliberazione, al fatto delle Suore; ma l'Associazione, mentre le ha invitate, prestandosi il locale, in vari suoi asili, ha deciso di lasciare i piccoli asili, fra i quali quelli di Ferruzzano e di Saccuti, affidati a maestre laiche, che più facilmente si adattano in piccoli e modesti locali. Difatti ogni volta che ho visitato l'asilo di Ferruzzano ho ammirato questo spirito di adattamento, giacché sembrava impossibile che una persona potesse ridursi ad abitare in condizioni così disagiate. E, anche per questa ragione, mi fa specie di vedere tra le firme quella dell'Arciprete, il quale pure dovrebbe sapere che le Suore hanno bisogno di formare una comunità, la quale richiede una certa disponibilità e comodità di locali per l'alloggio privato: refettorio, cappella ecc. [...] ¹⁸.

Sgomberare il campo da ipocrisie è più che necessario, per palesare la natura delle lamentele e rivelare fino in fondo le pressioni che gli autori delle audaci richieste esercitano anche nei confronti della Chiesa locale che con l'Associazione intratteneva buoni e leali rapporti di collaborazione educativa (Serpe 2017, 95-96). Degna di nota è, ancora, la difesa del popolo calabrese; contro i rappresentanti del Fascio locale che lo vedono totalmente incline al vizio e alla delinquenza, anche per effetto della cattiva opera educativa svolta dall'asilo, Piacentini non esita ad affermare:

[...] Non spetta a me giudicare l'opera dell'Associazione, ma non posso convenire nel severo giudizio sul popolo calabrese che i firmatari rappresentano "proclive al vizio e alla delinquenza", e mi pare che in ogni caso gli inconvenienti lamentati nella deliberazione, anche se veri (ciò che, ripeto, nego assolutamente avendo invece grande stima del buon popolo meridionale) non sarebbero imputabili all'educazione dell'asilo dove si tengono i bambini dai 3 ai 6 anni [...] ¹⁹.

Nelle riflessioni conclusive traspare per intero l'amarezza di quanti lavorano con assoluta dedizione per la rinascita delle comunità più sperdute del Mezzogiorno e

¹⁷ *Ivi*, pp. 1-2.

¹⁸ *Ivi*, p. 2.

¹⁹ *Lettera* di Gaetano Piacentini..., cit., p. 1.

della Calabria abitate da una popolazione umiliata e rassegnata ad una vita di povertà assoluta e da un'infanzia abbandonata e avvilita:

[...] Mi permetta infine uno sfogo personale. Non mi sarei mai immaginato che pervenissero delle critiche alla nostra opera proprio di Ferruzzano, il Comune del Mezzogiorno che è stato forse il più favorito dall'Associazione, la quale, oltre a mantenermi l'asilo, ha speso £. 60.000 per il lavoro di bonifica prosciugando quegli stagni che avevano fatto sviluppare una fortissima epidemia malarica tanto che per diminuire le terribili conseguenze l'associazione ha pure istituito un ambulatorio per il quale ha già speso altre £. 60.000 circa. E tutto ciò è certo a conoscenza dei firmatari della deliberazione²⁰.

Alla puntuale nota con cui l'Associazione difende il suo operato, pur dichiarandosi pronta a rinunciare al mandato e a disinteressarsi dell'asilo conteso, risponde il Segretario della locale Sezione del Partito Nazionale Fascista il 2 giugno 1926. La prima parte della lettera è caratterizzata da un tono volutamente più lieve e il firmatario dichiara, a nome del Direttorio, il rincrescimento per aver Piacentini interpretato le istanze espresse dal fascio locale come segno di insoddisfazione nei confronti dell'Associazione, mentre l'appunto non è diretto alla benemerita ma alle maestre laiche: «[...] più proficua e meritoria [sarà] l'opera delle Suore che non quella delle Signorine [...]»²¹. Si conferma la volontà palesata nei precedenti documenti e, sempre con tono controllato, si smorza il giudizio sulle negatività del popolo meridionale anche se «[...] noi stessi sentiamo di non poter negare che il nostro popolo ha ancora bisogno di elevarsi moralmente e che a questa elevazione concorrono efficacemente le istituzioni a pro della infanzia. Le statistiche varie sono purtroppo eloquenti e, specie in questo paese, il fanatismo ateo ed il disprezzo per le istituzioni sono ancora adulti e capaci [...]»²². A questo punto il linguaggio si fa più duro; non è gradito agli esponenti del Fascio di Ferruzzano che l'Associazione, per mano di Piacentini, confonda la richiesta di sostituzione del personale educativo come una critica all'operato della stessa:

[...] Perdoni, illustre Commendatore, e sia compiacente di non ritenere più come critiche le domande di questo Fascio e di considerare che effettivamente, con l'invio delle Suore, Ella avrà fatto [...] alta opera di bene a questo paese. Gradirei, se nulla si oppone, conoscere le difficoltà che l'On.le Associazione affaccia per non appagare il desiderio di questo Fascio che pure ed indiscutibilmente è composto di persone la cui opera e la cui parola tende al bene e non al male²³.

Ancora il 22 settembre del 1927, in prossimità dell'inizio dell'anno scolastico, Piacentini è costretto a scrivere al Podestà al fine di farsi mediatore con alcuni fascisti locali perché pongano fine alle pressioni e alle ostilità contro le maestre che continuano a guidare gli asili di Ferruzzano chiedendo che «[...] trovino, raggiungendo la loro residenza, quella accoglienza che meritano per l'opera assidua e diligente che

²⁰ *Ivi*, p. 2.

²¹ *Verbale* del 2 giugno 1926, p. 1, Archivio storico..., cit.

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, pp. 2-3.

esplicano da anni a favore dei bambini di Ferruzzano [...]»²⁴. In alternativa, l'Associazione, «[...] piuttosto che accettare condizioni, che del resto sono inattuabili, chiuderebbe subito gli asili [...]»²⁵.

Nella rapace condotta di un manipolo di uomini, animati da così cieca e totale obbedienza al regime al punto da dedicare ogni sforzo contro un piccolo asilo di una piccola comunità, si condensa la politica di quegli anni che non risparmia nessuna comunità. Nell'Italia fascista, alle prese con l'imminente svolta in senso autoritario, non si prevede possano esistere isole di libertà; neanche minuscole oasi come quella di Ferruzzano. Non si comprende perché mai attivisti così preoccupati per le sorti della condizione morale della loro comunità, preda di imperversante ateismo e attratta da condotte politiche antagoniste a quelle governative, si mostrino così ostinati nel volere imporre una diversa gestione per il piccolo asilo di Ferruzzano; tenaci nel consumare abbondante inchiostro e carta per conseguire l'ambito risultato. Forse perché una scuola libera ed indipendente non può in alcun modo essere garanzia di un'azione educativa *mirabilmente indipendente*?

Bibliografia

- Betti, Carmen. 1984. *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bevilacqua, Piero. 1980. *Le campagne del Mezzogiorno tra fascismo e dopoguerra. Il caso Calabria*. Torino: Einaudi.
- Cannistraro, Philip V. 1975. *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass-media*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappelli, Vittorio. 1992. *Il fascismo in periferia. Il caso della Calabria*. Roma: Editori Riuniti.
- Charnitzky, Jürgen. 1996. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cingari, Gaetano. 1982. *Storia della Calabria dall'Unità a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- Cordova, Ferdinando. 2003. *Il fascismo nel Mezzogiorno: le Calabrie*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- De Grazia, Victoria. 1981. *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista*. Roma-Bari: Laterza.
- De Rocco, Noris. 2004. *Plagiati e contenti. A scuola con i bambini del Duce*. Milano: Mursia.
- Gibelli, Antonio. 1998. *La Grande Guerra degli italiani. 1915-1918*. Milano: Sansoni.
- Isnardi Parente Margherita, cur. 1985. *La scuola, la Calabria, il Mezzogiorno*, Roma-Bari: Laterza.
- Malvezzi Giovanni, e Zanotti Bianco, Umberto. 1910. *L'Aspromonte occidentale*. Milano: Libreria Editrice Milanese.
- Miséfari, Enzo e Marzotti, Antonio. 1980. *L'avvento del fascismo in Calabria*. Cosenza: Pellegrini.

²⁴ Lettera di Gaetano Piacentini al Podestà, Roma 22 settembre 1927.

²⁵ *Ibidem*.

- Mussolini, Benito. 1939. *Scritti e discorsi*, vol. XII, Milano: Hoepli.
- Napolitano Saverio, cur. 2008. *Hélène Tuzet-Jules Destre. In Calabria durante il fascismo. Due viaggi inchiesta*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Pontieri Ernesto, cur. 1972. *Carteggio tra Giustino Fortunato e Umberto Zanotti Bianco*. Roma: Collezione Meridionale Editrice.
- Serpe Brunella, cur. 2017. *Scuola Infanzia e Grande Guerra*. Milano: EDUCatt.
- Serpe, Brunella. 2012. "L'azione educativa dell'ANIMI e la metodologia didattica di Maria Montessori." In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 245-260. Pisa: Edizioni ETS.
- Serpe, Brunella. 2008. *Potere Democrazia Educazione. Analisi storico-sociale e pedagogica*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Serpe, Brunella. 2004. *La Calabria e l'opera dell'ANIMI. Per una storia dell'istruzione in Calabria*. Cosenza: Jonia.
- Stizzo, Fabio. 2012. "Mezzogiorno e questione educativa tra Otto e Novecento. Il magistero di uno straordinario itinerario intellettuale e filantropico." In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 304-325. Pisa: Edizioni ETS.
- Zanotti Bianco, Umberto. 1996. "Introduzione" a *Il martirio della scuola in Calabria*, di Nicola Siciliani De Cumis, XXXVI. Roma: Collezione di Studi Meridionali.
- Zanotti Bianco, Umberto. 1960. *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*. Roma: Collezione Meridionale Editrice.
- Zanotti Bianco, Umberto. 1926. *La Basilicata. Inchiesta sulle condizioni dell'infanzia in Italia promossa dalla Unione Italiana di Assistenza all'Infanzia*. Roma: Collezione Meridionale Editrice.

ANNEMARIE AUGSCHÖLL BLASBICHLER

THE GERMAN SCHOOL IN SOUTH TIROL BEFORE THE ITALIANIZATION
AND IDEOLOGIZATION PROCESS (1918-1922/23): A RESEARCH
ON SCHOLASTIC RULES AND REGULATIONS AT THE MACRO LEVEL
AND THEIR APPLICATION ON SITE FOLLOWING THE EXAMPLE
OF THE SCHOOL OF KLAUSEN/CHIUSA

LA SCUOLA TEDESCA IN ALTO ADIGE PRIMA DEL PROCESSO
DI ITALIANIZZAZIONE E IDEOLOGIZZAZIONE (1918-1922/23):
UNA RICERCA SU NORME E REGOLAMENTI SCOLASTICI
A LIVELLO MACRO E LA LORO APPLICAZIONE IN LOCO
SEGUENDO L'ESEMPIO DELLA SCUOLA DI KLAUSEN/CHIUSA

«In Alto Adige politics are nowadays made by three quarters in schools», said Credaro, the highest representative of the Italian state after South Tyrol's annexation during the years from 1919 to 1922 (Di Michele 2008, 93). With the border's relocation to the Brenner Pass after the First World War, beside the Italian-speaking Trentino, also the area north of the village of Salurn/Salorno with its 224,000 German-speaking, its 9,400 Ladin-speaking and its 7,300 Italian-speaking inhabitants became part of the Italian state (census 1910; Atz 2013, 159). After the Fascist takeover these areas were subjected to a massive Italianization of the German-speaking population, especially through the school system and until today, this period has been remembered as a collective trauma. The present research analyses South Tyrol's first four years under Italian rule. Using the theoretical approach of «school as an institutional actor» (Fend 2006), this study examines the implementation of “politics”, as intended in the opening quotation, the further process of the regulations' recontextualisation in pedagogical concepts through the actors at the meso-level, up to the interpretation of their programs by the actors at the micro-level (teachers and pupils) based on the example of the town school of Klausen/Chiusa.

«In Alto Adige la politica è oggi fatta per tre quarti nelle scuole», ha detto Credaro, il più alto rappresentante dello stato italiano dopo l'annessione dell'Alto Adige negli anni dal 1919 al 1922 (Di Michele 2008, 93). Con il trasferimento del confine al Brennero dopo la prima guerra mondiale, oltre al Trentino di lingua italiana, anche l'area a nord del villaggio di Salorno con i suoi 224.000 germanofoni, i suoi 9.400 ladini e i suoi 7.300 italofofoni gli abitanti divennero parte dello stato italiano (censimento 1910; Atz 2013, 159). Dopo l'acquisizione fascista queste aree furono sottoposte ad una massiccia italianizzazione della popolazione di lingua tedesca, specialmente attraverso il sistema scolastico e, fino ad oggi, questo periodo è stato ricordato come un trauma collettivo. La presente ricerca analizza i primi quattro anni dell'Alto Adige sotto il dominio italiano. Utilizzando l'approccio teorico di “scuola come attore istituzionale” (Fend 2006), questo studio esamina l'attuazione della “politica”, intesa come nella citazione di apertura, e l'ulteriore processo di ricontestualizzazione dei regolamenti in concetti pedagogici attraverso gli attori al meso-livello, fino all'interpretazione dei loro programmi da parte degli attori a livello micro (insegnanti e alunni) sulla base dell'esempio della scuola cittadina di Chiusa.

Key words: South Tyrol – school – Italian annexation – forced italianization – educational policies.

Parole chiave: Alto Adige – scuola – annessione italiana – italianizzazione forzata – politiche educative.

Introduzione

«La scuola è e sarà sempre un politicum», un affare politico, questa è una delle affermazioni più note dell'imperatrice Maria Teresa, che nel 1774 introdusse l'obbligo scolastico di sei anni nel suo regno. Quale luogo di istruzione istituzionalizzata, la scuola dell'obbligo si rivolge alla base di una società, alla generazione che verrà, caratterizzata da una fascia di età più giovane che influenzerà durevolmente l'identità individuale e collettiva. Mentre Maria Teresa, l'autrice della citazione introduttiva, con la sua concezione assolutista e corporativa del potere, fece riferimento al proprio potere di definizione dei contenuti e delle pratiche scolastiche per l'educazione alla sottomissione a Dio, all'imperatore e alla patria (Augschöll 2000, 8ss.) le forze nazionaliste ritenevano realizzabile una deculturalizzazione etnica attraverso l'obbligo scolastico generale. Nel territorio del Tirolo ("Kronland Tirol"), visioni di questo tipo costituivano parte integrante dei programmi irredentisti, sia in certi ambienti di lingua tedesca che in quelli di lingua italiana, soprattutto a partire dalla metà del XIX secolo e in una fase di aggravamento della situazione durante la prima guerra mondiale.

L'esito della guerra diede infine ai nazionalisti italiani l'opportunità di implementare i loro modelli di denazionalizzazione nella parte germanofona del Tirolo a sud del Brennero, occupato e annesso nel 1920, che poi assunsero una forma incisiva nei programmi fascisti di italianizzazione della scuola, di licenziamento del corpo docente di lingua tedesca e di persecuzione dell'insegnamento segreto nella lingua madre, attuati con i mezzi di un regime totalitario. Negli anni e nei mesi che vanno dalla fine della guerra alla presa del potere da parte dei fascisti, l'incontro delle autorità italiane con la nuova minoranza linguistica tedesca all'interno dello Stato era senz'altro caratterizzato da apprezzamento e da concessioni circa il diritto ad avere una propria vita culturale.

Il presente studio analizza come la scuola, quale "politicum" (livello politico) da un lato e la scuola quale luogo che preserva l'identità linguistica e culturale (collettività) dall'altro, sia stata oggetto di negoziazione, sui tre livelli organizzativi, tra i nuovi governanti politici e il gruppo linguistico tedesco nei primi quattro anni successivi all'occupazione e nella seguente annessione dell'Alto Adige da parte dell'Italia.

Partendo dal presupposto che le scuole, in tutte le loro forme sociali e culturali, sono connesse alla storia e che solo un'elaborazione di questo connubio offre la possibilità di gestire le sfide attuali (Fend 2006, 189), un esame della storia della scuola specifica, recente e dei suoi effetti sugli individui e sulla collettività (Augschöll 2018), diventa inevitabile. In un confronto mirante alla comprensione, secondo Dilthey (Dilthey 2006, vol. 7, 87), la trattazione della presente tematica della storia della formazione avviene attraverso la concezione teorica della scuola come attore istituzionale secondo Helmut Fend (2006). La base di partenza, pertanto, è costituita non solo da regolamenti a livello macro e decreti attuativi e livello meso, bensì anche da prove documentali concernenti la relativa attuazione e da interviste di testimoni oculari¹ a livello micro.

¹ Le interviste ai testimoni dell'epoca sono state raccolte, tra il 1992-1996, durante le ricerche per il mio dottorato di ricerca sul tema *La scuola in Alto Adige dal XIII secolo alla fine della seconda guerra mondiale*.

Uno dei risultati più importanti della presente ricerca consiste nel fatto che l'utilizzo di fonti a livello micro, con l'esempio concreto della scuola elementare di Chiusa, ha permesso di dimostrare fino a che punto la scuola reale fosse distante da una pura e semplice implementazione delle leggi a livello macro e meso. Lo studio delle singole realtà scolastiche assume quindi una grande rilevanza nella ricerca storico-formativa.



Immagine 1 - La città di Chiusa in Alto Adige 1921.
(Foto: Archivio Civico di Chiusa)

Ambito storico-ideologico: Nazionalizzazione e la mira sulle strutture d'istruzione istituzionalizzata

Negli ultimi tre secoli la nazionalizzazione di vaste regioni del continente europeo costrinse regioni dalla storica convivenza pluriculturale a ridefinirsi in base a politiche nazionali e/o nazionalistiche forzando la creazione e determinazione di nuove identità etniche. Queste aspirazioni, tradotte nelle ideologie, si intensificarono nei regimi totalitari del secolo scorso che, con mezzi appositi soppressero e perseguitarono le lingue e le culture delle minoranze e/o procedettero all'italianizzazione dei microtoponimi. In questo modo la scuola con il suo ruolo educativo degli individui e della società si trasformò in un organo esecutivo costituendo un punto fisso nei suoi programmi e modelli.

Nel territorio del "Kronland Tirol", formato dall'area di lingua tedesca e da quella di lingua italiana, la politica ostruzionista, portata avanti dal governo locale e dal Consiglio nazionale di Vienna alla fine del XIX e all'inizio del XX secolo, contro gli sforzi profusi nella zona di lingua italiana per aumentare il numero degli istituti d'istruzione nella lingua madre anche attraverso un'università italiana, fu un esem-

pio dell'oppressione più che latente della minoranza linguistica attraverso la politica dell'istruzione. Il fatto che la mentalità nazionalista e ostile alle minoranze fosse radicalmente ancorata anche negli esponenti della società intellettuale è dimostrato dai disordini scoppiati nel corso della fortemente contrastata istituzione di una facoltà di giurisprudenza italiana a Innsbruck nel 1904, che non sopravvisse al suo giorno d'inaugurazione (3 novembre 1904). Il bilancio dei disordini tra studenti nazionalisti italiani e tedeschi, avvenuti tra il 3 e il 5 novembre 1904 ed entrati nella storia come i "fatti di Innsbruck", è di un morto, numerosi feriti gravi, arresto di massa e la distruzione della facoltà. L'attività didattica venne interrotta già dopo quattro giorni dall'inizio, mentre la facoltà venne ufficialmente chiusa nei dieci giorni successivi (Gehler/Pallaver 2013, 15ss.).

Lo scoppio della prima guerra mondiale segnò infine l'acuirsi delle aspirazioni nazionaliste internazionali. Indottrinati fin dall'infanzia a una morte eroica per l'imperatore e la patria (vedi analisi dei libri di testo in Augschöll 2013, 174s.), gran parte della popolazione aderì con entusiasmo alla mobilitazione generale (Steininger 2011, 13). Nel Tirolo di lingua italiana e tedesca, soprattutto in seguito alla dichiarazione di guerra dell'Italia all'Austria e alla Germania il 23 maggio 1915 e il ritiro dalla Triplice Alleanza con gli Stati citati, i nazionalisti di entrambe le parti evocarono a livello regionale la "inimicizia secolare" tra germanofoni e italofofoni (Gatterer 1972), che ora avrebbe trovato un luogo per l'instaurarsi di "rapporti ordinati e definitivi". Le persone, che per generazioni avevano coltivato relazioni pacifiche con la popolazione che parlava l'altra lingua, ora si ritrovarono sottoposte a pressioni. Da entrambe le parti vennero arrestate alcune persone, considerate traditori e in parte furono processate in pubblico² (Bertsch 2014, 339). Queste stesse persone vennero glorificate dall'altra parte come eroi nella coscienza collettiva di un popolo vessato e in parte "continuano a vivere" come tali (Gatterer 1976). Gran parte della regione, in particolare le formazioni montuose delle Dolomiti e le loro valli, divenne teatro di guerra (Überegger 2006; Labanca/Überegger 2015). Immediatamente dopo l'entrata in guerra dell'Italia, oltre 50.000 persone vennero deportate da quelle che con grande probabilità sarebbero diventate zone di battaglia del Trentino e internate nei "Barackenlager" (accampamenti di baracche) del Vorarlberg, della Boemia e Moravia nonché dell'Alta e Bassa Austria (Kuprian 2014, 229), caratterizzati da condizioni indegne. La sfiducia dei militari e delle autorità preposte all'ordine nei confronti della popolazione trentina assunse proporzioni paranoiche. Anche il consiglio scolastico provinciale, nella sua qualità di organo di controllo, si infervorò, prendendo di mira gli insegnanti delle scuole italiane nel Trentino quali potenziali traditori del popolo e reagendo con misure radicali a sospetti in parte ridicoli (Auer 2006, 192ss.). In questo modo si provocò un sentimento d'odio che si radicò profondamente. Il vissuto rimase impresso nella memoria collettiva. L'abrogazione dei relativi decreti e

² Ne è un esempio l'esecuzione e l'esposizione pubblica di Cesare Battisti e di Fabio Filzi da parte dei militari austriaci l'11 luglio 1916. Nel 1967 Claus Gatterer analizza nel suo libro *Cesare Battisti. Ritratto di un "alto traditore"* le dinamiche dei discorsi incitanti all'odio e la brutalità degli austriaci nel glorificare Battisti come l'eroe nazionale degli italiani negli anni successivi.

la «successiva limitazione della sfera di potere militare» in seguito alla salita al trono dell'imperatore Carlo (Ivi, 232) non riuscirono a migliorare la situazione.

Già durante il periodo bellico, e in parte anche prima, entrambe le parti elaborarono programmi all'insegna dell'arroganza irredentista, al fine di assimilare le zone e gli abitanti appartenenti all'altro gruppo linguistico in caso di vittoria³. Il controllo della scuola costituì parte integrante dei documenti politici di entrambe le compagini: la scuola come luogo marginale di costituzione dell'identità culturale e linguistica, di formazione dell'identità, di deformazione dell'identità...

Un'altra forza che, ai margini delle nazioni, si oppose con zelo missionario alla scomparsa della cultura tedesca o italiana furono gli "Schutz- und Kulturvereine" (Associazioni di Tutela e Associazioni culturali), che spuntarono alla fine del XVIII e all'inizio del XIX secolo. Anche il loro campo d'azione era la scuola (Antonelli 2013, 300ss.). Con l'istituzione e la promozione delle scuole nelle zone di confine si perseguì l'obiettivo di contrastare la "depredazione del rispettivo territorio nazionale" (Deutscher Schulverein, Associazione delle scuole tedesche). Le pressioni che ne risultarono, contribuirono anch'esse a riscaldare gli animi già fanatizzati e portò all'acuirsi delle tensioni nazionali. Soprattutto il "Komitè zur Unterstützung der Schulen in Welschtirol und an der Sprachgrenze" (Comitato per il sostegno alle scuole nel Tirolo italiano e al confine linguistico, fondato a Innsbruck nel 1867; Vitali 2017, 68s.), il "deutscher Verein" (Associazione tedesca, fondata a Vienna nel 1867; Ivi, 69), il "Der Allgemeine Deutsche Schulverein" (Associazione scolastica tedesca, fondata a Innsbruck nel 1910; Staffler/Hartungen 1986, 22) si attivarono concretamente nel "Kronland Tirol" per favorire la rigermanizzazione delle "aree minacciate e perdute" lungo il confine linguistico. Sul lato italiano, "Pro Patria" (fondata a Rovereto nel 1885) e l'organizzazione fondata negli anni seguenti, la "La Lega Nazionale" (a partire dal 1890) nonché la società "Dante Alighieri" (fondata nel 1889; Ibidem) si diedero da fare procedendo in senso opposto, ma perseguendo lo stesso scopo. Entrambi gli schieramenti comprendevano personalità di spicco dell'intera area linguistica. Per esempio, il Comitato/Komitè vantava il sostegno di personalità come Victor Adler e Peter Rosegger (Ibidem).

³ Tra i nazionalisti italiani va segnalata in particolare l'"opera" di Ettore Tolomei, senatore a vita trentino, chiamato a svolgere la funzione di consigliere del governo italiano dopo il 1945. Nell'ambito dei preparativi per un'argomentazione convincente circa il tracciamento del confine al Brennero e la conseguente incorporazione della popolazione di lingua tedesca a nord di Salorno, Tolomei, attorno al 1890, cominciò a tradurre e a creare sistematicamente nomi italiani per tutte le località, le montagne e i fiumi della zona di lingua tedesca a sud del Brennero. Questa "prova" dell'italianità della zona tra Salorno e il Brennero avrebbe dovuto rafforzare la convinzione in Wilson di tracciare, in occasione dei trattati di pace, i confini in base ai caratteri etnici, e pertanto di stabilire il confine al Brennero. L'arroganza irredentista della popolazione di lingua tedesca fu incarnata soprattutto dal *Tiroler Volksbund*, dalla lega popolare tirolese, fondata nel 1905 (Steininger 2016, 167). Sopravalutando la situazione, i rappresentanti della lega, pochi mesi prima della sconfitta finale, stabilirono un programma di 14 punti dal titolo *I nostri obiettivi bellici a Sud*, in occasione del "Allgemeiner Deutscher Volkstag", il 9 maggio 1918 a Vipiteno. In esso si afferma tra l'altro: «Chiediamo la reintroduzione ufficiale dei vecchi toponimi tedeschi e delle scritte bilingui su tutti gli uffici pubblici, le stazioni ferroviarie, i cartelli stradali, ecc.», *Der Tiroler*, 107 dell'11 05.1918, annata 37.

Ambito storico: La fine della guerra e lo spostamento del confine al Brennero - fatti politici su larga scala e le loro ripercussioni su piccola scala

Dopo l'entrata in guerra dell'Italia, i confini meridionali del Tirolo divennero subito teatro di guerra. Sul fronte dell'attuale Alto Adige e Trentino le cruenti battaglie di posizione e l'alta montagna fecero numerose vittime, mentre i fronti non si spostarono in modo significativo (Etschmann 1995, 27ss.). Nell'estate del 1918, la sconfitta delle potenze centrali e il crollo dello stato multietnico divennero evidenti in tutti i maggiori teatri di guerra (Steininger 2016, 173ss.). Il 3 novembre, l'Armeeoberkommando, il Comando supremo dell'Esercito, accettò un armistizio con cui l'Austria chiese, tra le altre cose, «l'evacuazione di tutte le zone (Tirolo fino al Brennero) (e) la libertà di movimento delle truppe alleate» (Ibidem). Con l'occupazione del Tirolo a sud del Brennero da parte dell'esercito italiano nei giorni successivi e le trattative nell'ambito dei trattati di Saint Germain-en-Laye, del 1919⁴, all'Italia venne riconosciuto il confine naturale lungo l'arco alpino (Steininger 2004, 15-22; 29-37), già rivendicato al momento dell'entrata in guerra nell'accordo segreto di Londra. Nella coscienza collettiva del popolo altoatesino, la conquista del paese, senza combattere, e la successiva annessione, negoziata a livello internazionale (1920) (Steininger 2004, 47ss.), vennero percepite, soprattutto in considerazione dei vissuti negli anni di guerra e della consapevolezza di aver difeso con successo il confine dal momento dell'ingresso dell'Italia in guerra fino all'armistizio di Villa Giusti (03/11/1918) (Forcher 2017, 393ss.), come un'ingiustizia difficile da accettare⁵. Numerosi storici e politici italiani⁶ condivisero questo sentimento, facendo riferimento alla finta italianità dell'Alto Adige, in particolare per la traduzione di tutti i toponimi da parte di Tolomei⁷ (cfr. nota 3). Giuliano Amato, che in seguito sarebbe divenuto Primo Ministro, nel 1988 si esprime così a tal riguardo: «Quella dell'Alto Adige è una vicenda nata e cresciuta con le gambe storte e oggi ancora non le abbiamo rad-drizzate. È nata male, perché il passaggio all'Italia dopo la prima guerra mondiale non fu il completamento dei confini risorgimentali, fu un abuso, fumosamente giustificato con ragioni strategiche» (Amato 1988, 33, citazione dal Presidio del Consiglio Regionale Trentino Alto Adige 2000, 68).

⁴ Parte II del Trattato di Saint Germain-en-Laye (10.09.1919) „Österreichs Grenzen“ “Confini dell'Austria” (Art. 27-35).

⁵ Vedi: *Bozner Nachrichten* del 10.10.1920, Prima pagina; Vedi anche: Steininger 2004, 49s.

⁶ Quale legittimazione per l'italianizzazione della toponomastica nonché dei nomi e cognomi degli abitanti, Tolomei, con spirito fascista, affermò «che l'Alto Adige appartenne ai Romani e solo in seguito alla loro scomparsa venne colonizzato dai 'Barbari'» (Steininger 2004, 91).

⁷ Il politico socialista Gaetano Salvemini commenta a tale proposito: «Prima che lui (Tolomei) creasse un Alto Adige abitato da italiani, nessuno si era mai avvisto che esistesse un Alto Adige siffatto». (Salvemini 1952, 439). Non è attualmente prevedibile una soluzione alla controversia sull'abolizione o sul mantenimento dei toponimi italiani, ufficialmente introdotti nel 1925, soprattutto per i piccoli borghi, i ruscelli e le montagne. Le discussioni, talvolta accese, avvengono a tutti i livelli politici. Vedi a questo proposito: Kollmann, Cristian. “Tolomei ist tot – sein Geist lebt! Vor 80 Jahren starb der Totengräber Südtirols – Die Geschichte einer Fälschung”. *Dolomiten*, 25/26 Maggio 2002, p. 21; Id., “80 Jahre faschistische Namengebung in Südtirol. Aus einem Irrtum droht „Wahrheit“ zu werden – Ettore Tolomei, der Erfinder des „Alto Adige“, lässt grüßen”. *Dolomiten*, 29/30 Marzo 2003, p. 12.

«In un primo momento la popolazione dell'Alto Adige reagì all'occupazione con rassegnata afflizione, stupore incredulo e riluttanza», disse lo storico Rolf Steininger in merito agli eventi del novembre 1918. «Non si era preparati all'esperienza di quel momento». (Steininger 2004, 17). Dopo quattro anni di guerra, la popolazione, emaciata, non aveva neanche più la forza per una ribellione politica. A causa dei cattivi raccolti dovuti a fattori climatici, della mancanza di braccianti agricoli e dei sequestri degli alimentari destinati al vettovagliamento del vicino fronte, imperversò una devastante carestia (König 2014, 148), con le relative conseguenze. «La malnutrizione oggi è tale, che molte persone non sopravvivono alle piccole malattie e muoiono per esse, a causa del loro stato di totale debolezza e spossatezza»; è questo il commento ai dati statistici dei "Landesaufschlagämter" (degli uffici provinciali per la raccolta e la pubblicazione dei dati e delle statistiche demografiche), con data 1° dicembre 1918⁸.

Excursus: Chiusa e la sua scuola

Geograficamente Chiusa è situata tra Bressanone e Bolzano, nella parte centrale della Valle Isarco, ai piedi dell'altura di Sabiona, dove tra il IV secolo e l'anno 975 all'incirca sorgeva il palazzo vescovile (Gelmi 2001, 22 ss.). Volgendo le spalle alla sede vescovile, il confine cittadino di Chiusa corrispose, fino al 1964, al confine con il vescovado di Trento. Limitata dallo stretto fondovalle, tra il fiume Isarco e il colle di Sabiona, Chiusa, che dal 1027 vantava il titolo di città, non registrò cambiamenti significativi in termini di dimensioni e struttura. Dalla fine del Medioevo fino a poco prima della prima guerra mondiale il borgo contava 600- 700 abitanti (Huter 1967, 31). Situata sulla principale via commerciale attraverso le Alpi, nel corso dei secoli fu una delle più importanti stazioni doganali per lo scambio di merci tra la Germania meridionale e i maggiori centri commerciali dell'Italia settentrionale. Fino al XX secolo inoltrato, Chiusa fu inoltre il principale punto di riferimento per le comunità rurali circostanti: Villandro, Velturmo, Lajon, Val di Funes e Val Gardena. La base economica della cittadina era costituita dal commercio, dall'artigianato e dai servizi di alloggio e ristorazione⁹. Nel 1867 venne inaugurata la ferrovia del Brennero, che fece perdere alla città un'importante fonte di entrata, il traffico dei carrettieri. In cambio il turismo registrò uno sviluppo intenso. Dalla metà del XIX secolo fino allo scoppio della Prima guerra mondiale Chiusa conobbe una fioritura culturale, trasformandosi in una "colonia di artisti" per studiosi e pittori (tra cui Franz Defregger e Albin Egger-Lienz), che cercarono e trovarono nella città e nei suoi dintorni l'ispirazione per la loro attività (Riedl 1972, 381-388).

⁸ Daten wegen der Aushungerung Tirols während des Krieges nach Aufzeichnungen der Landesaufschlagämter "Michaels Mayr" "Dati che sono da ricondurre all'affamamento del Tirolo durante la guerra in base ai registri dei "Landesaufschlagämter", degli uffici provinciali per la raccolta e la pubblicazione dei dati e delle statistiche demografiche" Michaels Mayr, 01.12.1918. Citazione da: Schober 1982, 151.

⁹ Per le descrizioni storiche della città e del suo sistema economico e sociale, vedi: Weber 1921; Zani. 1955; Gasser/Nössing 1991.

La prima menzione di una scuola a Chiusa risale all'anno 1340 (Noggler 1885, 26). Anche per la scuola di Chiusa la regolamentazione più importante a livello macro, nei secoli successivi, fu l'introduzione dell'obbligo scolastico di sei anni da parte di Maria Teresa e l'estensione della frequenza obbligatoria a otto anni mediante il "Reichsvolksschulgesetz", la legge imperiale sulla scuola elementare del 1869 (Augschöll 1999, 152ss.). Numerosi documenti conservati nell'archivio civico e parrocchiale dimostrano che la scuola portò prestigio culturale al borgo, che così si distingueva dalle comunità circostanti, fatto che tuttavia non si rifletteva nel relativo sostegno finanziario¹⁰. Oltre ai figli dei cittadini, anche chi proveniva dalle case e dai masi dei comuni limitrofi frequentava la scuola cittadina. In cambio, gli stessi comuni limitrofi, dovevano partecipare alle spese della scuola cittadina, il che fu causa di ripetuti disaccordi¹¹.



Immagine 2 - Chiusa tra la montagna di Sabbione e il fiume Isarco 1922.
(Foto: Archivio Civile Chiusa)

La “scuola quale attore istituzionale” nel nuovo Stato: dalle norme giuridiche, dalla loro interpretazione alla nascita della vita scolastica nonché dell’istruzione quali realtà sociali e culturali

«I sistemi educativi sono ordini sociali creati dagli attori» (Fend 2006, 180). Il fulcro di questa interpretazione teorico-scolastica è costituito, pertanto, dagli attori, che svolgono un ruolo creativo attivo a tutti i livelli d’azione (Kuper 2001), dalla definizione dei regolamenti a livello macro, attraverso la formulazione dei meccanismi

¹⁰ A.C.Ch. Fasc. C 1874, n. 494, Magistrato cittadino – Autorità amministrativa distrettuale 02.08.1874; A.C.Ch. Fasc. C 1876, n. 6230 497, Magistrato cittadino – Autorità amministrativa distrettuale, Magistrato cittadino – 02.08.1874.

¹¹ A.St.Bz. Autorità amministrativa distrettuale Fasc. 250 1826, n. 1198/30 Scuola, Tribunale imperial-regio di Chiusa - sede centrale imperial-regia 17.09.1823.

di implementazione a livello meso, fino all'attuazione nelle singole scuole a livello micro. La loro attività, dettata da un incarico preciso, può essere vista come un processo di ricontestualizzazione. Nel proprio lavoro forniscono una specie di "servizio di interpretazione" dei regolamenti specifici dei rispettivi livelli superiori sulla base delle loro risorse (formazione, competenze, concezioni, comprensione delle mansioni) e nel rispetto di determinate condizioni quadro (Fend 2006, 174ss.). La scuola, di conseguenza, non è mai una realtà storica omogenea. La scuola quale luogo di apprendimento è individuale, locale e situazionale e presenta variazioni empiricamente rilevanti nonostante il fatto che la definizione legislativa del suo incarico sia identica.

*La scuola nel contesto politico e temporale dell'amministrazione militare
(novembre 1918 – agosto 1919)*

Il primo regolamento a livello macro, concernente la scuola, nell'Alto Adige occupato e subito sigillato ermeticamente verso nord, venne definito dal governatore militare competente, dal generale Guglielmo Pecori Giraldi, in una dichiarazione di principio redatta nelle due lingue e indirizzata "Alla Popolazione dell'ALTO ADIGE" già il 18 novembre 1919. Dopo una chiara professione introduttiva a favore del mantenimento del confine al Brennero affermò, ancora nella stessa frase, di voler prendere le distanze dalla deculturizzazione della popolazione di lingua tedesca: «L'Italia, mentre intende affermare il suo diritto e il suo genio in questo suolo, è aliena di ogni spirito di sopraffazione verso cittadini di altra razza e lingua, coi quali, invece, intende di stabilire rapporti di fraternanza»¹². A circa tre quarti del manifesto, Pecori-Giraldi annunciò la posizione dell'Italia «a tutto ciò che riguarda lingua e cultura dell'ALTO ADIGE», indicando esclusivamente gli aspetti educativi. In concreto esortò i comuni con abitanti italiani, e citando il nome dei territori fu evidente che considerò italiani anche i ladini, a istituire scuole italiane e nei «luoghi di popolazione misti», delle scuole bilingui. Allo stesso tempo concesse alla popolazione tedesca di mantenere le scuole elementari e private in lingua tedesca, «premesso che i programmi e i libri di testo non siano incontrario colla dignità e coi diritti dell'Italia»¹³.

Le rassicurazioni ufficiali sulla generosità dell'Italia nei confronti della popolazione di lingua tedesca furono ripetute anche dal Ministro dell'Educazione Bernini durante la sua visita poco prima che terminasse l'amministrazione militare provvisoria dell'Alto Adige. In un programma di 11 punti consegnato ai consigli scolastici, egli si espresse per «mantenere il sistema scolastico al livello attuale» (punto 1) adattando i piani di studio «alla situazione in essere» (punto 5)¹⁴.

Secondo Steininger (2004, 21s.), le concessioni promesse e il generale riserbo del-

¹² A.C.V. Fasc. C 1918 "Regio Esercito Italiano – Comando della I.a. Armata, 18.11.1918.

¹³ Ibidem.

¹⁴ *Der Burggräfler*, 14.06.1919. Citazione da Trafojer (1958, 68s).

la potenza di occupazione verso la minoranza linguistica dipendevano anche dallo status ancora provvisorio della frontiera del Brennero. Di Michele (2003, 20s.) commenta come segue: «Nel giudizio sulla politica italiana durante i mesi di provvisoria amministrazione militare quindi, non deve essere sottovalutata la consapevolezza, espressa chiaramente da parte italiana, che oltrepassare i limiti posti dall'armistizio e delle convenzioni internazionali sarebbe stato, oltre che formalmente illegale, anche contrario agli interessi nazionali che necessitavano di una politica in grado di offrire un'immagine del regno d'Italia rispettoso dei diritti delle minoranze presenti sui territori rivendicati. [...] Ma a dimostrare che la politica di Pecori Giraldi non fu dettata solo dall'interesse, in alcuni passaggi delle sue relazioni si esprimevano considerazioni riguardanti l'atteggiamento da tenersi negli anni successivi alla definitiva annessione dell'Alto Adige e veniva sottolineata insistentemente l'importanza di mantenere un comportamento corretto e tollerante nei confronti della popolazione locale» (Ivi, 68).

Uno studio comprovato delle fonti relativo a *L'amministrazione pubblica dell'Alto Adige tra Italia liberale e fascismo*, dello storico Andrea Di Michele (2003; 2008), mostra che la politica scolastica di questi primi anni non può essere paragonata a quella dei sistemi fascisti, in cui l'assimilazione delle minoranze fu portata avanti con mezzi radicali

Ma l'aspetto che forse più va sottolineato è quello riguardante i propositi, chiaramente espressi dalle autorità italiane, di condurre in Alto Adige una lenta, ma inesorabile, politica di penetrazione pacifica. Questi propositi portavano Pecori Giraldi e i suoi collaboratori a prefigurare una politica scolastica, che nella zona mistilingue doveva caratterizzarsi per un forte potenziamento dell'insegnamento in lingua italiana, da condursi parallelamente alla drastica riduzione delle scuole tedesche. Ciò avrebbe non solo consentito il recupero all'italianità di quei trentini che in questo territorio avevano subito una almeno parziale snazionalizzazione, ma avrebbe portato anche a una progressiva e pacifica opera di assimilazione dei sudtirolesi di lingua tedesca. Questo lento processo di penetrazione avrebbe poi dato i suoi frutti anche in quelle zone del Sudtirolo abitate quasi esclusivamente da tedeschi, nelle quali già ci si preoccupava di introdurre scuole italiane parallelamente alla revisione in senso nazionale dei libri di testo e dei programmi scolastici e alla progettata epurazione degli insegnanti considerati più infidi. (Di Michele 2003, 69).

A livello meso, la competenza per la pianificazione dell'attuazione di questi progetti spettava alle autorità provinciali, fatto che per vari motivi rappresentava un ostacolo, in quanto il numero e la motivazione di queste ultime furono insufficienti. Da un lato l'apparato burocratico non ebbe necessariamente un atteggiamento cooperativo nei confronti del nuovo governo militare, sebbene non venissero tollerati atteggiamenti di apertura di quel genere da parte della popolazione. In una lettera riservatissima del 29 novembre 1918 ai Governatori, ai Comandi d'Armata e di Corpo d'Armata ecc., Badoglio diede istruzioni chiare in proposito:

Saranno prevenute e represses manifestazioni contrarie agli interessi dell'Esercito occupante e ai diritti dello Stato Italiano, particolarmente con la censura sulla stampa e sulla corri-

spondenza e, quando altri mezzi non valgono allo scopo, con l'allontanamento per ragione di ordine pubblico dal territorio di occupazione di singole persone che turbino con la loro attività l'ordine pubblico o rechino pregiudizio agli interessi dell'Esercito occupante. (Di Michele 2003, 20).

L'ordine consisteva sì nel lasciare i funzionari «in quanto non siano richiesti da gravi necessità»¹⁵ nell'ambito del possibile sui loro posti precedenti, «ma collocandoli in un ruolo subalterno rispetto al funzionariato politico di provenienza italiana. Anche i propositi, chiaramente espressi dai collaboratori di Pecori Giraldi, in parte subito realizzati, di affidare ai trentini un particolare ruolo di controllo dei più delicati incarichi pubblici in Alto Adige, non poteva non significare una almeno parziale emarginazione della popolazione di lingua tedesca all'interno dell'impiego pubblico», queste le parole di Di Michele (2003, 69)¹⁶. Come già accennato in precedenza, il fatto che fino all'annessione rimase effettivamente in vigore la legislazione austriaca fu un'altra ragione delle difficoltà incontrate nell'attuazione di importanti misure di ristrutturazione.

Nell'archivio civico di Chiusa sono depositate diverse circolari del primo periodo di occupazione che corrispondono a quanto annunciato da Pecori Giraldi. Nella categoria XI dell'anno 1919 si trova una circolare senza data, emessa dal Commissario civile, dal dott. Gottardi, che si rivolge a tutti i consigli scolastici locali chiedendo l'introduzione obbligatoria delle lezioni di italiano nelle scuole tedesche a partire dal quinto anno di scuola, per un totale di tre ore settimanali, e viceversa tre ore di lezioni di tedesco nelle scuole italiane¹⁷. A metà febbraio 1919 il comandante della stazione di Chiusa annunciò l'istituzione di corsi di lingua italiana a Chiusa, offerti gratuitamente ai bambini e agli adulti. L'annuncio, scritto in tono molto amichevole e comprendente informazioni sulle iscrizioni e sulle date provvisorie, venne redatto nelle due lingue e affisso pubblicamente. Gli errori ortografici e grammaticali del testo tedesco vennero segnati con una matita rossa, in modo ben visibile, sull'originale conservato nell'archivio della città, ridicolizzando l'autore del testo¹⁸.

Nessuno dei documenti o rapporti depositati indica che le lezioni di lingua e i corsi di lingua summenzionati siano stati effettivamente svolti.

Tuttavia nell'autunno del 1918 la scuola di Chiusa riprese le sue attività didattiche, per la prima volta dall'anno scolastico 1913/14, con l'organizzazione delle quattro classi «legalmente richieste» nel 1913¹⁹ dal consiglio scolastico provinciale per la città di Chiusa. Tre suore e un maestro insegnarono in quattro classi ai 206 alunni²⁰

¹⁵ Lettera riservatissima di Badoglio ai Governatori, ai Comandi d'Armata e di Corpo d'Armata ecc., 29.11.1918, citazione da Di Michele (2003, 19).

¹⁶ "Preoccupanti apparivano poi i sommari provvedimenti epurativi presi dall'importante amministrazione delle ferrovie (...)" (Ivi, 69).

¹⁷ A.C.C. Fasc. C 1919, n. 194, Comunicazione dell'autorità scolastica provinciale.

¹⁸ A.C.Ch. Fasc. C 1919, s.n. 18.02.1919.

¹⁹ A.C.Ch. Fasc. C 1913, n. 703/3 219.

²⁰ Come accennato in precedenza, anche i bambini dei comuni limitrofi frequentarono la scuola di Chiusa.

di otto anni scolastici, dividendo i ragazzi degli ultimi tre anni di scuola per sesso²¹.

Gli attori del livello micro, gli insegnanti, gli alunni e i loro genitori, erano stati segnati dai quattro anni di guerra. Già in occasione della mobilitazione generale del 31 luglio 1914 i due insegnanti Franz Haller e Alfons Lorenzini furono chiamati al servizio militare²², mentre una delle suore insegnanti fu inviata al fronte come crocerossina²³. Dopo molte insistenze, la Casa Madre delle Suore Misericordiose di Innsbruck inviò a Chiusa Suor Josefina Fuchs, una supplente ancora inesperta²⁴. Con l'aiuto sporadico degli studenti, le due suore insegnanti fecero fronte ai primi tre anni di guerra, attuando una soluzione organizzativa di emergenza. Al mattino insegnarono nelle cinque classi inferiori, nel pomeriggio nelle tre classi superiori, separate per sesso²⁵. Nell'anno scolastico 1917/18 la Casa Madre inviò una terza suora insegnante «conformemente alla richiesta e perché lo stato di salute della seconda suora insegnante era peggiorato per l'enorme onerosità dell'attività»²⁶. Oltre al personale docente, diminuì anche il numero degli alunni. Molti ragazzi non riuscirono più ad adempiere all'obbligo scolastico, dovendo sostituire gli uomini, chiamati alle armi, nei posti di lavoro rimasti vacanti. Già il 23 settembre 1914, il consiglio scolastico provinciale, «prendendo atto dei fatti», emanò un decreto in base al quale i consigli scolastici locali avrebbero dovuto «eccezionalmente» giustificare le assenze scolastiche²⁷. Solo alcune delle domande di seguito presentate dai genitori e tutori al consiglio scolastico locale di Chiusa furono respinte. Nell'anno scolastico 1915/16 furono esonerati dalle lezioni 25 ragazzi su un totale di 45 frequentanti le classi dalla quinta all'ottava e delle 44 ragazze coetanee ne furono esonerate 13²⁸.

Maria Prader, la figlia di un locandiere a Chiusa, racconta di essere stata «ritirata dalla scuola» all'inizio della guerra, dopo quattro anni di frequenza scolastica, nonostante i suoi tentativi di opposizione²⁹.

Anche Rosa Hofer, figlia del panettiere di Chiusa, dovette aiutare i genitori nell'esercizio della propria attività, i quali, tenendoci tuttavia alla continuazione della formazione scolastica della figlia, chiesero che venisse esonerata dalla messa scolastica mattutina. Rosa, quindi, aiutava qualche ora nel panificio di notte, ma poteva dormire più a lungo alla mattina³⁰.

La vita scolastica quotidiana durante la guerra fu contrassegnata dalle “campagne

²¹ A.C.Ch. Registri di classe 1918/19.

²² A.C.Ch. Fasc. C 1914, Lettera: Magistrato cittadino – Casa madre delle Suore Misericordiose di Innsbruck 04.09.1914.

²³ A.C.Ch. Fasc. C 1914, Lettera: Casa madre delle Suore Misericordiose di Innsbruck – Magistrato cittadino 31.08.1914.

²⁴ A.C.Ch. Fasc. C 1914, Lettera: Casa madre delle Suore Misericordiose di Innsbruck – Magistrato cittadino 05.09.1914.

²⁵ A.C.Ch. Registro di classe dell'anno scolastico 1915/16.

²⁶ A.C.Ch. Fasc. C 1917, n. 5, Lettera: Casa madre delle Suore Misericordiose di Innsbruck – Consiglio scolastico locale 30.07.1917.

²⁷ A.C.Ch. Fasc. C 1914, n. 922/1 Circolare Consiglio scolastico distrettuale imperial-regio – Consigli scolastici locali 23.09.1914.

²⁸ A.C.Ch. Registro di classe dell'anno scolastico 1915/16.

²⁹ Maria Prader, *1904, Intervista del 20.01.1992.

³⁰ Rosa Hofer, *1904, Intervista del 30.01.1992.

patriottiche” rivolte ai ragazzi, che indussero Hämmerle (1984, 21) a parlare di un vero e proprio “fronte della scuola”. L’archivio civico e parrocchiale di Chiusa comprende le circolari del Ministero dell’Interno e della Guerra con istruzioni precise, nonché gli encomi per i servizi resi.

Il maestro Haller morì il 6 dicembre in un ospedale di riserva sul fronte³¹, mentre l’insegnante Lorenzini tornò a casa. Le cronache e i documenti archiviati del primo dopoguerra descrivono un’indicibile povertà e l’esclusiva focalizzazione della gente sul soddisfacimento dei propri bisogni primari. Contemporaneamente al tracollo della guerra, la violenta ondata di influenza spagnola raggiunse anche l’Alto Adige, costringendo in ginocchio la popolazione emaciata. A Villandro³², comune vicino a Chiusa, 32 persone morirono a causa dell’influenza spagnola tra l’inizio di ottobre del 1918 e la fine di dicembre dello stesso anno. Tra i morti c’erano soprattutto i giovani uomini appena tornati dalla guerra, ma anche le giovani donne (soprattutto madri) tra i 17 e i 33 anni (14), nonché neonati e bambini di età compresa tra pochi mesi e i 4 anni (8). Inoltre morirono di influenza anche cinque bambini in età scolare e cinque persone tra i 66 e i 78 anni³³.

L’amministrazione militare reagì alla situazione catastrofica della popolazione intervenendo anche in questo caso nell’ambito scolastico. Nel *Decreto circolare del Comando della Prima Armata* venne annunciata l’organizzazione di un pasto gratuito per gli scolari³⁴. Già nell’annuncio venne stabilito un programma preciso riguardo alle razioni, prevedendo per ogni bambino una zuppa fatta con pasta (100 g) o riso (100 g) e un panino (150 g) al giorno. Carne fresca (80 g) o congelata (70 g) doveva essere somministrata una o due volte alla settimana, riducendo in quel caso la quantità di pasta o riso a 70 g. In una circolare datata tre settimane più tardi, il commissario civile chiese nuovamente ai comuni di sostenere e di portare avanti i progetti, precisando che la mensa scolastica, essendo le relative spese a carico della provincia, non gravava in alcun modo sui genitori e sul comune. Delinò quindi l’idea che stava alla base di quest’iniziativa: «Con questo provvedimento umano, l’amministrazione italiana intende favorire lo sviluppo fisico degli alunni, promuovere e migliorare la frequenza scolastica e ridurre le difficoltà incontrate dalla popolazione nel fare provvista»³⁵.

Si intuisce che una misura di questo genere abbia effettivamente costituito un notevole beneficio per la popolazione, considerando le quote riportate sulle carte alimentari pubblicate nella *Cronaca di Bressanone* del 24 aprile 1919. Secondo queste carte alimentari vennero addebitati ogni quattro settimane, per ciascuna persona e per ogni settimana, 0,5 kg di riso, 0,7 kg di farina, un ulteriore 0,25 kg di fagioli nella prima settimana, più ulteriori 0,25 g di pasta e di zucchero nella terza settimana (Parschalk 1993, 76).

³¹ A.C.Ch. Fasc. C 1917, n. 106/4 16, Lettera: Consiglio scolastico distrettuale imperial-regio – magistrato cittadino, 25.01.1917.

³² Villandro allora contava circa 1500 abitanti

³³ A.P.V. Registro dei decessi 1918.

³⁴ A.C.Ch. Fasc. C 1919, n. 104 (20/2) Circolare Commissare Civile – sindaci, 04.02.1919.

³⁵ A.C.Ch. Fasc. C 1919, n. 145 (20/4) Circolare Commissare Civile – sindaci, 28.02.1919.

Nella scuola elementare di Chiusa il pasto caldo quotidiano venne preparato dalle alunne delle classi superiori sotto la supervisione e la guida della suora insegnante. Il luogo per la preparazione dei pasti venne allestito nell'angolo del vano scale, al secondo piano dell'edificio scolastico, e attrezzato con fornelli, un armadio, un tavolo e una tavolata. Le ragazze, divise in gruppi di cinque o sei, furono alternativamente esonerate dalle lezioni nell'ora precedente la pausa pranzo e incaricate di preparare il pranzo per circa 50 compagni. Le ex alunne ricordano con piacere il lavoro di squadra coordinato e i pasti assunti in compagnia, ma anche la possibilità di poter dar prova delle proprie capacità³⁶.



Immagine 3 - la 2° classe della scuola popolare di Chiusa 1922.
(Foto: Archivio civico Chiusa)

La Scuola nel contesto politico e temporale dell'amministrazione civile (agosto 1919-ottobre 1922)

L'amministrazione militare provvisoria terminò nel luglio 1919. La direzione del commissariato generale della Venezia Tridentina, di cui faceva parte anche l'Alto Adige, passò a Luigi Credaro, che a sua volta venne subordinato al neocostituito "Ufficio per le nuove Province", sotto la direzione di Francesco Salata (Dessardo 2017, 29ss.) Con la firma del trattato di pace di Saint-Germain, il 10 settembre 1919, e l'annessione formale dell'Alto Adige all'Italia, il 10 ottobre 1920, ai tempi di Credaro si giunse alla definitiva attribuzione dell'Alto Adige all'Italia, sancita anche a livello internazionale. Nessuna delle due risoluzioni conteneva delle clausole a favore di un'autonomia per l'Alto Adige. Fino all'ultimo, la popolazione altoatesina e i suoi politici riposero le loro speranze in un sostegno internazionale sulla base dei principi

³⁶ Nelle fonti consultate non sono state trovate indicazioni sull'effettiva attuazione delle circolari citate. Le informazioni provengono dai racconti delle ex alunne Maria Mair e Anna Prader (25.02.1992).

di demarcazione del programma in 14 punti di Woodrow Wilson. La decisione a favore del confine al Brennero, tuttavia, venne presa per calcolo politico su larga scala, anche perché l'Italia faceva parte delle potenze vincitrici e perché all'Austria, avendo iniziato e perso la guerra, non spettava alcun diritto nelle trattative di pace (Steininger 2004, 47). Entrambe le risoluzioni furono sicuramente controverse e trovarono degli oppositori anche in Italia, soprattutto tra i politici socialisti (Steininger 2004, 22ss.). Il nuovo Commissario generale civile, Credaro, professore universitario di pedagogia a Roma e Ministro della Pubblica Istruzione tra il 1910 e il 1914. Secondo Seberich (2000, 53), il sistema scolastico tedesco altoatesino conobbe un deciso sviluppo sotto la sua guida. Per quanto riguarda i contenuti, lo sviluppo si realizzò principalmente attraverso il piano di studio per le scuole elementari del 1920/21, che comportò, tra le altre cose, l'evoluzione pedagogica ispirata a concetti simili a quelli dei rappresentanti tedeschi della pedagogia riformista del tempo (ad esempio Georg Kerschensteiner). In più la materia "lingua italiana" non compare nell'orario riportato in appendice. Allo stesso tempo, in questo periodo si registra l'istituzione della scuola magistrale, una privata e una pubblica, entrambe in lingua tedesca, destinate a sostituire la scuola di Innsbruck, ora non più accessibile (Ivi, 54).

Gli storici sono in disaccordo sull'atteggiamento di Credaro nei confronti della popolazione di lingua tedesca. Il contesto politico e temporale della sua amministrazione era già caratterizzato dalla presenza dei fascisti, secondo le cui idee nazionaliste radicali la politica nei confronti dell'Alto Adige era troppo lassista a tutti i livelli. I fascisti pretesero una rigorosa politica di italianizzazione, formarono gruppi di squadristi e entrarono in azione in prima persona per la propria causa. L'Alto Adige pianse la prima vittima di un attacco fascista il 24 aprile 1921. Un gruppo di camicie nere, dotato di armi e bastoni, attaccò il corteo che attraversava la città in occasione dell'apertura della fiera di Bolzano. Negli scontri che seguirono, il maestro Josef Innerhofer venne ucciso a colpi di pistola nel tentativo di proteggere due bambini (Steininger 2004, 52ss.). Allo stesso tempo, come già accennato, vi furono alti rappresentanti politici che, pur difendendo il diritto dell'Italia al confine naturale al Brennero, rifiutarono qualsiasi forma di italianizzazione coatta dei nuovi cittadini. Uno dei principali protagonisti dal simile atteggiamento fu Francesco Salata, il capo dell'"Ufficio per le Nuove Province" (Di Michele 2008, 98 ss.).

Credaro, «che grazie alla sua formazione a Lipsia era diventato lo specialista italiano per eccellenza di Kant e Herbart, fu un grande conoscitore della cultura tedesca e della storia della scuola austriaca, e non certo un nemico dei tedeschi», afferma Seberich (2000, 52). Cossetto, invece, sostenendo un altro punto di vista, descrive Credaro come «profondamente influenzato dalla cultura di quel tempo, che vide nel processo di progressiva italianizzazione dell'Alto Adige l'unico modello possibile per l'integrazione del "paese conquistato" e della sua popolazione nel Regno d'Italia. [...] Il nazionalismo e la disposizione mentale colonialista si fondono pure nella visione liberale del mondo di un intellettuale quale il Credaro» (Cossetto 2000, 194). Sulla base di un siffatto atteggiamento di fondo possono essere inserite e comprese, nell'ambito dell'attività di Credaro in Alto Adige, anche le controversie sulla scuola

tedesca della Bassa Atesina a partire dal 1919 (Villgrater 1984, 23s.) nonché la legge Corbino. Quest’ultima, adottata dal Parlamento a Roma nell’agosto 1921 e recante il nome del Ministro della Pubblica Istruzione fu redatta, tuttavia, dallo stesso Credaro. L’idea base del regolamento consisteva nell’obbligare gli “italiani tedeschizzati” (inclusi i ladini) per mezzo di una disposizione di legge a frequentare una scuola italiana. «Il progetto di legge venne accolto duramente da Salata, che mosse delle critiche politiche, di legittimità e di merito» (Di Michele 2003, 103). Facendo riferimento alle riserve di Salata, il Consiglio dei ministri in un primo momento respinse la proposta di legge. Credaro minacciò di dimettersi e, dopo alcune piccole modifiche, infine riuscì comunque a far approvare la legge (Ivi, 107). Come aveva già avvertito Salata in precedenza, l’attuazione della Lex Corbino divenne “un’impresa impossibile” soprattutto con riferimento «alla definizione di nazionalità [...]» (Di Michele 2008, 99). Alla fine il problema fu risolto attraverso l’assegnazione dei bambini in base ai loro cognomi. «I tedeschi, per esempio, furono dichiarati italiani semplicemente perché il loro nome suonava italiano» (Ivi, 99). Anche il nuovo presidente del consiglio Facta e il suo ministro dell’Istruzione Anile espressero la loro opposizione a questo approccio e alla negazione del diritto di opposizione da parte dei genitori. Credaro, anche in questo caso, alla fine riuscì ad imporsi (Ivi, 100). L’attuazione della legge portò alla chiusura di 115 classi di lingua tedesca in 49 scuole (Villgrater 1984, 27).

Kategorie: II
Schüler Nr. 124

Von: Schichtner, Bozen

Schulnachricht

geboren am 13. Februar 1917
in Muretan in der Gemeinde Muretan, Provinz Südtirol, an der Stelle Muretan, Abteilung an der ersten Maturagemeinschaft
allgemeines Volksschule
an dieser Schule seit dem 19.10.1919
Erster Schultritt am 1.9.1919

Vorklasse	Erfolgsstufe der Klasse											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1919/20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1920/21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1921/22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1922/23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1923/24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Dipl. Schlichter in den Antonien in die nächst höhere Klasse, Abteilung mit Muretan nach der Maturagemeinschaft Muretan in der Maturagemeinschaft.

Muretan am 19.10.1919

Unterricht: Schichtner, Bozen

Anmerkungen:

1. Maturagemeinschaft, 2. Maturagemeinschaft, 3. Maturagemeinschaft, 4. Maturagemeinschaft, 5. Maturagemeinschaft, 6. Maturagemeinschaft, 7. Maturagemeinschaft, 8. Maturagemeinschaft, 9. Maturagemeinschaft, 10. Maturagemeinschaft, 11. Maturagemeinschaft, 12. Maturagemeinschaft.

Kategorie: II
Schüler Nr. 124

Von: Schichtner, Bozen

Schulnachricht

geboren am 13. Februar 1917
in Muretan in der Gemeinde Muretan, Provinz Südtirol, an der Stelle Muretan, Abteilung an der ersten Maturagemeinschaft
allgemeines Volksschule
an dieser Schule seit dem 19.10.1919
Erster Schultritt am 1.9.1919

Vorklasse	Erfolgsstufe der Klasse											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1919/20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1920/21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1921/22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1922/23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1923/24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Dipl. Schlichter in den Antonien in die nächst höhere Klasse, Abteilung mit Muretan nach der Maturagemeinschaft Muretan in der Maturagemeinschaft.

Muretan am 19.10.1919

Unterricht: Schichtner, Bozen

Anmerkungen:

1. Maturagemeinschaft, 2. Maturagemeinschaft, 3. Maturagemeinschaft, 4. Maturagemeinschaft, 5. Maturagemeinschaft, 6. Maturagemeinschaft, 7. Maturagemeinschaft, 8. Maturagemeinschaft, 9. Maturagemeinschaft, 10. Maturagemeinschaft, 11. Maturagemeinschaft, 12. Maturagemeinschaft.

Numero del catalogo: 124
Anno scolastico: 1923/24

Venezia Tridentina
Direzione scolastica Bozen

Notizia scolastica

(Schulnachricht)

Il giorno 13.02.1917
in Muretan in der Gemeinde Muretan, Provinz Südtirol, an der Stelle Muretan, Abteilung an der ersten Maturagemeinschaft
allgemeines Volksschule
an dieser Schule seit dem 19.10.1919
Erster Schultritt am 1.9.1919

Vorklasse	Erfolgsstufe der Klasse											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1919/20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1920/21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1921/22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1922/23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1923/24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Dipl. Schlichter in den Antonien in die nächst höhere Klasse, Abteilung mit Muretan nach der Maturagemeinschaft Muretan in der Maturagemeinschaft.

Muretan am 19.10.1919

Unterricht: Schichtner, Bozen

Anmerkungen:

1. Maturagemeinschaft, 2. Maturagemeinschaft, 3. Maturagemeinschaft, 4. Maturagemeinschaft, 5. Maturagemeinschaft, 6. Maturagemeinschaft, 7. Maturagemeinschaft, 8. Maturagemeinschaft, 9. Maturagemeinschaft, 10. Maturagemeinschaft, 11. Maturagemeinschaft, 12. Maturagemeinschaft.

Immagine 4 - l’italianizzazione della scuola rispecchiata in tre pagelle degli anni scolastici 1918/19, 1919/20 e 1923/24 (Centro di ricerca e documentazione sulla storia della scuola in Alto Adige).

Il comune di Chiusa non fu interessato dai provvedimenti della Lex Corbino. Il consiglio comunale espresse il suo sgomento per gli sviluppi politici e nella riunione

di fine marzo 1922 si dichiarò «completamente solidale» con le «comunità assillate della Bassa Atesina» firmando una lettera di protesta³⁷.

Diverse circolari depositate nell'archivio civico dimostrano che nei comuni di lingua esclusivamente tedesca, in un primo momento, non fu realizzato alcun programma di italianizzazione come quello appena descritto, neanche in seguito all'annessione. I comuni, tuttavia, furono ripetutamente esortati a istituire corsi di lingua per adulti e a introdurre lezioni di italiano nelle scuole. In più le autorità competenti, di volta in volta, ottimizzarono sia le condizioni per l'organizzazione che la retribuzione degli insegnanti. Ciononostante non è documentata la presenza di offerte di questo tipo a Chiusa nel periodo che va fino all'ottobre 1921.

La scuola di Chiusa continuava però a risentire delle difficoltà esistenziali dei suoi attori. Dalle brevi spiegazioni nelle domande di esonero parziale o totale dall'obbligo scolastico, presentate dai genitori degli alunni e dai tutori, risulta che molti ragazzi dovevano già guadagnarsi da vivere all'esterno dell'ambito familiare³⁸. Nella maggior parte dei casi il consiglio scolastico locale accolse le richieste. Anche il Commissario civile affrontò la tematica in diverse circolari. Durante le visite d'ispezione si constatò che «la frequenza scolastica lascia molto a desiderare. I motivi indicati dai genitori a volte risultano infondati». Esortò quindi i consigli scolastici locali, la direzione scolastica e i Carabinieri, quali autorità competenti, «a dare agli alunni e agli insegnanti gli avvertimenti necessari [...] e ad utilizzare i mezzi di coercizione previsti dalla legislazione scolastica contro i ricalcitranti»³⁹. Analizzando due contravvenzioni conservate nell'archivio civico è possibile farsi un'idea delle possibili forme di sanzioni. Si tratta di un modulo compilato del "k.k. Statthalterei als Vorsitzender des k.k. Bezirksschulrates" (del Governatorato imperiale regio quale presidente del consiglio scolastico distrettuale imperiale regio), che fa riferimento ad una legge del 1910. Il modulo fu modificato e adattato alla situazione di allora, cancellando i vecchi nomi e apportando correzioni scritte a mano. L'organo emittente era il Sottoprefetto di Bolzano, il destinatario sempre il padre dell'alunno inadempiente, che nel caso specifico venne condannato a pagare 10 lire per 18 mezze giornate di assenza ingiustificata o «in caso di incapacità a farvi fronte alla reclusione per 24 ore»⁴⁰.

Dai conti della scuola emerge che non furono incassati solo soldi sotto forma di sanzioni per l'inosservanza dell'obbligo scolastico, ma che venne riscossa anche una retta scolastica per la frequenza. Nell'anno 1922, 182 bambini su un totale di 219 risultarono soggetti al pagamento della retta scolastica, ammontante a 4 lire per bambino⁴¹.

Anche gli insegnanti, anche loro attori a livello micro, nei documenti depositati lamentano le loro scarse condizioni materiali. Nella sua istanza del novembre 1921

³⁷ A.C.Ch. Cat. IX 1922 Lettera di protesta dei sindaci della Bassa Atesina, Bolzano, 04.03.1922.

³⁸ A.C.Ch. Fasc. C 1920, n. 22, 10.03.1929; n. 25, 07.05.1920.

³⁹ A.C.Ch. Fasc. C 1919, n. 30/1, 10.02.1919; n. 380/1, 18.12.1919.

⁴⁰ A.C.Ch. Cat. IX 1923, n. 871/3 1922 n.56; n. 871/3 1922 n. 57.

⁴¹ A.C.Ch. Cat. IX 1922, Preventivo per il fabbisogno della comunità scolastica di Chiusa per l'anno 1922.

al consiglio scolastico locale per un'indennità comunale, il maestro Lorenzini fa presente che gli stipendi degli insegnanti «sarebbero sì stati migliorati», ma che «il sistema retributivo italiano avvantaggia gli insegnanti singoli rispetto a quelli sposati, poiché l'indennità di carovita per i familiari sarebbe stata molto modesta»⁴².

In corrispondenza dell'inizio della scuola nel 1920, il Commissario civile scrisse una circolare a tutti i consigli scolastici locali, facendo riferimento a un decreto del Commissario generale del 10 gennaio 1919, che dichiarava l'abolizione del celibato delle maestre. Le insegnanti, da quel momento in poi, potevano quindi continuare la loro attività anche dopo il matrimonio. Alle insegnanti che, per le ragioni sopra indicate, si erano già ritirate dal servizio, venne offerto di rientrarvi⁴³. Non fu possibile verificare se questo provvedimento intendesse rimediare alla mancanza di insegnanti italiani (Di Michele 2008, 62, 102), che sia Pecori Giraldi che Credaro avevano deplorato, o se mirasse anche a contrastare un'eventuale carenza di insegnanti di lingua tedesca. La seconda circolare sullo stesso argomento, conservata nell'archivio e riferita al decreto citato, è datata 4 aprile 1925 e risale quindi all'epoca dell'italianizzazione di tutta la scuola in base alla Lex Gentile⁴⁴.

L'annessione del territorio richiese anche l'adeguamento di tutte le istituzioni pubbliche alla legislazione italiana. Nel settore scolastico questo adeguamento riguardò, tra l'altro, gli organi di controllo a livello locale e distrettuale. Il 27 novembre 1920 il Commissariato generale civile di Trento annunciò lo scioglimento di tutti i consigli scolastici distrettuali, cittadini e locali⁴⁵. Per la loro ricostituzione a livello distrettuale gli insegnanti potevano eleggere degli esperti in occasione dei loro ultimi congressi distrettuali⁴⁶. Le proposte dei Comuni concernenti questi organi dovevano essere sottoposte all'approvazione del Commissariato Generale entro il 31 dicembre 1920⁴⁷. Già il 21 febbraio 1921 il Commissariato annunciò la composizione definitiva del consiglio scolastico locale della scuola elementare di Chiusa. La differenza rispetto al precedente consiglio scolastico locale fu che, in quello nuovo, il decano figurava solo come membro consultivo, senza diritto di voto⁴⁸. Nella sua riunione costituente, l'organo compensò la perdita di competenza da parte del capo ecclesiastico, una perdita "imposta", eleggendo il decano all'unanimità a presidente di detto consiglio⁴⁹. Una delle sfide per l'organo, prima e dopo la ricostituzione, consisteva nel procurarsi i combustibili⁵⁰. L'edificio scolastico, inaugurato nel 1913, era dotato di un moderno riscaldamento centralizzato. Il carbone necessario era o non disponi-

⁴² A.C.Ch. Cat. IX 1921, n. 60, 18.11.1921.

⁴³ A.C.Ch. Fasc. C 1920, n. 372/1 06.09.1920.

⁴⁴ A.C.Ch. Cat. IX 1925, n. 2215, 04.05.1925.

⁴⁵ A.C.Ch. Fasc. C 1921, n. 114, 06.02.1921; Libro dei verbali della riunione del consiglio scolastico locale di Chiusa – verbale della riunione del 26.12.1920.

⁴⁶ A.C.Ch. Cat. IX 1922, s.n.

⁴⁷ A.C.Ch. Fasc. C 1920 n. 639/1.

⁴⁸ A.C.Ch. Fasc. C 1921, n. 114, 06.02.1921.

⁴⁹ A.C.Ch. Libro dei verbali della riunione del consiglio scolastico locale di Chiusa – verbale della riunione dell'08.09.1921.

⁵⁰ Libro dei verbali della riunione del consiglio scolastico locale di Chiusa – verbale della riunione del 14.09.1919, 29.06.1920, 19.09.1920, 25.09.1920.

bile o non accessibile a costi ragionevoli, neanche al termine della guerra⁵¹. Nell'estate del 1920, il consiglio scolastico locale decise di risolvere il problema spinoso una volta per tutte, convertendo l'impianto in un impianto elettrico⁵², un progetto che alla fine, tuttavia, non poté essere realizzato a causa delle limitate risorse finanziarie. Alle prese con il freddo, nella sessione del 19 settembre il consiglio si vide costretto ad acquistare stufe a legna a basso costo e a installare delle canne fumarie nel nuovo edificio per garantire la loro ventilazione⁵³.

Sintesi e prospettive

In Alto Adige la memoria comunicativa collettiva (Assmann 1997; Welzer 2002), comprendente tre generazioni, arriva appena appena alla politica scolastica fascista quale parte biografica vissuta in modo traumatico dalle persone ancora in vita⁵⁴. La strumentalizzazione della scuola per una politica di assimilazione e di italianizzazione dal 1922 al 1943, così come è stata tramandata nel corso delle generazioni, è tangibile ancora oggi nella paura di perdere l'identità, soprattutto nelle discussioni su più o meno ore di insegnamento della seconda lingua. La presente ricerca sulla scuola della popolazione di lingua tedesca nei quattro anni precedenti, fra il 1918 e il 1922, consente la comprensione approfondita di due aspetti. Da un lato, la complessità delle ripercussioni delle ordinanze di politica scolastica del suddetto periodo, inteso come istituzionalismo centrato sull'attore (Kuper 2001), può essere evidenziata a livello micro quale luogo realmente significativo per le esperienze educative biografiche, utilizzando l'esempio concreto della scuola di Chiusa (analisi orizzontale). Dall'altro lato, ampliando la prospettiva storica ai tempi precedenti il totalitarismo (anni 1918-1922 e la storia antecedente, analisi verticale), gli inizi degli "attacchi" irredentisti alla scuola possono essere ulteriormente retrodatati e attribuiti a entrambi i gruppi linguistici in egual misura.

L'occupazione del territorio nel novembre 1918 sottopose la scuola (e altre istituzioni pubbliche) in Alto Adige a un nuovo quadro di ordine teorico, che dal punto di vista giuridico, tuttavia, non fu dichiaratamente vincolante fino al momento dell'annessione, essendo formalmente ancora in vigore la legislazione austriaca. La strumentalizzazione della scuola ai fini delle idee nazionali nello spirito dell'epoca, a cominciare dal livello macro, fu quindi relativamente contenuta. L'ambito di attività degli attori a livello micro offriva ancora spazio sufficiente per evitare che le intenzioni politiche diventassero processi pedagogici di formazione della coscienza e dell'identità (Fend 2006, 171). L'interazione dei sottosistemi sociali (Luhmann/

⁵¹ A.C.Ch. Cat. IX 1919, s.n. Conti scolastici.

⁵² A.C.Ch. Libro dei verbali della riunione del consiglio scolastico locale di Chiusa – verbale della riunione del 29.06.1920.

⁵³ A.C.Ch. Libro dei verbali della riunione del consiglio scolastico locale di Chiusa – verbale della riunione del 19.09.1920.

⁵⁴ Anziani, più di 82 anni.

Schorr 1996) e/o dei livelli d'azione (Fend 2006), dagli attori politici fino agli insegnanti e agli alunni in loco, non riuscì per motivi di connettività. A livello micro, le "autoreferenzialità", furono dovute oltre che alla mancata accettazione dell'occupazione, come descritto sopra, anche alle sfide menzionate per la sopravvivenza fisica primaria. In questo contesto politico ed economico, la scuola non poteva fornire una connessione "lebensweltlich" (cioè una connessione alle esigenze e ai contesti reali della propria vita), né agli alunni né ai loro genitori (Thiersch 2005). Attraverso il licenziamento di tutti gli insegnanti di lingua tedesca e l'italianizzazione della scuola a seguito della riforma Gentile, soltanto il governo fascista riuscì a predisporre, con i mezzi del regime totalitario, l'iperorganizzazione "relativa" dell'intero sistema scuola, nell'ottica di una politica di assimilazione. Che il progetto non abbia avuto il successo pianificato, perfino in queste circostanze (Augschöll Blasbichler 2017, 236), secondo Luhmann è dovuto al fatto che anche un'organizzazione di questo genere non garantiva ancora la connettività tra i sistemi a livello micro, cioè nel caso specifico tra i singoli bambini e i loro insegnanti.

Come è stato dimostrato, i conflitti tra i due gruppi linguistici hanno le loro origini in una "inimicizia secolare", che si manifestò, in contesti politici mutevoli, attraverso sforzi di germanizzazione e di italianizzazione a volte radicali e che, alla maniera dell'Antico Testamento, degenerò in un gioco di ping-pong, dove la strumentalizzazione delle istituzioni educative (scuole e università) rientrava nei modelli corrispondenti. Nell'ottica di una trattazione differenziata del trauma dell'italianizzazione della scuola tedesca, che è stato tramandato nella memoria comunicativa, rimangono tuttavia irrisolte alcune domande riguardo alla sua retroconnessione storica. Tra l'altro, sia nella popolazione di lingua tedesca che in quella di lingua italiana nell'attuale Trentino-Alto Adige manca ancora uno studio sulla memoria culturale (Halbwachs 1991) relativo a questo argomento. Quali parti della dolorosa storia scolastica dell'altro gruppo linguistico vengono ricordate collettivamente? Ci sono forse parti sepolte della memoria che non possono fungere da punto di riferimento per il pensiero e le azioni, né nel ricordo comunicativo, né in quello culturale di un gruppo linguistico? La propria memoria collettiva include forse solo il proprio vittimismo? Quali racconti e discorsi vengono coltivati e tramandati per generazioni?

Ai fini della comprensione dei dibattiti attualmente in corso nella scuola, soprattutto per quanto concerne le discussioni su più o meno ore di insegnamento della seconda lingua in Alto Adige, che spesso danno l'impressione di non seguire una linea logica di argomentazione e di ignorare le sfide attuali e future dei destinatari della scuola, ricerche di questo tipo potrebbero servire da incentivo.

Archivi consultati

Archivio civico Chiusa (A.C.Ch.) Archivio civico Villandro (A.C.V.) Archivio parrocchiale Villandro (A.P.V.) Archivio statale Bolzano (A.St.B.)

Centro di documentazione e ricerca sulla storia della scuola in Alto Adige

Bibliografia

- Antonelli, Quinto. 1913. *Storia della scuola trentina: Dall'umanesimo al fascismo*. Trento: Il Margine.
- Assmann, Jan. 1997. *Das kulturelle Gedächtnis, Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen*. München: Beck.
- Atz, Hermann. 2013. "Was ist dran am disagio der italienischen Volksgruppe in Südtirol?". In *Politika 13*, edited by Günther Pallaver, 148-174, Bozen: Raetia.
- Auer, Werner. 2008. *Kriegskinder: Schule und Bildung in Tirol im Ersten Weltkrieg*. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Augschöll Blasbichler, Annemarie. 2013. "Das Bild des Kindes im Lesebuch." In *Mehrsprachigkeit und Schulbuch*, edited by Annemarie Augschöll Blasbichler; Gerda Videsott and Werner Wiater, 169-198. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Augschöll Blasbichler, Annemarie. 2017. "Zweimal Alphabetisierung in der Fremdsprache: Anregung zu Reflexion und vertiefter Auseinandersetzung." In *einheimisch-zweibeimisch-mehrbeimisch: Geschichte(n) der neuen Migration in Südtirol*, edited by Eva Pfanzelter and Dirk Rupnow, 311-331, Bozen: Raetia.
- Augschöll, Annemarie. 1999. *Die Institutionalisierung der "niederen Bildung" in Tirol*. Innsbruck/Wien/München: Studien Verlag.
- Augschöll, Annemarie. 2000. *Schüler und Schulmeister im Spiegel der österreichischen und tirolischen Verordnungen*. Innsbruck/Wien/München: StudienVerlag.
- Benvenuti, Sergio, and Christoph von Hartungen. 1989. *Ettore Tolomei (1865-1952). Un nazionalista di confine. Die Grenzen des Nationalismus*. Trient: Museo Storico in Trento.
- Bertsch, Christoph. 2014. "Visuelle Künste: Malerei, Photographie, Film." In *Katastrophenjahre – Der Erste Weltkrieg und Tirol*, edited by Hermann J.W. Kuprian and Oswald Überregger, 319-346, Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Dessardo, Andrea. 2016. *Le ultime trincee: Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*. Brescia: La Scuola.
- Dessardo, Andrea. 2017. "La scuola nella Venezia trentina (1915-1922)." In *La scuola trentina da guerra e dopoguerra (1914-1924)* edited by Paolo Marangon, 17-40. Trento: Università degli Studi.
- Dilthey, Wilhelm. 2006. *Gesammelte Schriften*, (herausgegeben von den Schülern Dilteys). Bd.VII *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Göttingen.
- Di Michele, Andrea. 2003. *L'Italianizzazione imperfetta*. Alessandria: Edzioni dell'Orso.
- Di Michele, Andrea. 2008. *Die unvollkommene Italianisierung*. Bozen: Autonome Provinz Bozen.
- Etschmann, Wolfgang. 1995. "Die Südfront 1915-1918." In *Tirol und der Erste Weltkrieg*, edited by Klaus Eisterer, and Rolf Steininger, 27-60 (= Innsbrucker Forschungen zur Zeitgeschichte, Band 12), Wien/Innsbruck: StudienVerlag.
- Fend, Helmut. 2006. *Die neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Forcher, Michael. 2014. *Tirol und der Erste Weltkrieg. Ereignisse, Hintergründe, Schicksale*. Innsbruck/Wien: Hymon.

- Gasser, Christoph, and Margareth Nössing. 1991. *Beiträge zur Häusergeschichte von Klausen*. Brixen: Weger.
- Gatterer, Claus. 1967. *Unter seinem Galgen stand Österreich: Cesare Battisti – Porträt eines „Hochverrätters“*. Wien/Frankfurt/Zürich: Europa Verlag.
- Gatterer, Claus. 1972. *Erbfeindschaft Italien-Österreich*. Wien/Frankfurt/Zürich: Europa-Verlag.
- Gehler, Michael, and Günther Pallaver. 2013. *Universität und Nationalismus: Innsbruck 1904 und der Sturm auf die italienische Rechtsfakultät*. Trento: Museo Storico.
- Gelmi, Josef. 2001. *Geschichte der Kirche in Tirol*. Innsbruck/Wien/Bozen: Tyrolia-Verlag.
- Halbwachs, Maurice. 1991. *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Huter, Franz. 1967. *Historische Städtebilder aus Alt-Tirol*. Innsbruck: Tyrolia.
- König, Matthias. 2014. "Ernährungslage und Hunger." In *Katastrophenjahre – Der Erste Weltkrieg und Tirol*, edited by Hermann J.W. Kuprian and Oswald Überegger, 135-152, Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Kuper, Harm. 2001. *Organisationen im Erziehungssystem*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 4 (1), 83-106.
- Kuprian, Hermann J.W., and Oswald Überegger, ed. 2014. *Katastrophenjahre - Der Erste Weltkrieg und Tirol*. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner
- Labanca, Nicola, and Oswald Überegger. Ed. 2015. *Krieg in den Alpen. Österreich-Ungarn und Italien im Ersten Weltkrieg (1914-1918)*. Wien/Köln/Weimar: Böhlau Verlag.
- Luhmann, Niklas, and Karl E. Schorr. 1996. *Zwischen System und Umwelt*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Noggler, Anton. 1885. *Beiträge zu einer Geschichte der Volksschule in Deutschtirol bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts*. Innsbruck.
- Parschalk, Norbert. 1993. "Die Stadt Brixen 1918-1939." Phil Diss. Universität Innsbruck.
- Riedl, Franz H. 1972. *Klausen an der Wende zum 20. Jahrhundert als „Mecka der Künstler“* Schlern, 381-388.
- Salvemini, Gaetano. 1952. *Mussolini diplomatico (1922-1932)*. Bari.
- Schober, Reinhard. 1982. *Die Tiroler Frage auf der Friedenskonferenz von Saint-Germain*. (Schlern-Schriften 270) Innsbruck:
- Seberich, Rainer. 2000. *Südtiroler Schulgeschichte*. Bozen: Raetia.
- Steininger, Rolf. 2004. *Südtirol im 20. Jahrhundert*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studienverlag.
- Steininger, Rolf. 2011. "Einleitung: „Gott gebe, daß diese schwere Zeit bald ein Ende nimmt.“ Tirol und der Erste Weltkrieg." In *Tirol und der Erste Weltkrieg*, edited by Klaus Eisterer, and Rolf Steininger, 7-25, Innsbruck: Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.
- Steininger, Rolf. 2016. *Der große Krieg 1914-1918 in 92 Kapiteln*. Reinbek: Lau-Verlag.
- Stekl, Hannes, Christa Hämmerle and Ernst Bruckmüller. ed. 2015. *Kindheit und Schule im Ersten Weltkrieg*. Wien: New Academic Press.
- Thiersch, Hans. 2005. *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim/München: Juventa.

- Überegger, Oswald. 2006. *Heimatfronten: Dokumente zur Erfahrungsgeschichte der Tiroler Kriegsgesellschaft im Ersten Weltkrieg*, (Tirol und der Erste Weltkrieg. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft 6/1 und 6/2). Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Villgrater, Maria. 1984. *Katakombenschule*. Bozen: Athesia.
- Vitali, Andrea. 2017. “La scuola tedesca in Trentino tra guerra e dopoguerra”. In *La scuola trentina da guerra e dopoguerra (1914-1924)* edited by Paolo Marangon, 57-93. Trento: Università degli Studi.
- Welzer, Harald. 2002. *Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung*. München: Beck.

SEZIONE MISCELLANEA

MARÍA DE LOS MILAGROS PIERINI

THE PRIMARY SCHOOL IN THE NATIONAL TERRITORY OF SANTA CRUZ:
A TOOL TO NATIONALIZE THE POPULATIONS
OF A PERIPHERAL REGION (1884-1957)

LA ESCUELA PRIMARIA EN EL TERRITORIO NACIONAL DE SANTA CRUZ:
UNA HERRAMIENTA PARA NACIONALIZAR A LAS POBLACIONES
DE UNA REGIÓN PERIFÉRICA (1884-1957)

The men of the Generation of the 1880s and from the first decades of the 20th century in Argentina considered that the school was the fundamental tool, on the one hand, to homogenize the heterogeneous population that was the result of the massive immigration process and, on the other, to get the children of immigrants to become Argentines. In the case of the National Territories, the school, together with the Armed and Security Forces, was considered one of the agencies of the Central Government. For this reason, in addition to the goals mentioned above, the school had also that of contributing to integrate the children of immigrants to the nation. These goals were not always achieved due to a range of obstacles, among them the large dimensions of the area and the scarce population, so that often those goals remained an expression of wishes. The situation changed in the 1930s and 1940s, when the Patagonian Territories attracted a larger geopolitical interest, which also had a positive impact on education. In spite of this, the civil society continued to point out the shortcomings and to ask for improvements of the schools of these Territories. The aim of this article is to analyse how the schools in a peripheral territory, namely, Santa Cruz, achieved their goal of creating a nation, which obstacles they found and how they went about overcoming them.

La escuela fue considerada por los hombres de la Generación del Ochenta y de las primeras décadas del siglo XX como la herramienta fundamental para homogeneizar a la población heterogénea que fue el resultado del proceso de inmigración masiva de la Argentina y otorgarles “argentinidad” a los hijos de los extranjeros. En el caso de los Territorios Nacionales, la escuela fue también considerada, junto con las Fuerzas Armadas y de Seguridad, como una de las agencias del Estado Central por lo cual, a las misiones ya mencionadas se agregó la de contribuir a integrarlas a la Nación. Pero no siempre se alcanzaron estos objetivos debido a los obstáculos existentes entre los que podemos mencionar a la extensión de la región y su escasa población, por lo cual los mismos quedaron muchas veces en la mera expresión de deseos. A pesar de que esta situación fue modificándose durante el periodo estudiado ya que en las décadas de 1930 y 1940 los Territorios patagónicos concitaron un mayor interés geopolítico, por lo que se vieron beneficiados también en el campo educativo, se mantuvieron siempre presentes los reclamos de la sociedad civil por las carencias y en pos de un mejoramiento de las escuelas territorianas. El objetivo de nuestro artículo es analizar de qué manera las escuelas instaladas en un territorio ubicado en la periferia – Santa Cruz – cumplieron con su misión nacionalizadora, qué obstáculos encontraron en su accionar y de qué manera lograron superar a algunos de ellos.

Key words: primary school, National Territory, nationalisation, periphery.

Palabras claves: escuela primaria - Territorio Nacional - nacionalización - periferia.

Introducción

La escuela fue considerada por los hombres de la Generación del Ochenta y de las primeras décadas del siglo XX como la herramienta fundamental para homogeneizar a la población heterogénea que fue el resultado del proceso de inmigración masiva de la Argentina y otorgarles “argentinidad” a los hijos de los extranjeros.

Esta situación de predominante presencia de extranjeros fue más notoria en el caso de los Territorios Nacionales, creados en el año 1884 sobre las tierras apropiadas a las poblaciones originarias. Debido a que en los mismos no existían los gobiernos locales, la escuela se convirtió en una de las agencias del Estado Central por lo cual, a su misión de homogeneizar y argentinizar a los hijos de los extranjeros se le agregó la de contribuir a integrarlos a la Nación.

La obra desarrollada por el Consejo Nacional de Educación (luego CNE) – responsable de promocionar y controlar la tarea educativa en la Capital Federal y los Territorios Nacionales – no siempre alcanzó sus objetivos debido a los obstáculos presentados entre los que podemos mencionar a lo extenso de la región en la cual actuaba y su escasa población quedando muchas veces en la mera expresión de deseos, en especial en las regiones más alejadas de la sede central. A pesar de que esta situación fue modificándose durante el periodo estudiado ya que en las décadas de 1930 y 1940 los Territorios patagónicos concitaron un mayor interés, lo que se tradujo también en el aspecto educativo, estuvieron siempre presentes los reclamos de la sociedad civil por las carencias y en pos de un mejoramiento de las escuelas territorianas.

En el caso del Territorio Nacional de Santa Cruz que fue, junto con el de Tierra del Fuego, uno de los más alejados del poder central, fue más evidente el abismo entre lo deseado y planificado por el CNE y lo realmente efectivizado. Esta situación se vertió – abundantemente – en los periódicos locales que se habían convertido en el órgano de comunicación preferido de la sociedad civil por medio de los cuales interpelaban a un Estado al que acusaban de mantenerse sordo a los reclamos de los habitantes.

Algunas caracterizaciones sobre el Territorio Nacional de Santa Cruz

El Territorio Nacional de Santa Cruz fue una región con una población muy reducida ya que según los Censos Nacionales contaba con 1058 habitantes en 1895, 9948 en el de 1914 y se daba la cifra de 24.582 en el de 1947 para, finalmente, contar con 52.908 habitantes según el censo de 1960. Además de lo escasa, tenía la particularidad de que contaba con una gran proporción de extranjeros que en los censos mencionados eran el 52.6%, el 67.4% y el 30% respectivamente, con una densidad que nunca superó el 0,2 habitantes por km² y que estaba concentrada mayoritariamente en las localidades de la costa atlántica.

Su incorporación a la Nación se dio por la exploración de la región a cargo de científicos y militares y por la sanción de la Ley n° 1532 de Territorios Nacionales (1884) que determinó su funcionamiento institucional y administrativo y dispuso que sus

autoridades – el Gobernador, su Secretario y el Juez Letrado – fueran designadas por el Poder Ejecutivo Nacional estando el otorgamiento de los derechos políticos supeditado al progresivo aumento de población.

Para una mejor comprensión del periodo que se extiende entre 1884 y 1957 podemos realizar una periodización teniendo en cuenta procesos económicos y políticos: una primera etapa hasta mediados de la década de 1920, continuada por las décadas de 1930 y 1940 que poseyeron una fuerte impronta nacionalista y, finalmente el periodo del primer peronismo que efectivizó la provincialización de la mayoría de los Territorios Nacionales.

En las primeras décadas de existencia la política central hacia Santa Cruz fue excesivamente débil y con una total ausencia de apoyo real a sus pobladores limitándose la participación estatal a cubrir funciones administrativas y de seguridad y a la distribución de la tierra pública. Esta se fue entregando en sucesivas etapas comenzando por las mejores y en grandes extensiones y luego lo restante se repartió a pequeños arrendatarios con títulos de ocupación precarios. El resultado de este proceso fue la existencia de un reducido grupo de latifundistas ausentistas y un grupo mayoritario de hacendados carentes de títulos de propiedad o con permisos precarios lo que provocó la ausencia de una elite latifundista (Barbería 1995, 51-53).

Las funciones de seguridad se circunscribían a la defensa de las costas por medio de las Subdelegaciones Marítimas y en el interior estaba a cargo de la policía rural que tenía múltiples deficiencias. Esta realidad se complementaba – agravándose – con una Justicia que era «lenta, dispendiosa y a veces ilusoria» y en la cual los jueces letrados se habían convertido «en entidades independientes del poder federal y en una autoridad peligrosa». Esta situación provocó permanentes conflictos de poder entre el Gobernador y el Juez Letrado los que repercutieron – agravándola – en la seguridad del Territorio¹.

Ante la existencia de un Estado Nacional que los pobladores del Territorio sentían como lejano y desinteresado, en la primera década de 1900 comenzaron a surgir asociaciones civiles para intentar paliar, en parte, las carencias evidentes. Además de las fundamentalmente étnicas como las de españoles, asturianos, gallegos, británicos e italianos, podemos citar a la Sociedad Rural que entre las décadas de 1910 y 1930 fue fundando sus delegaciones en las localidades costeras, el Comité Radical que fue el primer partido político con representación nacional que surgió en el Territorio, la brigada local de la Liga Patriótica Argentina creada en julio de 1921 y la Logia 312 del Rito Escocés Antiguo llamada “Logia Rivadavia” que fue fundada en Río Gallegos el 15 de marzo de 1920. Todos tuvieron una participación destacada en la vida política reafirmando la identidad territorial, en la elaboración de proyectos para el Territorio y en las gestiones para lograr mejoras en el ámbito educativo.

En Santa Cruz no se produjo la conquista militar como en la Patagonia septentrional ya que el indígena tehuelche, por lo reducido de su población y su carácter dócil,

¹ *Memorias del Ministro de Interior presentada al Honorable Congreso Nacional*. 1899, 57. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

fue integrado a las actividades de la ganadería ovina o, en caso de no aceptar voluntariamente ser integrado a la economía ganadera, recluido en las Reservas que, además de estar instaladas en las zonas económicamente menos aptas fueron reduciendo su extensión por las gestiones de los hacendados vecinos.

Una de las características más importantes de esta etapa, y por eso utilizamos el concepto de “región autárquica argentino-magallánica” (Barbería 1995) fue la integración de Santa Cruz a la región magallánica chilena, junto con Tierra del Fuego y las islas Malvinas, cuya capital era la ciudad de Punta Arenas y cuya base económica era la producción y exportación de lana y carne a los mercados europeos. En el caso de Chile, la ocupación de sus regiones australes se materializó con la instalación de Fuerte Bulnes en 1843. Pocos años más tarde, la recién fundada ciudad de Punta Arenas, al inaugurarse en 1865 la navegación regular con Europa, se convirtió en la escala obligada para los navíos que cruzaban el Estrecho de Magallanes originando capitales, escuelas, Iglesias y hospitales que la hicieron extender su influencia hacia los territorios argentinos australes.

En la década de 1880 comenzó el avance de la frontera ovina magallánica hacia el territorio de Santa Cruz generando necesidades como aserraderos, transportes marítimos, frigoríficos, graserías, y casas comerciales y bancarias. Asimismo, la mayor parte de la mano de obra requerida, calificada o no y predominantemente estacional, provino del sur chileno y de la isla de Chiloé.

La desintegración de la región autárquica a mediados de la década de 1920 fue producto de varios factores, entre los que podemos mencionar la apertura del Canal de Panamá, el descenso de la demanda y del precio de la lana, los factores climáticos adversos, y la política de integración nacional del gobierno argentino que se tradujo en la reimplantación de los impuestos aduaneros y la nacionalización del servicio de cabotaje. Por tal motivo las empresas comerciales instaladas a ambos lados de la frontera debieron trasladar sus sedes a uno u otro de los países. Este proceso de desintegración trajo como consecuencia que Santa Cruz dejara de ser un área dependiente de Punta Arenas para convertirse en una zona periférica de la Argentina y simultáneamente se observaran los signos de agotamiento del modelo basado en la ganadería ovina.

La etapa final de la región autárquica estuvo signada por graves conflictos sociales consecuencia de la crisis económica posterior a la Primera Guerra Mundial que se materializaron en los levantamientos populares en Punta Arenas y Puerto Natales (1919) y el Territorio de Santa Cruz (1920 y 1921). En ambas regiones la respuesta de los sectores dominantes fue solicitar el auxilio de las fuerzas militares y policiales para efectivizar la represión hacia el sector de los trabajadores la que, en el caso de Santa Cruz, puede ser considerada como un genocidio.

En las décadas de 1930 y 1940 los territorios patagónicos – incluyendo a Santa Cruz – fueron objeto de un nuevo interés por parte del gobierno central, centrado en su valor estratégico y en su carácter de proveedores de recursos energéticos para la incipiente industrialización.

En la etapa peronista, iniciada en 1946, se observó una continuidad entre las décadas de 1930 y 1940 en lo referido al aumento de la presencia de las Fuerzas Armadas,

en las políticas migratorias con un notorio “control” de los extranjeros, en especial los chilenos, y en el marco jurídico esencial que regía la relación del Estado central con el Territorio Nacional (Hudson 2007, 22).

En Santa Cruz se pudo observar con mayor exactitud lo dicho por José Rezzano, funcionario del CNE, cuando expresaba en el año 1937 que:

Los territorios están constituídos por pueblos activos, con una nueva psicología. Se encuentran allí valores individuales, destacados, enérgicos, cuya siembra de luchadores fructifica en la suma de discípulos que actúan constructivamente. Hoy el hombre de los territorios es un tipo activo, dominador del terreno circundante, porque tiene el hábito de la lucha que, si fue obligada al comienzo, es experiencia positiva ahora. Lo vemos actuar con todo desinterés en la construcción de escuelas, por ejemplo, o de otros edificios públicos o en otras tareas donde se pone en evidencia su amplio criterio de colaboración social, que así compensa su ruda individualidad señalada al comienzo. Vale decir que es un tipo humano superior que sólo necesita se le suministren elementos psicológicos que le hagan más representativo, y animen su espíritu de servicio social, con los ideales superiores de la nacionalidad².

La “misión” de la escuela

Para los hombres de la Generación del Ochenta el proyecto de construcción de la nueva Nación tenía como objetivo modelar y formar hombres y mujeres en concordancia con el nuevo modelo que se quería establecer. Según la Ley de Educación Común, N° 1420 sancionada en 1884 la escuela debía responder a:

Un principio nacional en armonía con las instituciones del país, prefiriendo la enseñanza de materias como la historia nacional, la geografía nacional, el idioma nacional y la instrucción cívica de acuerdo con el régimen político del país, armonizando esa enseñanza con las condiciones de la sociedad y cuidando especialmente de la formación del carácter de la juventud³.

El sistema educativo argentino estaba inspirado en el pensamiento de que todos debían ser socializados de la misma manera, sin importar sus orígenes y abandonando sus propios modos de socialización así como sus “héroes” y figuras míticas, de modo que la escolaridad fuera pensada como un terreno “neutro” y “universal” que “cobijaría” a todos los habitantes del país. Años más tarde, sostenía el CNE:

La obra de educación nacionalista y cívica – que quiere hacer de cada niño un argentino amante de su patria y consciente de su dignidad ciudadana – continúa en las escuelas tendi-

² CNE. 1938. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Conferencia pronunciada por el Dr. José Rezzano en la Conferencia de Inspectores Seccionales de Territorios. 18 de enero de 1937, 437. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.

³ Salvadores, Antonino. 1941. *La instrucción primaria desde 1810 hasta la sanción de la ley 1420*, 36. Buenos Aires, CNE. 1941; citado por Bertoni (2001, 43).

das desde Ushuaia hasta el Alto Pilcomayo, desde el Océano hasta la Cordillera⁴.

Para el logro de estos objetivos, el Estado contaba con la acción de los docentes, formados en las Escuelas Normales instaladas en las capitales de las provincias desde mediados del siglo XIX. Estos maestros/as fueron los encargados de brindar una imagen del docente sin fisuras, de representar al Estado, de asumir una misión superior que cobraba más importancia en quienes desarrollaban su actividad en los extensos y despoblados territorios australes. De esta manera el docente desarrollaba una carrera de «vocación, abnegación y sacrificio» a la manera de un «sacerdote laico» (Baeza 2007, 20).

En el caso de los territorios patagónicos, una vez producida la ocupación coercitiva y la expulsión de los habitantes originarios el Estado nacional hizo sentir su presencia a partir del accionar de una serie importante de “agentes civilizadores” portadores de la modernidad, como militares, científicos, maestros y religiosos.

En consonancia con el inicio de la efectivización de la soberanía en las nuevas tierras se hizo necesaria la afirmación de la identidad nacional “argentinizando” a una población extremadamente heterogénea en cuanto a sus orígenes nacionales. Por ese motivo, la escuela pública – a la cual la Ley 1420 (1884) le otorgó la impronta de ser «laica⁵, gratuita y obligatoria» – fue el instrumento idóneo para asegurar el control estatal del aparato educativo. La formación de los maestros, los planes de enseñanza nacionales, el uso de guardapolvos blancos y de libros comunes de lectura, fueron parte del mismo proceso. La enseñanza de una geografía orientada a resaltar los límites territoriales y de una historia también encerrada en esos mismos límites, con héroes sin debilidades humanas y fechas que se identificaban con el nacimiento definitivo de la nación – como el 25 de mayo de 1810 –, se impusieron en las escuelas públicas nacionales. Si bien los mismos objetivos estuvieron presentes en la Patagonia, en la práctica, la realidad fue muy diferente. Permanentes referencias documentales y periodísticas dan cuenta de la precariedad en que se desenvolvía el sistema educativo entre lo que podemos mencionar a la carencia de escuelas, la escasez de maestros, los salarios insuficientes y una permanente situación de indefensión presupuestaria (Bandieri 2009, 2-3).

Los informes de los funcionarios educativos que recorrían las escuelas de la Patagonia, se centraron en especial en el perfil de los maestros criticando su falta de formación y/o de vocación para el magisterio. Víctor Molina, Inspector Escolar de los Territorios Nacionales del Sud, decía en su Informe de enero de 1885 que, como consecuencia de estas falencias, a las que agregaba «su edad avanzada» y la carencia de diplomas, no podían ser empleados en la Capital Federal y, por lo tanto, eran enviados a los Territorios⁶.

⁴ CNE.1938. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II. Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*, 133-134. Buenos Aires.

⁵ Respecto a la laicidad educativa dispuesta por esta Ley debemos señalar que no fue absoluta ya que autorizó la enseñanza religiosa en la escuela pero con algunos requisitos: que estuviera a cargo de ministros autorizados de los diferentes cultos, que se diera a los niños de su respectiva comunión y que fuera antes ó después de las horas de clase (artículo 8°).

⁶ CNE. *El Monitor de la Educación Común*. N° 81, Tomo V. Mayo de 1885, 680.

La crítica más encendida hacia los docentes de estas regiones fue la vertida pocos años más tarde por el Inspector de Escuelas de los Territorios Nacionales Raúl B. Díaz, quien desempeñó esa función entre los años 1890 y 1910, quien denunciaba:

Es preciso confesarlo: golpean las puertas del Consejo pidiendo puestos en las escuelas [de los Territorios] [...] personas acosadas por la miseria que, sin vocación para la enseñanza, se dedican a ella como un medio de pasar la vida o de llegar a posiciones más lucrativas (Díaz 1906, 13).

El Vocal del CNE, Juan B. Zubiaur, en 1906 calificaba a los docentes de las escuelas de Chubut de “malos” por «su limitada cultura y falta de aptitud o experiencia escolar» (Zubiaur 1906, 13). Por su parte, la *Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934* elaborada por el CNE, los definía como «maestros sin título, sin estudios especiales, de escasa cultura general, alejados de todo centro de información y de control, que enseñaban, seguramente, sin otra norma que la ocurrencia de cada día»⁷.

En la década de 1930 – en la cual la acentuación del aspecto nacionalista convirtió a la Nación o a la Patria en un modelo de identificación de la infancia – el Cincuentenario de la Ley de Educación Común fue la ocasión para el análisis de los logros de la misma, concluyendo en que sus resultados no habían sido tan positivos como los pretendidos. Las causas de esa realidad eran varias y cada analista acentuaba unas más que otras: los padres y su condición socio-económica, la situación de la escuela primaria con su carencia de locales adecuados y su dispersión en los Territorios Nacionales o los propios docentes. Se reforzó también la necesidad de revitalizar la política alfabetizadora y, coincidentemente con el espíritu nacionalista de la década, se le otorgó un objetivo integrador y homogeneizador que fue muy fuerte en los territorios despoblados de la Patagonia cuya población era mayoritariamente extranjera (Sarobe 1935, 347). Pero también tuvieron una gran importancia los deseos de alcanzar la civilización y el progreso por medio de la educación – a la que se equiparaba con un «faro de luz eterna y semillero fecundo de civilización integral»⁸. Asimismo se subrayaba la acción moralizadora de la educación y el rol que la escuela tendría, en ese aspecto, para los niños y adolescentes que se encontraban «amenazados por los peores vicios en las calles de las grandes ciudades» con los cuales «el Estado debía emprender una campaña de higiene social desalfabetizando (*sic*) a los millones de niños que por ignorancia, abandono o miseria, son una promesa de elementos perniciosos para la sociedad» (Demaría 1936, 72).

Los reclamos de los pobladores de los Territorios patagónicos para una reforma de la Ley 1532 en la década de 1930 también incluyeron el aspecto educativo. El proyecto de la Ley orgánica para los Territorios – que no llegó a efectivizarse- preveía que en cada capital de Territorio se instalara un Consejo escolar compuesto por seis padres

⁷ CNE. 1938. *Cincuentenario de la Ley 1420. Tomo II Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE, 105.

⁸ *La Unión*. 8.11.1934.

de familia, de los cuales por lo menos cuatro deberían ser de nacionalidad argentina, y designados por el CNE de una lista de por lo menos veinte nombres propuestos por el gobernador; se designaba al gobernador como presidente del Consejo Escolar del Territorio y como secretario al Inspector de escuelas con asiento en esa capital y se establecía que en las localidades del interior habría comisiones o comisionados escolares cuyos integrantes deberían ser padres de familia de nacionalidad argentina o, en su reemplazo, tener hijos argentinos⁹.

En la década de 1930 la “necesaria eliminación” del elemento extranjero de los Territorios Nacionales del sur se lograría por la acción mancomunada de la escuela, el servicio militar, el aumento de la población, el periodismo y la acción del gobierno con el propósito de combatir – entre otras – la concentración por nacionalidades, la libertad de culto, la indiferencia oficial, las escuelas extranjeras y la carencia de derechos políticos (Baeza 2007, 37).

La acentuación de la preocupación nacionalista hizo más evidente en esta época la amenaza que significaba la existencia de maestros extranjeros y, en consecuencia, surgió la necesidad de nacionalizarlos o, directamente, prohibir su tarea. También se fue atenuando la concepción de la docencia como un “apostolado” considerando que la misión del maestro, tanto en la formación patriótica como en la proyección de la actividad escolar al resto de la comunidad, debía contar con una base concreta traducida en una adecuada estructura, y buenos salarios y condiciones de trabajo (Demaría 1936, 79).

Años más tarde, a fines de 1945, los representantes de los docentes de los Territorios Nacionales, contando con el apoyo de los integrantes del CNE, presentaron un Memorial al Presidente de la Nación en el que denunciaban que:

Nosotros, maestros, constituimos por antonomasia la clase media; la clase media estaba accionada desde arriba por el capitalismo y desde abajo por la clase obrera la que reclama también su justicia social. La clase media tan maltratada es la clase heroica, silenciosa y directiva de la nacionalidad. Bien puede llamarse a esta clase media la clase privilegiada porque conserva la tradición del país y procura sus glorias futuras. No es posible, no obstante, desconocer las necesidades de esta clase media y menos las del Magisterio argentino porque no sólo está formando a los hombres del presente sino que forma a los del mañana. Tiene razón el Magisterio en traducir alguna desilusión: las promesas se han ido sucediendo unas tras otras pero tengo la esperanza, la firme convicción de que ahora no será una ilusión más¹⁰.

A pesar de los mencionados esfuerzos nacionalizadores, en la década de 1940 se consideraba que la homogeneización de la población migrante presentaba muchos escollos ya que difícilmente modificaban sus peculiaridades en tierra extraña. La evaluación de la misión de la escuela en ese sentido proporcionó conclusiones ambivalentes ya que si bien se reconocían sus logros – en el conocimiento de los símbolos patrios, la lengua y sus recursos y garantías constitucionales – también se aceptaba el fracaso en

⁹ *La Unión*. 29.8. 1939.

¹⁰ *El Orden*. 20.12.1945.

lo atinente a los adultos y por lo tanto se concluyó en que había que orientar la acción de la escuela a la formación de las nuevas generaciones abandonando, implícitamente, a la educación de los adultos.

Pero es de hacer notar que en esta década se comenzó a reflexionar seriamente sobre la problemática que presentaba la educación de los niños de las zonas rurales. Finalizando la década de 1940 las autoridades del Consejo Nacional de Educación reconocían que:

En los Territorios Nacionales, y dentro de ellos en orden creciente a medida que su ubicación se aleja más de los núcleos importantes de población, la escuela primaria constituye, para el ambiente en que cumple su cometido, un verdadero e insustituible centro de cultura con el agregado de que de manera directa y circunstancial repercuten en ella todos los problemas de carácter social del vecindario que sirve y que debe encauzarlos hacia una adecuada solución, lo que equivale a decir: trabajar por el progreso integral de nuestro pueblo¹¹.

En el mismo sentido, el análisis del Censo escolar de 1945 afirmaba que:

La no concurrencia a la escuela y la deserción guardan íntima relación con la distribución de la población en las zonas urbanas y rurales. Las más altas tasas en ambos aspectos corresponden a la población que vive en centros de menos de 300 habitantes o directamente en el campo. Las causas que tienen más incidencia en estos problemas de no concurrencia o deserción son: distancia, negligencia y pobreza por encima de las de trabajo, enfermedad, clausura o traslado de escuela y falta de banco¹².

Por su parte, la revista *La Obra* sostenía que el Ministerio de Educación debía tomar a su cargo la tarea de educar dentro de la vida civilizada y culta a la masa infantil de las poblaciones rurales a las que calificaba de «ambientes preñados de lacras corporales y tenebrosidades espirituales»¹³.

Durante el período peronista el gobierno desarrolló una política sumamente activa que trascendía el mero sistema educativo, tendiente a monopolizar el espacio simbólico social y a la formación de un nuevo perfil de ciudadano al que se quería: movilizad, politizado, disciplinado y alfabetizado. Con estos objetivos la política educativa se orientó a lograr una importante expansión matricular; la reorganización de la estructura educativa para reorientar la matrícula hacia la enseñanza técnica y la modificación en los contenidos de la enseñanza escolar, lográndose la “politización” de los mismos. Este último aspecto se hizo más evidente en el proceso de exaltación de la figura de Eva Perón que se acentuó luego de su muerte en el año 1952¹⁴.

En el caso de los territorios patagónicos fue evidente el interés brindado por Juan D. Perón, basado en su experiencia personal ya que tuvo que abandonar su hogar

¹¹ Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Primaria. 1950. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Año 1948*, 176. Buenos Aires: Talleres gráficos del CNE.

¹² *El Orden*. 30.8.1945.

¹³ *La Obra*. n° 483.1949, 323.

¹⁴ Ministerio de Educación. *Boletín* n° 232, 1.8.1952, n° 267; 10.4.1953, n° 273, 15.5.1953.

materno para ingresar en la escuela. En su política educativa se propuso que «ningún niño argentino, cualquiera sea el rincón de la Patria en que viva tendrá necesidad de abandonar su casa para instruirse y educarse. Y así podrá crecer, material y espiritualmente al amparo de la escuela y del hogar»¹⁵. Si bien no todas las disposiciones para promocionar la educación en la Patagonia tuvieron resultados exitosos se observa un mayor número de escuelas, tanto primarias como secundarias.

La situación educativa en el Territorio Nacional de Santa Cruz

Las características, como Territorio Nacional, de fuerte dependencia del poder central, sumado a la escasa población, hicieron que Santa Cruz presentara un mayor atraso que el resto de los territorios patagónicos exceptuando al de Tierra del Fuego. Desde las últimas décadas del siglo XIX y con más fuerza desde las primeras del siglo XX la sociedad civil fue construyendo y promoviendo acciones y sostén económico ya que consideraba que la educación era un factor importante para el desarrollo de los modelos de urbanización y modernidad y que, además de combatir el analfabetismo, proporcionaría una formación práctica en los oficios necesarios para el nuevo Territorio.

En el terreno educativo la ausencia y lejanía del Estado Nacional se traducían en la escasez y pésima condición edilicia de las escuelas, su dispersión por el Territorio, las características de sus maestros, la demora en el arribo de la documentación oficial y, cosa más grave aún, de las designaciones y sueldos docentes. Como expresaba el Gobernador Edelmiro Mayer, en su Informe anual, la escuela de Río Gallegos había estado varios meses sin maestro por separación del que estaba; faltaba un local ya que el que había lo había cedido la Gobernación quien luego lo había recuperado. Agregaba que el informe del Inspector R.B. Díaz había logrado que el CNE diera dinero para la construcción de un edificio pero que todavía no se había efectivizada. En Puerto Santa Cruz, donde había alrededor de 25 niños en condiciones de estudiar, se había pedido al Consejo la construcción de un edificio pero éste se había negado argumentando que la ley establecía que tenía que haber por lo menos 300 habitantes y que ya había una escuela en el radio del presidio militar a la que podían concurrir. Sin embargo, consideraba el Gobernador que era muy peligroso para las niñas hacer este recorrido de casi una legua por «caminos despoblados y transitado a menudo por soldados ebrios» y que «estas medidas perjudican seriamente a los padres con hijos pequeños»¹⁶.

Las críticas y denuncias ante la situación educativa fueron vertidas – en una primera época – en los Informes de los Inspectores y Vocales del CNE y luego – a partir de la década de 1920 – ocuparon un lugar destacado en las páginas de la prensa de las localidades del Territorio.

¹⁵ Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. 6 y 13.4.1951.

¹⁶ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional*. 1896, 762-764. Buenos Aires: Imprenta de la Tribuna.

Según los informes del Inspector Raúl B. Díaz la vida escolar de Santa Cruz – a la que calificaba de “atrasada y lejana Gobernación” – estaba afectada por la ausencia de docentes o la existencia de maestros sin título, el reducido número de alumnos debido a la escasa población y/o al desinterés de los padres, los inmigrantes sin asimilar y las precarias condiciones materiales en las que se desenvolvía (Díaz 1906, 42).

En el campo de la educación primaria laica, durante muchos años existieron sólo dos escuelas en el Territorio. La situada en Río Gallegos, inaugurada el 17 de marzo de 1888 con cuatro niños, bajo la dirección de María Raggio de Battini, tuvo como una de sus características principales durante sus primeros veinte años de vida el cambio permanente de maestros a cargo, no siempre con título, y el hecho de haber ocupado locales no construidos para ese fin, lo que hizo que el Inspector Díaz la calificara de poco útil y muy gravosa al erario del Consejo (Díaz 1906, 42). La segunda escuela, fundada en diciembre de 1893, estaba localizada en el Presidio Militar de Santa Cruz y funcionaba en el antiguo local de la Subprefectura Marítima.

El Vocal del CNE – Juan B. Zubiaur – en el Informe presentado en marzo de 1906, al finalizar su gira de inspección por la Patagonia, señalaba las deficiencias de las dos escuelas públicas del Territorio de Santa Cruz y el desarrollo de las escuelas privadas de los Salesianos, afirmando que «sobre las ruinas de la desolada escuela pública [de Puerto Santa Cruz] mal atendida por un suplente y un tanto abandonada por su titular, prosperan las escuelas de los salesianos y la limpia y agradable de las hermanas de caridad». Al referirse a la única escuela pública de Río Gallegos expresaba que «todo es pobre en esa escuela» y que el «extenso patio que invita a la alegría está vedado a los alumnos y en estado tal de abandono, que más que patio, semeja sitio baldío» (Zubiaur 1906, 24-26).

La necesidad de contar con un edificio apto para la escuela pública se basaba también en el afán de impedir que los niños fueran educados por maestros extranjeros o que los padres los enviaran a estudiar a la vecina localidad chilena de Punta Arenas – que contaba con un mayor desarrollo educativo¹⁷ – o a los internados de sus países de origen, preferentemente los británicos. Según los informes del Gobernador del Territorio de Santa Cruz, en el periodo de 1914-1915 había nueve escuelas de las cuales tres eran particulares y la población escolar era de 547 niños¹⁸. Años más tarde, en 1925, había once escuelas públicas, de las cuales la mayoría no contaba con el ciclo completo, y siete privadas, y el total de alumnos era de 1612¹⁹.

En el caso de los niños de las zonas rurales durante la etapa territorialiana fue habitual que los estancieros contrataran a docentes europeos o “personas instruidas” para que enseñaran a leer, escribir y las operaciones matemáticas a los niños en sus hogares durante períodos variables de acuerdo con las necesidades de los educandos y la solven-

¹⁷ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional. 1904-1905*, 127. Buenos Aires: Imprenta Vicente Daroqui.

¹⁸ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional. 1914-1915*, 200. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.

¹⁹ *Memoria del Ministro del Interior presentada al Honorable Congreso Nacional. 1925-1926*, 256-258. Buenos Aires: Establecimiento Gráfico A. de Martino.

cia económica de los dueños de casa. Luego el docente era requerido por algún vecino bajo las mismas condiciones, por lo que se podría decir que se desempeñaba como una especie de “maestro ambulante” (Chaparro Serralta 2005).

La integración de los extranjeros a la vida nacional, o en su defecto sus hijos, chocaba frecuentemente con la barrera idiomática que era mucho más evidente en el caso que hemos citado de los niños de las estancias que comenzaban su educación en el hogar con maestros particulares. Los testimonios orales recogidos por Pablo Beecher indican que el primer choque con el idioma nacional se producía en el momento de ingresar en las escuelas instaladas en los núcleos urbanos lo que – sumado a la crisis provocada por el desarraigo de su hogar y del ámbito geográfico al que estaban acostumbrados – fue mucho más traumático que lo que las referencias, casi al pasar, nos permiten inferir.

Pero el problema de la barrera idiomática no fue privativo de los alumnos ya que afectaba también a los docentes que se desempeñaban en el Territorio. Al respecto el Inspector Escolar de los Territorios Nacionales del Sud, Víctor Molina, en 1885 los calificaba de «extranjeros que se expresan mal en español, circunstancia que aumenta la dificultad de hacerse entender de los alumnos»²⁰.

Lentamente, y en forma correlativa con el aumento de población, comenzó a ampliarse la oferta educativa en Santa Cruz y ya el Censo territorialiano de 1912 informaba la existencia de dos escuelas en Río Gallegos y una en las localidades de Puerto Santa Cruz, Puerto Deseado y Puerto San Julián con un total de cinco Directores, cuatro maestros, una inscripción de 248 alumnos y una asistencia media de 185²¹. Este aumento de escuelas era apoyado por los padres como en el caso de la inauguración de la escuela pública de El Paso (actual Piedrabuena), el 1° de diciembre de 1914, cuando el periódico *El Antártico* reflejaba la alegría de los progenitores que:

Veían con dolor que sus hijos crecen en el más completo analfabetismo con todas las horribles consecuencias y sienten renacer sus esperanzas al ver que cual faro luminoso que ilumina y dirige al navegante [...] se alza una escuela que disipará las brumas del espíritu y dirigirá al niño por el camino de la inteligencia y del bien²².

Ratificando los efectos benéficos de la “moralización” emprendida por la escuela decía el mismo periódico – al elogiar la medida del director Gutiérrez de sentar separados por sexo a los niños de la escuela de Río Gallegos – que era «altamente perjudicial, peligroso y absurdo confundir los sexos de los niños en los bancos y mucho más en poblaciones que surgen a la vida [...] con muchos defectos y uno de ellos es la imperfección moral»²³. En el mismo sentido, los padres de San Julián solicitaban la designación de una maestra para treinta niñas ya que no querían que sus hijas fueran

²⁰ CNE. 1885. *El Monitor de la Educación Común*. n° 81, Tomo V. Mayo de 1885, 680.

²¹ CNE. *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Años 1911-1912, 359. Buenos Aires: Talleres gráficos del CNE.

²² *El Antártico*. 6.9.1914.

²³ *El Antártico*. 6.9.1914 y 11.12.1914.

a la escuela mixta con un maestro²⁴. El hecho de que no siempre se pudiera satisfacer este requerimiento provocaba que, independientemente de su postura ideológica y sus creencias religiosas, muchos padres enviaran a sus hijas a los colegios de María Auxiliadora lo que traía en consecuencia que en las escuelas públicas la matrícula femenina fuera mucho más reducida que la masculina.

Las carencias educativas del Territorio provocaron, desde las primeras décadas del siglo XX, la aparición en los periódicos de las demandas de la población que eran impulsadas prioritariamente por los “vecinos caracterizados”, reclamando por el aumento de las escuelas públicas cuyos edificios eran descriptos como «simples barracones, podríamos decir pocilgas pero no lo decimos por respeto a los tiernos alumnos», con una enseñanza que «deja mucho pero mucho que desear» y cuyos maestros eran calificados de “jugadores de garito”²⁵.

Por lo expuesto podemos coincidir con Sarasa y Rozas en que la escolarización de los niños santacruceños – en el período que se extiende entre 1880 y 1925 – fue más un desafío que una realidad ya que al bajo nivel de la matrícula y la inexistencia del ciclo completo en todas las escuelas se añadía el grave problema del ausentismo y la deserción lo que traía en consecuencia que fueran muy pocos los que llegaban a completar el ciclo primario (Sarasa y Rozas 2006, 54-55).

En las décadas siguientes los problemas enunciados comenzaron a solucionarse parcial y lentamente aunque se mantenían los reclamos de las autoridades políticas y de la sociedad civil en los periódicos. Aumentó el número de alumnos, aunque sin alcanzar la masividad de matrícula que se registró en otras regiones del país, se mejoró la calidad y estabilidad del plantel docente, se amplió la cantidad de grados y se mejoraron relativamente las condiciones edilicias. La prensa coincidía en que:

Había que combatir la ignorancia y llevar la luz al reino de las sombras y por medio de la educación dar carácter y formar el tipo necesario del ciudadano argentino para ser dignos de los hombres que nos dieron nacionalidad [...] La escuela era el gran baluarte de las democracias, faro encendido por nuestros grandes afanes civilizadores para apresurar la marcha del progreso nacional²⁶.

La sociedad civil continuó intentando soluciones para paliar las carencias educativas. En el caso de la localidad de San Julián, ante la clausura por el Consejo Municipal del edificio de la escuela por lo ruinoso y la falta de respuesta del Estado a las demandas locales, una comisión de vecinos inició en 1925 una colecta pública para construir una escuela aunque lo reducido del local obligó a dividir en dos el turno de la primaria²⁷. En esta localidad la escuela pública competía con las de la Congregación Salesiana, para varones y mujeres y los colegios de las colonias alemana y británica que eran mixtos. Como un intento de comenzar a responder a las demandas de la pobla-

²⁴ *La Unión*. 4.12.1919.

²⁵ *El Austral*. 30.4.1921 y 7.5.1921.

²⁶ *La Unión*. 1.7.1931 y 5.3.1934.

²⁷ *La Verdad*. 22.3.1947.

ción santacruceña, el 2 de diciembre de 1927 el CNE resolvió la construcción de dos escuelas con cuatro aulas en Puerto Deseado y Puerto Santa Cruz y la ampliación con cuatro aulas de la de Puerto San Julián²⁸.

Similar iniciativa de la sociedad local se dio en la localidad de Calafate (anteriormente denominada como Lago Argentino) cuya escuela – «que funciona en un amplio y cómodo edificio» – fue construida mediante suscripción pública entre los vecinos para «llenar una sentida necesidad en aquella zona»²⁹. Sin embargo la iniciativa edilicia de los vecinos no impidió que la escuela tuviera un funcionamiento irregular, que era denunciado por el periódico *La Unión* expresando que:

A veces no ha tenido edificio, a veces le ha faltado maestro. En el curso anterior funcionó bien después de algunos años de clausura pero este año volvió a flaquear por retrasos del Consejo en hacer designaciones con carácter permanente y definitivo³⁰.

En 1930, luego de concluir su primera gira por el sur del Territorio, el Gobernador Comandante Francisco Danieri elevó una solicitud al CNE denunciando el estado en el que había encontrado las escuelas. Señalaba también las «numerosas necesidades urgentes insatisfechas» que provocaban que la juventud estuviera incapacitada para desenvolverse en la vida»³¹.

Denunciaba asimismo la amenaza del extranjero y ratificaba la amplia misión que tenía la escuela, expresando que:

En estas regiones apartadas, cuya masa principal de población es extranjera, la escuela nacional es la única fuente de nacionalismo y de cultura en general y en ella está cifrada casi toda la esperanza de un futuro cambio en el medio ambiente general, hoy muy por debajo del de otras regiones más privilegiadas de la Nación³².

Respecto a la escuela de Río Gallegos, cuyo nuevo edificio estaba por habilitarse, el funcionario solicitaba la designación de cuatro nuevos maestros. En peor situación encontró a la escuela de Puerto Santa Cruz, denunciando que funcionaba en un edificio «muy viejo, pequeño, inadecuado y mal ubicado», cuyo reducido tamaño y la carencia de maestros frente a la población de ciento cincuenta alumnos obligaba a dictar las clases en dos turnos. El Gobernador recordaba que el Estado nacional había prometido hacía tiempo un subsidio de \$ 56.000 para un nuevo local sin haberse efectivizado. La directora había iniciado de motu propio el dictado del quinto grado para atender las demandas de los alumnos inscriptos. Asimismo, la escuela de Paso Ibáñez (posteriormente bautizada como Piedrabuena) funcionaba en un edificio alquilado, que había sido ampliado gracias a la colaboración de los vecinos, y cuyo alquiler era pagado por la Comisión de Fomento. Para ambas escuelas el Gobernador solicitaba

²⁸ CNE. *El Monitor de Educación Común*. Año 47. n° 667.

²⁹ *Revista Argentina Austral*. 1.12. 1929.

³⁰ *La Unión*. 1.11.1931.

³¹ *La Unión*. 30.1.1931.

³² *La Unión*. 28.11.1930.

al CNE que se elevara la categoría para que pudieran tener sexto grado, lo que era imprescindible para quienes quisieran continuar con los estudios secundarios.

En su Informe expresaba Danieri que la escuela de Puerto Coyle era la que tenía mayores deficiencias ya que había estado cerrada un año por ausencia del maestro, funcionaba en un edificio particular cedido gratuitamente, cuyas puertas y ventanas estaban «en un grado tal de destrucción que los fuertes y constantes vientos que reinan en estas regiones hacen penosa la concurrencia a clase de estos pequeños alumnos» y con un mobiliario «tan pobre que no merece el nombre de tal». La situación se agravaba por el hecho de la extrema pobreza de las familias de los veinticinco alumnos lo que hacía imposible que pudieran colaborar con el sostén económico como ocurría en otras localidades³³.

También la prensa local se hacía eco del estado calamitoso de los edificios escolares: la escuela de Las Heras, que había vuelto a funcionar desde el 1° de septiembre de 1930, funcionaba en «un local inadecuado y pequeño para la gran cantidad de niños que diariamente asisten» y la situación se agravaba por el hecho de que ocupaba una casilla del Ferrocarril a un extremo del pueblo lo que obligaba a los alumnos a «recorrer cientos de metros con la incomodidad de los fuertes vientos que generalmente soplan en primavera y verano»³⁴.

El periódico *La Unión* informaba que en 1922 habían funcionado veintidós escuelas de las cuales doce eran oficiales y contaban con una inscripción de 1874 niños y en 1930 el total de alumnos había aumentado a 2110³⁵.

Las observaciones in situ del Gobernador Danieri fueron complementadas por el análisis hecho por Ramón Cárcano – Presidente del CNE – quien al analizar el censo escolar de 1932 hacía referencia a la desigualdad de recursos y posibilidades entre las regiones argentinas y, respecto a Santa Cruz, mencionaba que sólo contaba con catorce escuelas para una población de 4.140 escolares diseminados sobre una extensión de 300.000 km². Esta realidad impedía que se extendieran los beneficios de la instrucción primaria a esos niños ante lo cual Cárcano proponía que se tomaran medidas extraordinarias como la creación de internados (Cárcano 1933).

Esta propuesta de Cárcano se concretó años más tarde cuando se anunció la inauguración de la primera Aldea Escolar en Lago Posadas³⁶. Pero el derrotero de esta Escuela Hogar no estuvo exento de dificultades y clausuras como se infiere de la solicitud, en 1956, de la Comisión Protectora dirigida a los pobladores de la zona para restaurar el edificio que estaba muy arruinado debido a su clausura durante nueve años. El periódico mencionaba que la ampliación de las instalaciones, con el objetivo de implementar un internado, iba a estar a cargo del gobierno nacional³⁷.

La situación crítica de los docentes se mantuvo durante varios años y, si bien fue mejorando su formación académica, perduraron las demoras en las designaciones, los

³³ *La Unión*. 28.11.1930.

³⁴ *Revista Argentina Austral*. 1.9.1930.

³⁵ *La Unión*. 1.11.1931.

³⁶ *La Unión*. 27.3.1936.

³⁷ *El Sonido*. 7.12.1956.

bajos salarios, la movilidad de los docentes provocada por los traslados entre diversos puntos del país y el ausentismo o la dilación en retomar sus tareas luego de las vacaciones escolares. Frente a este último inconveniente, los padres de los alumnos de la escuela de Río Gallegos organizaron una “huelga de colegiales” en 1933 exigiendo el regreso de los docentes y expresando en la convocatoria a la Asamblea respectiva que:

La Escuela, que debiera ser el crisol donde se plasma el alma de nuestros hijos, solo nos da un ejemplo de desorganización e incuria. Levantemos la más viril protesta de condena hacia los hombres que dirigen los destinos de la educación de nuestro país; golpiemos (sic) en el seno de su propia indiferencia con medidas que signifiquen nuestro repudio a su actitud antipatriótica e inconcebible para aquellos que ocupan el sitio que honraron héroes civiles de nuestra nacionalidad³⁸.

Esa ausencia de personal docente era la que provocaba la clausura de las escuelas de localidades alejadas como las de Lago Argentino, Puerto Coyle, Lago Buenos Aires y San Julián³⁹. Como respuesta a esta situación, en 1942 la Inspección de la Dirección de los Territorios Nacionales decidió «adoptar enérgicas disposiciones para reprimir las faltas de asistencias de los maestros sin causa verdaderamente fundamental»⁴⁰.

Como reflejo del interés peronista por los territorios patagónicos, en Santa Cruz se creó una escuela en el paraje “Ventisquero Moreno” en 1949, las escuelas de la empresa Yacimientos Petrolíferos Fiscales ubicadas en “Campamento El Trébol”, “Cañadón Seco” y “Manantiales Belu” pasaron a depender del CNE y en la localidad de Río Turbio se creó una escuela primaria en un local cedido gratuitamente por la Dirección General de Combustibles Sólidos Minerales⁴¹. A mediados del año 1952 se clausuró temporariamente la Escuela n° 26 de Santa Cruz por “despoblamiento del lugar” y posteriormente se trasladó la misma al paraje “Bahía Tranquila” en un local construido y cedido por la Gobernación del Territorio. Por último, casi al final de la etapa peronista, se creó la escuela n° 43 en el paraje “Caleta Córdoba”⁴². En el marco del proceso de “evitización” mencionado anteriormente se le colocó el nombre de Eva Perón a la escuela n° 1 de Río Gallegos⁴³.

Sin embargo, debemos señalar que los progresos aportados por el gobierno peronista no se reflejaron en el campo de la educación de los niños de las zonas rurales y, al respecto, expresaba el periódico *La Verdad*, en 1950, que:

La obligatoriedad dispuesta por la Ley 1420 sigue sin cumplirse en algunos lugares de nuestra vasta zona rural, por falta de edificios escolares, de modestas escolitas al menos, [...] donde los niños puedan ser enviados a aprender a leer y escribir. Lago Posadas, Lago Pueyr-

³⁸ Impreso convocando a los padres de alumnos a la asamblea. Río Gallegos, 14.9. 1933. Archivo personal de Horacio Picard cuya madre Leonor Izquierdo fue una de las impulsoras del movimiento.

³⁹ *La Unión*. 1.11.1931.

⁴⁰ *La Unión*. 27.3.1942.

⁴¹ Secretaría de Educación. *Boletín de Comunicaciones*. 17.5.1949; 10.6.1949 y 27.10.1950.

⁴² Ministerio de Educación. *Boletín de Comunicaciones* 20.6.1952; 19.9.1952 y 5.3.1954.

⁴³ Ministerio de Educación. *Boletín* n° 232, 1.8.1952; n° 267, 10.4.1953; n° 273, 15.5.1953.

redón, Lago Belgrano, Tamel Aike y la zona de San Julián son lugares en cuyos contornos existen muchos niños en edad escolar pero en los que no existen escuelas y si algunos reciben instrucción porque se les envía a otros lares, no todas las familias están en situación de costear los gastos que tal exigencia implica. Y por eso indicamos como solución la construcción de escuelas rurales, con la contribución mixta del Estado y los pobladores. Es un deber moral indeclinable hacer que la escuela se adentre también en el espíritu de los niños de las zonas rurales y gocen de los beneficios de la enseñanza gratuita establecida por ley nacional. Y así serán conquistados para la ciudadanía argentina esos niños rurales, hoy como extrañados en su propia tierra, porque salvo raras excepciones pocas veces se les tendió una mano franca⁴⁴.

Y, premonitoriamente con lo que va a ocurrir con las primeras escuelas rurales de la etapa provincial, el mismo periódico sostenía que «en esos lugares podrían erigirse sin mayores dificultades los edificios escolares porque sin ninguna duda los pobladores de las inmediaciones contribuirían con su óbolo a costearlos»⁴⁵.

Conclusiones

A lo largo del período estudiado – la época territoriana – podemos observar cómo la situación educativa de Santa Cruz mostró cambios y continuidades que giraron alrededor de la premisa fundamental de que la educación tenía que alcanzar a todos los habitantes ya que gracias a ella se concretaría su principal objetivo de integrar a los extranjeros y convertir a los alumnos en ciudadanos de un extenso país. Es interesante subrayar cómo abundaron los planteos teóricos y hasta declamativos en tal sentido provenientes de todos los ámbitos, no sólo los oficiales; planteos que señalaban el problema del extranjero, la débil nacionalización de la población y la amenaza que significaba – para la unidad y soberanía argentinas – la presencia de poblaciones extranjeras dispersas por el territorio.

Si bien la situación de Santa Cruz tiene coincidencias con lo ocurrido en el resto de los Territorios Nacionales patagónicos, se agravaba por su escasa población, su dispersión en las zonas rurales y su concentración mayoritaria en las localidades costeras lo que trajo en consecuencia que las primeras escuelas, y las que alcanzaron un mayor desarrollo fueran las ubicadas en esas poblaciones atlánticas.

Aunque podemos considerar a la Generación del Ochenta como la iniciadora de la tarea de otorgar a la escuela el propósito de homogeneizar y argentinizar a la heterogénea masa de inmigrantes, la realidad escolar de Santa Cruz nos indica que, recién a partir de las décadas de 1930 y 1940, ese propósito comenzó a efectivizarse en una mayor medida. Sin embargo, habrá que esperar a la provincialización – con su política de creación de escuelas en todas las localidades – para poder encontrarnos ante un efectivo progreso educativo.

⁴⁴ *La Verdad*. 13.5.1950.

⁴⁵ *La Verdad*. 11.2.1950.

También se hizo visible en el período estudiado cómo la escuela fue considerada una institución responsable de efectivizar la presencia del Estado Central en estas lejanas y periféricas regiones junto con las Fuerzas Armadas, la Policía, la Cárcel Federal y la Gendarmería.

Ante la diferencia entre lo que se pretendía y lo que se lograba, los actores de la sociedad civil reclamaron permanentemente al Estado la implementación de las medidas necesarias y, cuando veían la inutilidad de estos esfuerzos, tomaban en sus manos la creación de escuelas – tanto primarias como secundarias – y su sostenimiento económico sin perder de vista que era el Estado el garante de la educación en los Territorios Nacionales y que se debía mantener su carácter público y gratuito. Por ese motivo, podemos considerar a la sociedad civil como la co autora, junto con el gobierno nacional, de una política educativa que trató de implementar los postulados de la Ley de Educación Común de 1884.

Por todo lo dicho podríamos entonces afirmar que la escuela primaria de Santa Cruz fue una herramienta, aunque cargada de falencias, para nacionalizar a los niños de la región santacruceña y que en esta tarea, en la cual fueron muy visibles las diferencias entre el discurso y la realidad, tuvieron un rol fundamental los integrantes de la sociedad civil que intentaron, en la medida de sus posibilidades, suplir las “ausencias” de las autoridades nacionales.

Fuentes

- CNE. 1938. *Cincuentenario de la Ley 1420. Memoria sobre el desarrollo de las Escuelas Primarias desde 1884 a 1934*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.
- CNE. Varios años *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.
- CNE. Varios años *El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: Talleres Gráficos del CNE.
- Memorias del Ministro del Interior presentadas al Honorable Congreso Nacional. Años: 1895, 1899, 1901-1904, 1904-1905, 1912-1913, 1914-1915, 1925-1926. Buenos Aires: varias Editoriales.
- Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Primaria. Varios años *Educación Común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales*. Buenos Aires: varias Editoriales.

Periódicos

- El Antártico, La Nueva Era, La Opinión Española, El Nacional, La Unión* (Río Gallegos)
- El Orden* (Puerto Deseado)
- La Verdad, El Eco, El Sonido* (Puerto San Julián)
- Revista *La Obra*.
- Revista *Argentina Austral*.
- Beecher, Pablo. 1997 a 2007 y 2009 a 2015. Edición dominical del Diario *La Opinión Austral*. Río Gallegos.

Bibliografía Editada

- Baeza, Brígida N. 2008. "La escuela y la emergencia de "imprimir" nacionalidad en niños/as de la frontera chileno-argentina de Patagonia Central. El papel de los docentes como productores identitarios." En *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas*. Coord. María de los Milagros Pierini, 15-49. Río Gallegos: UNPA.
- Bandieri, Susana. 2009. "Cuando crear una identidad nacional en los territorios patagónicos fue prioritario." En *Revista Pilquen*, 1-5. Sección Ciencias Sociales. Año XI, n° 11.
- Barbería, Elsa Mabel. 1995. *Los dueños de la tierra en la Patagonia Austral. 1880-1920*. Río Gallegos: UFPA.
- Bertoni, Lilia Ana. 2001. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE.
- Cárcano, Ramón J. 1933. *800.000 analfabetos. Aldeas escolares*. Buenos Aires: Roldán.
- Chaparro Serralta, Tatiana. 2005. *El colegio salesiano 'Nuestra Señora de Luján' de Río Gallegos. 1900-1930*. VI Jornadas de Historia Regional, UNPA (*mimeo*)
- de Demaría, María Elina. 1936. *La instrucción primaria en la Argentina (1884-1936)*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Díaz, Raúl B. 1906. *La Educación en los Territorios y Colonias federales. Informes 1890-1904*. Buenos Aires: La Baskonia.
- Hudson, Mirna. 2007. "El primer peronismo: mecanismos de control, centralización y politización del aparato institucional del estado santacruceño." En Aixa Bona y Juan Vilaboa. *Las formas de la política en la Patagonia. El primer peronismo en los Territorios Nacionales*, 21-45. Buenos Aires: Biblos.
- Pierini, María de los Milagros. 2008 coord. *Docentes y alumnos. Protagonistas, organización y conflictos en las experiencias educativas patagónicas*. Río Gallegos: UNPA.
- Ruiz, Juan D. 2006. "Sociedad civil, Estado y educación en Río Gallegos. Debates y movilización en torno a la educación patagónica." En *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz*. Coord. Ariel N. Sarasa, 13-52. Buenos Aires: Dunken.
- Sarasa, Ariel y Rozas, Dina. 2006. "Las primeras experiencias de educación secundaria en el Territorio Nacional de Santa Cruz (1921-1947)." En *Sujetos, proyectos y conflictos en la constitución del sistema educativo de Santa Cruz*. Coord. Ariel N. Sarasa, 54-55. Buenos Aires: Dunken.
- Sarobe, José María. 1935. *La Patagonia y sus problemas*. Buenos Aires: Aniceto López.
- Zubiaur, Juan Bautista. 1906. *Las escuelas del Sud. Informe presentado por el Vocal del Consejo Nacional de Educación Dr. Juan B. Zubiaur*. Buenos Aires: Establecimiento Tipográfico El Comercio.

SNJEŽANA ŠUŠNJARA

A SCHOOL FOR ADULTS, A BALKAN EDUCATIONAL PHENOMENON
ORGANIZED IN BOSNIA AND HERZEGOVINA BETWEEN
THE TWO WORLD WARS

UNA SCUOLA PER ADULTI, UN FENOMENO DI EDUCAZIONE BALCANICA
ORGANIZZATO IN BOSNIA E ERZEGOVINA
TRA LE DUE GUERRE MONDIALI

The main intention of this article is to present an adult school that was launched within difficult political, economic, social, cultural and educational situation in Bosnia and Herzegovina promoting a kind of reform pedagogy approach. It was the first school of that kind in the Royal Yugoslavia (1918-1941). "The basis of our adult school in Sarajevo was adaptable to our national character because the pedagogy of this school was launched from inside, from belief that people's well-being is in the first place. This differs from ordinary schools which fill up pupils' heads with sentences and formulas" (Vidović 1925, 314-315). By reconstructing individual context of the school and its founder via published sources stored in the School Museum in Zagreb, Croatia, it permits me to assess the extent to which this school and its successful activities influence national education system and change the life of its students. Such an approach can help in tracing a history of this phenomenon that grew from the base attempting to create a new kind of person within the umbrella of Yugoslav national identity. Hence, the school was not only an educational institution but also a place for ideological activities that were promoted through textbooks, educational programs, and practices.

L'intento principale di questo articolo è quello di presentare una scuola per adulti lanciata nell'ambito della difficile situazione politica, economica, sociale, culturale ed educativa in Bosnia-Erzegovina che promosse una sorta di approccio alla pedagogia delle riforme. Fu la prima scuola di quel tipo nella Jugoslavia monarchica (1918-1941). «La base della nostra scuola per adulti a Sarajevo era adattabile al nostro carattere nazionale perché la pedagogia di questa scuola fu lanciata dall'interno, nella convinzione che il benessere delle persone stesse al primo posto. In questo differisce dalle scuole ordinarie che riempiono le teste degli studenti con frasi e formule» (Vidović 1925, 314-315). Ricostruendo il contesto individuale della scuola e del suo fondatore tramite le fonti pubblicate conservate nel Museo della scuola di Zagabria, in Croazia, è stato possibile valutare fino a che punto questa scuola e le sue attività di successo influenzassero il sistema educativo nazionale e cambiassero la vita dei suoi studenti. Un simile approccio può aiutare a tracciare una storia di questo fenomeno che è cresciuto dalla base nel tentativo di creare un nuovo tipo di persona all'interno dell'ombrello dell'identità nazionale jugoslava. Quindi, la scuola non era solo un'istituzione educativa, ma anche un luogo per attività ideologiche che venivano promosse attraverso libri di testo, programmi educativi e pratiche.

Key words: adult school, reform pedagogy, education, identity, Balkans.

Parole chiave: scuola per adulti, riforma pedagogica, educazione, identità, Balcani.

Introduction

Bosnia and Herzegovina was a part of the Kingdom of Yugoslavia between two world wars. This country was poor in cultural, economic and educational aspect. The

school system was undeveloped. Centralism and hegemonies prevailed in the Yugoslav kingdom and this referred to educational policy as well. The attempt of the new authority was to create a new man, Yugoslav one, and schools played a decisive role in this action (Krstić 1939, 292).

Hence, the state ruled from Belgrade, manipulated with schools system, using it for its own ideological influences. However it was possible to make some professional or modern impact within schools organization following the example of the European countries. There were translations of books on the reform of pedagogy and works by domestic authors on reform pedagogy. Even though a reception of the reform pedagogy was limited its influence was not insignificant. Therefore, the phenomenon of private school led by Miljenko Vidović (1884-1962) presented something new at that time in Bosnia and Herzegovina. Pedagogical ideas and approaches in education proposed by Vidović were accepted by common people giving them a hope and dignity. The school for adult was founded in 1919, in Sarajevo. This school promoted a completely different approach to education and especially to students. This was the reason why Vidović was seen as a reformer, but also as a dreamer and even the leader of a cult.¹ In order to support his educational work, Vidović established a magazine *Uzgajatelj* (Educator). This magazine published articles from the country and abroad (Šušnjara 2017). The articles were related to education but also to ethical movement and some modern phenomena from the world (Tagore school, Steiner's theosophy...).² The school for adult had practically promoted ideas of its founder, introducing ethical and moral approach to educational work. Vidović was a main director of the magazine and school. He made speeches all over the country talking about lacking in moral feeling and the importance of spiritual peoples' awakening with an aim to empower teaching and education.

The moral awareness of a human being, her/his spirit and character are the main tools of human progress. Without them, it is not possible to promote love and peace among people. Today's chaos and social distraction are linked with the lack of morality in peoples' lives. The final aim of upbringing is focused on morality. Other elements such as school and teaching work are here to multiply material goods and increase physical commodity (Vidović 1924, 2).

Situation in the schooling in BiH between two world wars

Two characteristics branded the society of the post war period of time: a large percent of illiterate people and semi-education. According to the Census from 1921,

¹ The author Andrija Živković criticized Vidović's ethical attempts explaining that it was not possible to reach the ethical progress in a Vidović's manner. According to him, methods that were promoted by Vidović did not serve to educate ethical individuals but fanatics of a cult.

² Radosavljević, P. (1926) Rabindranath Tagore's Pedagogy. "Uzgajatelj", 3-4, 52-53. Župić, S. (1926) Rudolf Steiner's activity. "Uzgajatelj", 3-4, 70-72. The texts with the same titles and of the same authors were published in continuation in "Uzgajatelj" from 1926. The Editor's Board of "Uzgajatelj" also recommended a book *Theosophy of Rudolf Steiner*, giving a short résumé of the book in "Uzgajatelj" no. 8-9, 1926.

86,37% of BiH population lived in villages from the total number of 1.889.929 inhabitants. 48,6% of them were illiterate. The Census from 1931 showed a slight decrease, 84,45% lived in rural regions and 15,55% was urban population with a percent of 44,6% of the illiterates (Bevanda 2002). The majority of population dealt with agriculture.

Semi-education presents empty appearance, blazing of culture and insufficiency. The semi-educated are those who give everything to their outfit, who cover themselves with a masque of humanity and nice behavior. This type of people is numerous and is present everywhere in society. They obtain important functions with their nice manners. They are dangerous and fatal. They reduce our positive attempts, confusing people, destroying families, demoralizing society and giving a sense of dilettantism, a sense of semi-culture and material civilization (Ljubunčić 1925, 27).

In the newly founded state, school system stagnated and was undeveloped in the region of today's BiH. A crisis was evident in every aspect of people's life. The inability of the state to provide appropriate life conditions influenced cultural and educational aspects as well. The new political course was led by intention of establishing a new national state. However, there was a big discrepancy among formally proclaimed attitudes and laws and life itself. Children left out of schools and the lack of teachers was apparent. Political interest ignored implementation of a new reform invention from abroad into schools. The old school under the influence of Herbart pedagogy dominated in the schools (Šušnjara 2015).

The Statute Law of Public Schools in the Kingdom of Yugoslavia was proclaimed in 1929 (Uglešić 2005). According to the Law, elementary education became compulsory. However, the situation in daily life showed different impression. Namely, the unsustainable educational policy resulted with the lack of school buildings and this regulation failed, especially in the rural regions. The largest number of children was left out of school, increasing in this manner the number of illiterate population. This phenomenon additionally enlarged a difference between rich and poor (Bevanda 2001). «Even though the agriculture worker is the basis of our economic and political life, the agricultural youth has neither systematic education, nor general or vocational education. This ignorant approach and peoples' illiteracy is a tool for corruption, demagogy and violence in our political life» (Turić 1924, 19).

Knowledge and education promoted in the after war period did not accomplish its task. Students felt entrapped within inadequate teaching methods and unsuitable group of pedagogical interests (Ljubunčić 1925). The newspaper of that time publicized statistic data that showed a huge number of failures among students. In some classes 50% of student failed and high percentage of them dropped out from school. «The reading rooms as the simplest way of peoples' educational engagement became the place of useless talk, parties, and for often a place of inappropriate conversation and alcohol consumption. Organized pedagogical work did not prevail in here» (Ljubunčić 1925, 24).

In the atmosphere of post war lethargy, it was necessary to promote renaissance of

the school, to empower people and strengthen culture and publishing. Teachers of that time wrote articles giving notice that «our schools are not schools of life, light, warmth and intimacy. They are schools of scholastic approach, uncolored life, swelling of scientific disciplines that are just sterilized from a strong affirmation of will and feelings. Without them, there is no success in upbringing» (Broessler 1926, 86).

They kept warning that schooling in the after war period was not adapted to students' nature. Students were burdened with facts and information without their own interference or motivation. In accordance to Komensky's ideas who emphasized that school ought to be place of «a real human workshop where all of them learn everything in a pleasant and warm environment and with teachers who care about students» (Komensky 1900, 138-139). It was pointed out that a person could not get and develop intelligence with passive learning of book contents and its reproduction. One teacher, Vidović's follower, described schools of his time as lifeless spaces in which theory prevailed impeding every interest of children for learning. «There is no sensitive and natural milieu for learning. Our student suffers from the lack of touch with nature and real life. He is imprisoned within school far away from any real experience. Students do not obtain science from the exact things» (Bartulović 1924, 384). The same teacher objected exams of maturity in which «student stands before the commission within four walls and presents a vivid repertoire of all human knowledge. But in a month he would not be able to pass the same exam. Why? The knowledge was too heavy for his brain and he forgot it. He does not want to purchase it again. His spiritual strength was lost and his fertile nectar got dry» (Bartulović 1924, 384). As Paulo Freire claimed

Education thus becomes an act of depositing, in which the students are depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating, the teacher issues communiqués and makes deposits which the students patiently receive, memorize, and repeat. This is the 'banking' concept of education in which the scope of action followed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits (Freire 2017, 21).

Schools of that time were not concerned with students' capabilities. They solely followed the prescribed plan and program that had to be fulfilled. Vidović despised teachers who treated students in such a manner. He pointed out

Teachers' training, education and their knowledge – it is a whole school for them, the aim and working method. Student is an empty sack for them. Words, formulas and abstractions are things that should be put in the sacks. Which sack is better in collecting things it becomes the first and best student. Only blind obedience and passive listening is demanded. Any individualism or activity of spirit has been suppressed. A development of specific individual and private characteristic is not welcome. In regard to this all children are thrown into the same mould in order to produce the same intellectual type, a type of clerk or professor who is full of superficial culture which is more or less indigestive (Vidović 1925, 124).

Vidović also emphasized that public schooling broke down ideals killing every wish for additional learning. It pulled impulse, will and courage out of young people.

Therefore, it was not a strange fact that students avoided school.

This pedagogical sin of school life kills talents. Only in the excitement and enjoyment a human spirit can be developed and strengthened but schools did everything to block excitement and will in a student. This is clearly presented in student's (non) readiness to study and go to school. They are happy when they face neither teacher nor school or books because of this wrongly established education (Vidović 1925, 124).

Many years after, Paulo Freire also emphasized

The students are not called upon to know, but to memorize the contents narrated by the teacher. Nor do the students practice any act of cognition, since the object towards which that act should be directed is the property of the teacher rather than a medium evoking the critical reflection of teacher and students. Hence, in the name of the 'preservation of culture and knowledge' we have a system which achieves neither true knowledge nor true culture (Freire 2017, 27).

Due to the fact that economic development in the Yugoslavia was at a low level, this influenced education as well. About 550.000 children who were in a school age were left out of school in 1937. The number of 3000 teachers waited for their chance to get employment. This contributed to a further social discrepancy among people. Very small number of the poorest population was able to continue their education. Teachers and professors critically discussed such difficult situation at their meetings and assemblies, but this was not resulted with any progressive solution. The most controversial statement of that period of time was the one done from the minister of education who argued that hyper production of intellectuals prevailed in the country. Claiming this, he started to close gymnasiums and teachers' schools and this resulted with firing of a large number of teachers (Bevanda 2001). Such decisions that reflected political impact influenced the school system in general, especially in Bosnia and Herzegovina. Opposite from the other parts of the country, education in Bosnia and Herzegovina developed hardly and slowly. Thus, it is not strange that BiH entered into the Second World War with undeveloped schooling system and large number of illiterate population (Papić 1981).

Vidović established school in Sarajevo

Miljenko Vidović was born in Primošten near Šibenik in today's Croatia on December, 1884. He finished six year school in this place. His family did not manage to pay for his further education and he stayed at home. When he was 22, his family moved to Split, in 1906. He asked his father to send him to Gymnasium. He considered school as a big challenge and he gave promise to his father that he would finish eight year school in a year. Nobody believed that he could achieve it, but he encouraged himself, «if nobody did, I would. I will be the first who did it» (Radosavljević

1926, 179). He succeeded in this brave attempt and went to Zagreb to study the Law. Very soon he found out that law is not always on a right side and he decided to go to Wien to the Technical school. He was talented for math and was very successful student. He succeeded to solve a problem of angle trisection and the professors' board was astonished with his result. The newspaper started to write about this Slave who beaten out the famous scientist of that field, Dürer. When the First War started he came back home and worked as a rail-way officer in Knin, Croatia. He noticed hard life of common people who was poorly educated. He started to teach youngsters in his free time. When Italians came to Knin (Paić 1998)³, Vidović was one of those who fought against their authority. Therefore, he had to leave Knin and went to Sarajevo in 1919 where he founded the school for adults (Radosavljević 1926). Bosnia and Herzegovina was backward country with undeveloped schooling system. Through his lectures he pointed out that illiteracy and ignorance are the worst enemies of people. He 'humbly' noticed «I know what is in the human being and I want to awake his spirit and inner personality and build my pedagogical system on it» (N.N. 1926, 1)⁴. Therefore he started to teach young people who did not succeed to finish regular education from different reasons. During their afternoon meetings they discussed educational and social situation in the country. By creating his own model of teaching from the elements of reform pedagogy Vidović made an effort to do something useful for common good and to support persons to finish their education. Those meetings were transformed into school for adults that attracted more and more participants. The basis of program was a 'cultural science' for which life itself ensured material (Ljubunčić 1925, 45). This school has an aim to educate human being, an individual as a free person who is capable to live independently (Ljubunčić 1925, 35-36). Participants of the adult school had worked during a day and went to school in the evening. Very soon the school became well known and therefore, the fixed schedule of seminars was made. Lessons started at 18.00 after work and last till 21.00 or 22.00 in the evening. This school became the only place where some of the participants felt safe and respected. All of them were equal regardless their class, sex, nation or religious. The students were in age of 14 to 40 (Ljubunčić 1925, 36). They were mostly laborers, craft men's assistants or clerks who previously succeeded to finish elementary education or some grades of it. The rare individuals had finished one or two grades of higher school (Bajuk 1924, 377).

Nevertheless, the political authorities saw opportunity to promote their own ideas, using the success of school to point out the importance of this school and her appearance in Sarajevo.

³ In accordance to the London agreement, Italian army occupied Knin on December 19, 1918. The Italian authority prohibited any activity of the Knin's Board of National Council which supported National Council of Serbs, Croats and Slovenians from Zagreb. On March 31 1919, the new Authority established Military Court with an aim to arrest and to expel all citizens who were against its ruling. Italian army left Knin on April 4 1921 (Paić 1998).

⁴ N.N. (Nomen Nescio). It means here that author is not known. There are articles in the magazines that were not signed

In this town where the start of the highest era in history of our peoples started⁵, it was destined that our spiritual renaissance appeared. It is not starting of a cultural but also morally and ethically highly educated and persevered Yugoslav type of a fighting man who will use all his forces for development and progress, proving all greatness and strengthen of Yugoslav spirit (N.N. 1925, 151-152).

The same author commented that cultural world considered Slavs as female people because they did not have enough male energy, persistence and initiative. He agreed that history of Slavs proved this statement. However, he saw in participants of Vidović's school those who would change this reality, because «none school in whole world do not offer place for students with such energy, persistence and spiritual strength» (N.N. 1925, 151-152). He also claimed that «This is the phenomenon that should force every Yugoslav heart to beat faster. Every Yugoslav soul should learn messages and get energy for our better future from this school» (N.N. 1925, 151-152). Thus, it is not strange that some Vidović's opponents called him «the Yugoslav new moralist or the first ethic expert in Yugoslavia» (N.N. 1926, 2). He himself supported that thesis with exclamations that Europe would invite «Slave people for leaders to save itself and the entire humanity» (Vidović 1926, 24).

As it might be expected, this school had supporters but also opponents. Some of them, especially gymnasium's professors, publicly accused its founder. They said that Vidović forgot thousands of those who founded education in this country, those who did not wait Vidović to show them how to teach and to inform them on their duties towards people. If his method brought more interests and gained results in a short period of time, it is not polite to bring injustice to others, because «injustice is not allowed by clear human ethics as such» (Živković 1927, 505). Furthermore, the religious groups saw the expansion of ethical and moral movement as something inadmissible, something that make confusion among people. They accused the authors of articles in magazine *Uzgjatelj* as «atheists, admirers of Nature, polytheists, Kant's followers, Schopenhauer's followers – everything and nothing were there» (N.N. 1926, 1). From the other side, valiantly for that time, Vidović provoked publicity in Šibenik with his own attitudes towards religion. «Religion does not prepare man to do right things! It goes beyond evil not taking care of man goodness» (N.N. 1926, 1). It is not wonder that he was called to be reasonable and to pay price for his behavior. «His movement was irreligious and antireligious» (N.N. 1926, 1).

Functioning of the school for adults

Vidović's school functioned in accordance to the curriculum of public secondary schools from that period of time. The difference was in timing and application

⁵ Here the author referred to the assassination of Archduke Franz Ferdinand of Austria that occurred in Sarajevo on June 28, 1914. The assassination was made by Gavrilo Princip who was one of a group of six assassins (five from Serbia and one from Bosnia). The political reason for the assassination was to break off Austria-Hungary's South Slav provinces so they could be combined into a new country, Yugoslavia.

of methods that public school did not practice. Students were not obliged to attend school regularly. The schedule was flexible and teaching process was held in the evening. However, students were eager to attend classes and they showed great interest for different lectures (Ljubunčić 1925, 55). «Vidović's school has this particularity that it could be called as a real people's school, because of its participant who are coming from all social classes» (Bajuk 1926, 377). Lectures were held during a year with a vacation in the period from July 15 and August 15. The school had two courses, higher and lower one. Each of them last a year. In these two years students accomplished the lectures of four gymnasium's grades. The lower course had 120 students and higher had 40 students. Those who successfully finished both courses were ready for the final state exam in gymnasium during the fall term. The school functioned without pressure or any kind. Although this school was free of attendance, students regularly attended classes. During holidays or vacancies they used to meet in order to discuss what they had achieved in previous period (Bajuk 1926, 377). The basic knowledge was presented to students of the lower course while the higher course dealt with more complex issues. For example, during the class of geometry, teaching unit was sinus and cosines and other functions «but this was done precisely and in a demanding way that was not practically done in public regular schools» (Bajuk 1926, 377)

The school promoted a new model of common life and mutual cooperation. Students did not only listen to lecturers, but they were active in the problem solving process. They freely presented their own attitudes giving ideas how to approach differently to the same issue. This school offered familiar environment and attracted individuals to cooperate. They were free to ask for explanation regarding unclear topics and problems. «This is not static school or a room of hanging marionettes but it is vivid example of awaken will that search for knowledge» (Ljubunčić 1925, 24). During the breaks students had an opportunity to discuss group work's results together with teachers. Salih Ljubunčić called such gathering as a "practice of spirit". He referred to this school as to "the people's university" or "the great national school" (Ljubunčić 1925, 7).

During the four years of school functioning, 25 students successfully passed the final state exam. These students had connected their own technical productive labor with intellectual one. They were not ballast to state or society and they brought new elements into higher education. They created life conditions on their own merits. This had a great ethical and social importance. Therefore, Ljubunčić pointed out «everyone who knows social situation of our students and inefficiency of our intellectuals would be aware of this» (Ljubunčić 1925, 52). The impacts of working school movement are apparently emphasized here. This movement started to develop in Europe at the beginning of 20th century. Its representatives were Gaudig, Kerschenschteiner, Montessori, etc. Kerschenschteiner considered that a purpose of public school was to educate "useful citizen" (Kerschenschteiner 1917, 49) who directly or indirectly contribute to goals mend by state. In accordance to this, he pointed out three tasks of school: vocational education and training, morality of society and morality of an individual (Kerschenschteiner 1917, 51). On the other side, Gaudig, considered that school of future had to include key terms as followed: freedom, spiritual work, personality, self-activity

and independence. Such schools should train students with working techniques because «student needs to have a method» (Gaudig 1930, 53). Teacher was the one who need to bring students to this method, instructing them how to learn.

As regard to school books, Vidović was very critical, revealing that these books were obviously written for teachers but not for students.

It seems that some people want to wind science in some mysterious frame preventing it to wider classes. Science is not some secret power which is available to some depicted people, only. School books do not offer enough psychological basis or clear explanation, or initiative to provoke interest for certain school subject. Everything is dry, bitter, difficult and boring not only for students but also for professors (Vidović 1925, 226).

Vidović also considered that a huge number of students avoided school just because of the school system that prevented any individual creative articulation. «Scientific sources in our schools cannot be used by self educated person» (Vidović 1925, 226). He concluded that lot of young talented people were inevitably left out of any opportunity to be successful or to act in accordance to their talents. Vidović himself published school books with support of his assistants, attempting to adapt them to capabilities and needs of students. These books did not follow usual school pattern. They were simple and clear (Vidović 1926, 96).

Through the functioning of his school and through articles in the magazine *Uzga-jatelj*, Vidović especially appealed to dangerous influence of cinema, pornography, alcohol, wild parties. He was astonished by immorality among people, especially among the youths. Thus he created the pledge of loyalty for students who applying for his adult school.

The pledge content was:

Knowing that moral is the biggest power and safety of people, as a member of Vidović's school who promotes high goals of moral renaissance, I promise in front the witnesses and giving honest word with my consciousness that

1. I will avoid everything that would reduce dignity of Vidović' school
2. I will always attempt to be example of character, goodness and honesty
3. I will especially avoid lies, alcohol and other vices
4. I will be loyal to school's ideals and always keep in mind this pledge that I perform deliberately and from my inner motivation (Vidović 1925, 149).

Vidović's intentions responded to the needs of society that was awakening from the war disasters. The ethical movement that he promoted in congruence with his school had an aim to «create a new gender from the society, to make change in human being, to bring him up in his beauty and glory» (Ljubunčić 1925, 16). Ljubunčić claimed that all negativities of life influenced appropriate methodical approach in Vidović's activities. He became reformer inquiring sources of negativity within society. He was also a psychologist in his attempt to understand the flow of life. In his wish to motivate individual to give the best of himself he became a pedagogue (Ljubunčić 1925,

16). Vidović focused his forces to two factors: man as an individual and society as a whole. His activities and ideas were led by his own experiences but also from the pedagogical legacy of Komensky, Rousseau and Tolstoj, who were distinguished reformers and pioneers. Vidović often mentioned them in his articles and public lectures. This could be a reason why he disliked intensely the framed schooling and quoted Paja Radosavljević who alleged that the framed schooling «is peculiar to our Slavic race. Such schooling left our biggest and most valuable characteristics covered by burden of teaching mechanism or broke them with dry contents of remembering» (Vidović 1925, 314-315). Vidović commented this allegation as «identification of the great scientist with our ethical movement» (Vidović 1925, 314-315). In accordance to Vidović, Radosavljević also emphasized that the basis on which school for adults functioned in Sarajevo «is the best option for our Slavic soul because pedagogue of this school starts from inside, from person individual feelings. He does not fulfill students' heads with sentences and formulas as it is the case in regular schools» (Vidović 1925, 314-315). Prof. Radosavljević⁶ mostly wrote about topics related to experimental psychology and pedagogy. Therefore, he became the first propagator and representative of positivism in psychological and pedagogical science in this region (Batinić, 2014).

Conclusion

School was always under the influences of current ideologies that were trying to subordinate teachers who had to deal with students. Komensky pointed out that “hard method” prevailed in schools of his time. Schools were mostly perceived as «scare place for boys and torture of spirits» (Komensky 1900, 87). Vidović realized the accurate situation in education and attempted to do something new. His school was a private one and offered a new, reform approach in the teaching process. This was modern approach colored by ethical movement's elements that provoked diverse public reactions. At the beginning of 20th century, the reform pedagogy has been seen as a special historical and pedagogical phenomenon in the world and also in Yugoslavia. The reform pedagogy resulted in different forms of reform's mainstreams and school's conceptions. Changes were presented in teaching methods that were supposed to be transferred to the entire school system. Schools promoted didactic concepts of reform pedagogy and this influenced current pedagogical theory and practice in Europe of that period of time. Vidović's school was the first school of that kind in Yugoslavia. Against the traditional preoccupation of school, the founder of adult school provoked publicity with his school, deepening confusion among teachers and among those who made decisions about school system. Moreover, unlike the public school, he wanted to create something new in his school, something that could oppose the old school and

⁶ Paja Radosavljević was a profesor in USA and contributed a lot to experimental psychology. Most widely held works by Paul R Radosavljevich is Who are the Slavs? He contributed with his articles in the magazine “Uzgajatelj” (Experiments in education of laborers, Lay's studying of children's plastic art, Pedagogical instruments of progress, Egoism and altruism in the culture of humanity, Pedagogical educational boiling in the world).

current pedagogical trends. It was a kind of adventure despite the material struggle he had to confront with. It was a significant challenge in the process of school reform. The different school structure meant a different idea about school's activity and teaching process. Hence, a new model of teaching had been created and it was based on a free will of students and teachers' willingness to create a positive classroom's atmosphere. It can be evidently noticed that there was a close interaction among the procedure of the development of the national state and the modification of school system. In some periods of his acting as educators, Vidović was supported by the authority but in some periods he lost this position. By creating his own national model of school he was confronted with opposite standpoints of different social, political, religious, cultural or economic factors in very fragile interwar period of time.

Teachers from different parts of Yugoslavia had seen Vidović as a reformer. There were also those who found his methods and teaching as a deception. Nevertheless, the results in educational field in time of Vidović's school functioning were evident. Students from this school were the best promoters of Vidović different and successful educational approach. Hence, it must be admitted that he was rarely mentioned later on. He was a kind of the reformer who attempted to change schooling and teaching staff. The number of his followers proved this. However, there were comments that he widespread Nitsche's ideas of the almighty man. Vidović was also an idealist who considered that the situation in the country might be changed through the education of people, through cultural and ethical education. His school was an interesting phenomenon and was popular among people of different kinds. «All newspaper in the country (Split, Ljubljana, Zagreb, Osijek, Subotica, Novi sad, Beograd) delightedly emphasized ethical moments of the adults' school from Sarajevo» (Vidović 1924, 4-5). Those who criticized Vidović did not object his educational ideas, but the ethical movement. «He used methods that does not educate ethical individual but fanatics of a cult» (Živković 1927, 504).

There is no complete evaluation of his work and the lack of information is still present. The majority of magazines *Uzgajatelj* and Vidović's books were in Zagreb, in School's museum despite the fact that they were published in Sarajevo. His work was left in silence for a long time despite the fact that this school was the only school for adults in Yugoslavia until the Second World War.

Bibliography

- Bajuk, Hugo. 1924. "Vidovićeva škola za odrasle s maturalnim tečajem." *Uzgajatelj* 10:376-378.
- Bartulović, Antun. 1924. "Približimo školu životu." *Uzgajatelj* 10:384.
- Batinić, Štefka. 2014. "Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj." PhD diss., University of Zagreb.
- Bevanda, Mladen 2001. *Pedagoška misao u BiH, 1918-1945*. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Broessler, Kamilo. 1926. "Narodni prosvjetni preporod i Vidovićevo moralno-etički pokret." *Uzgajatelj* 3-4:85-88.

- Freire, Paulo. 2005. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, London: Continuum.
- Gaudig, Hugo. 1930. *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*. Leipzig: Verlag Quelle & Meyer.
- Komensky, Jan Amos. 1900. *Velika didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Kerschensteiner, Georg. 1917. *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig, Berlin: B. G. Teubner.
- Krstić, M. 1939. "Razvoj učiteljske škole u Jugoslaviji od 1918-1938 god." In *Pedagoška Jugoslavija 1918-1938*, ur. Majstorović, Milić R., 292-298. Beograd: Izdanje Jugoslov. učiteljskog udruženja.
- Ljubunčić, Salih. 1925. *Vidovićeve škole kao kulturno-etički i socijalno pedagoški pokret*. Sarajevo: Nakladna biblioteka Uzgajatelj.
- N.N. "Vidovićeve škole". 1925. *Uzgajatelj* 6-7:281-282.
- N.N. "Duhovni preporod." 1925. *Uzgajatelj* 5:191.
- N.N. "Borba za naš preporod." 1925. *Uzgajatelj* 4:51-52.
- N.N. "Program Vidovićeve škole u Sarajevu." 1925. *Uzgajatelj* 6-7:284-285.
- N.N. "Klubovi Vidovićeve dopisne škole." 1925. *Uzgajatelj* 6-7:288.
- N.N. "Na raskrsnici duha (Osvrt na predavanje g. Miljenka Vidovića)." 1926. *Narodna straža* 43:1-2.
- N.N. "Vidovićeve škole u Sarajevu." 1926. *Uzgajatelj* 10:359-360.
- Paić, Paško. 1998. *Hrvatski kraljevski grad Knin*. Knin: Poglavarstvo grada Knina, Matica hrvatska Knin.
- Radosavljević, Đorđe. 1926. "Vidovićeve škole." *Uzgajatelj* 8-9:179-180.
- Šušnjara, Snježana. 2015. "Development of school systems and pedagogy in Bosnia and Herzegovina from the period after the World War II to the 1970s." *Journal of Contemporary Educational Studies* 2:78-94.
- Šušnjara, Snježana. 2017. "Ideje reformne pedagogije u djelovanju Miljenka Vidovića u Bosni i Hercegovini." *Acta Iadertina* 1:15-26.
- Turić, Josip. 1924. "Nacrt zakona o školama za preobražavanje naroda." *Uzgajatelj* 1:18-19.
- Uglešić, Sanda. 2005. "Zakon o narodnim školama u Kraljevini Jugoslaviji iz godine 1929." *Zadarska smotra* 3-4:131-140.
- Vidović, Miljenko. 1924. "Šta može uzgoj." *Uzgajatelj* 1-2.
- Vidović, Miljenko. 1924. "Jedan prosvjetni škandal." *Uzgajatelj* 5:4-5.
- Vidović, Miljenko. 1925. "Naši protivnici." *Uzgajatelj* 4:147-150.
- Vidović, Miljenko. 1925. "Dopisna škola za odrasle." *Uzgajatelj* 6-7:226-227.
- Vidović, Miljenko. 1925. "Škola." *Uzgajatelj* 6-7:194.
- Vidović, Miljenko. 1926. *Dvije kulture*. Sarajevo: Biblioteka Uzgajatelj.
- Živković, A. 1927. 1. Vidović, Miljenko. "Za zapadnu kulturu ili protiv nje." *Vreme*. 2. 1927. *Ideje i problem*. Sarajevo: Obod, 3. Vidović, Miljenko. 1927. "Faktor rada – evanđelje života." *Bogoslovska smotra*, 15(4):503-505.

WIARA ROSA RIOS ALCÂNTARA

MATERIAL CULTURE AND SCIENCE TEACHING HISTORY IN SÃO PAULO:
AN ADMINISTRATIVE-ECONOMIC PERSPECTIVE

CULTURA MATERIAL E HISTÓRIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS EM SÃO PAULO:
UMA PERSPECTIVA ECONÔMICO ADMINISTRATIVA

This research aims at discussing administrative-economic issues related to the acquisition of objects and materials for the Natural Sciences teaching in São Paulo, between 1880 and 1895. For such a purpose, some sources will be used, such as inventory of goods, scientific objects' budget, crafts and letters requesting some school materials, invoices for purchases, customs offices, commercial houses' advertisements, school objects and materials belonging to the old São Paulo schools. The methodology consists on analyzing the pedagogical materials for the Science teaching as relation vectors (Meneses 2005), whose meaning can only be understood inside a system of objects (Baudrillard, 2008). This is important since it highlights the understanding of the economic dimension of the school material supply. Furthermore, it indicates the convergence between the private and the public departments, between the State decisions and the commercial interests on the mass schooling and on the teaching obligation expansion (Vidal 2006; 2009; Alcântara 2014; Meda 2016). As a result, it is evident that, at the time of the paulista public teaching system constitution the relations between the public (paulista government) and the private departments (industries) had already established borders and possibilities to the mass schooling expansion. Then, the school material supply, which is linked to the pedagogical possibilities, may not be conceived only through the school inside relations, but also considering the economic, social, administrative and cultural issues.

O objetivo deste trabalho é discutir questões econômico-administrativas relacionadas à aquisição de objetos e materiais para o ensino de ciências naturais em São Paulo, entre os anos 1880 e 1895. Para tanto, serão utilizadas como fontes inventários de bens, orçamentos de objetos científicos, ofícios e correspondências de solicitação de material escolar, faturas de compras, despachos aduaneiros, anúncios e propagandas de casas comerciais, objetos e materiais escolares pertencentes à antigas escolas de São Paulo. O procedimento metodológico consiste em analisar os materiais didáticos para o ensino de ciências como vetores de relações (Meneses, 2005), cujo significado só pode ser compreendido dentro de um sistema de objetos (Baudrillard 2008). Tal discussão é importante porque ela ilumina a compreensão da dimensão econômica do suprimento material da escola. Mais do que isso, indica a convergência dos setores público e privado, de ações estatais e interesses comerciais na expansão da escolarização das massas e da obrigatoriedade do ensino (Vidal 2006; 2009; Alcântara 2014; Meda 2016). Como resultado, evidencia-se que, neste momento de constituição do sistema público de ensino paulista as relações entre o público (governo paulista) e o privado (indústrias) já configuravam limites e possibilidades à expansão da escolarização das massas. Por fim, o suprimento material da escola, que se vincula às possibilidades didáticas e educativas, não pode ser compreendido apenas pela análise de relações intraescolares, mas na consideração, também, de questões econômicas, sociais, administrativas e culturais.

Key words: Material culture - Science teaching - economic history.

Palavras-chave: Cultura material - ensino de ciências - história econômica.

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir questões econômico-administrativas relacionadas à aquisição de objetos e materiais para o ensino de Ciências Naturais em São Paulo, entre os anos 1880 e 1895. A delimitação temporal inicial justifica-se pela reabertura da Escola Normal de São Paulo, quando o governo paulista passa a importar da Europa e dos Estados Unidos um conjunto significativo de objetos para o ensino de Física, Química e História Natural, naquela instituição. O ano final refere-se à data dos últimos ofícios localizados que tratam da importação de objetos e materiais para o ensino de Ciências Naturais na Escola Normal de São Paulo.

As fontes localizadas como os inventários de bens, orçamentos de objetos científicos, ofícios e correspondências de solicitação de material escolar, faturas de compras, despachos aduaneiros, anúncios e propagandas de casas comerciais, catálogos de empresas, objetos e materiais escolares ajudam a problematizar a relevância de questões econômicas e administrativas na expansão, estruturação e funcionamento das instituições de ensino, nesse período de constituição da escola pública, obrigatória e de massas.

Aqui, o interesse nos objetos escolares não recai sob uma perspectiva dos usos e das questões pedagógicas que os colocaram em circulação, ou ainda, que eles permitem concretizar. Por meio das fontes mencionadas, a materialidade dos objetos foi analisada a partir de uma dimensão econômica e administrativa do sistema de ensino. Isso significa que o estudo se deu no cruzamento de diferentes áreas e campos disciplinares. A abordagem da cultura material ajuda a pensar a dimensão material da escola paulista e indícios de práticas educativas desenvolvidas no interior das aulas, principalmente no que tange ao ensino de Ciências Naturais.

No campo da História Econômica, as formas de aquisição dos objetos escolares, enquanto materiais didáticos e mercadoria, permite ver as relações entre a nascente indústria escolar e a escola como mercado consumidor. Configura-se, aí, um trinômio que tem se mostrado fundamental para compreender a racionalização do Estado para criar a escola de massa: Estado, indústria e obrigatoriedade da educação escolar (Vidal, 2006 e 2009). Do ponto de vista administrativo, interessa pensar a atividade do Estado como comprador de objetos científicos, a estruturação da administração pública local para equipar as instituições de ensino, assegurando ou não a expansão da escola.

Metodologicamente, é importante pensar a recorrência à cultura material como categoria e fonte na investigação em história. Por isso, esboço alguns modos como a história da educação tem incorporado a cultura material escolar em suas análises, abordando as interfaces entre materialidade e escolarização.

O interesse pela cultura material no âmbito da história tem sido crescente desde a década de 1980, o que tem levado alguns historiadores a falar em uma *material turn*. Nessa mesma década, Daniel Roche publica a obra *A Cultura das Aparências: uma história da indumentária (séculos XVII-XVIII)*. O historiador francês defende que os objetos não são coisas banais. Para ele, a recorrência à materialidade

permite aos historiadores de qualquer período relacionar um conjunto de fatos marginais em relação ao essencial, o político, o social, o econômico, possibilitando perceber as adaptações que os homens fazem ao viver, através das quais o natural se revela fundamentalmente cultural (Roche 2000, 12-13).

Integrantes do grupo francês *Matière a Penser*, Isabelle Moussaoui e Dominique Desjeux (2000) vão afirmar que o objeto banal é um objeto social porque o objeto participa da vida social, ele está impregnado do social e, por isso, ele é revelador de relações, ele é um mediador entre os sujeitos, ele é suporte de memória, de emoções, de afetividade.

Todavia, é preciso observar que não apenas fazemos coisas com os objetos. Enquanto organizadores do social, do espaço, nesse caso da sala de aula e da escola, os objetos criam limites e possibilidades às ações dos sujeitos. Talvez, por isso, a prática docente está muitas vezes associada aos materiais escolares como recursos didáticos. Nesse sentido, Nicole Boivin salienta que não somente as pessoas agem sobre os objetos, mas os objetos impactam as ações individuais e sociais (Boivin 2008).

Vale destacar, também, a obra de Jean Baudrillard (2008), *O sistema dos objetos*. O autor afirma que o objeto só pode ser compreendido dentro de um determinado sistema cultural, dentro de um jogo de relações. A própria funcionalidade do objeto tem a ver menos com a sua adaptação a fim e mais com sua adaptação a um sistema. Baudrillard (2008) chama a atenção para o simbólico. Para ele, a finalidade do objeto deve ser considerada dentro de um jogo de relações. É dentro de um determinado sistema que o objeto adquire a capacidade de significar.

Na pesquisa de pós-doutorado, identifiquei um conjunto de relações que dão significado a emergência dos materiais para o ensino de Ciências Naturais nas escolas a partir das últimas décadas do século XIX. São questões de ordem científica (positivismo), pedagógica (método intuitivo), culturais, sociais, econômicas e administrativas. Por ora, nos debruçaremos mais detidamente apenas sobre as duas últimas.

Acerca das questões de ordem científica vale lembrar que, nas últimas décadas do século XIX, há uma ênfase na importância do conhecimento do mundo natural. Isso vai gerar significativas transformações no currículo e nos métodos de ensino de Ciências. Relativiza-se a predominância do conhecimento clássico-humanista, e neste final dos oitocentos, os currículos começam a ser recheados com disciplinas como Física, Química e História Natural cujo principal objetivo era o conhecimento racional-científico que poderia levar ao domínio da natureza. Estudar a materialidade de antigas escolas da cidade de São Paulo nos ajuda a perceber como se deu essa dinâmica em uma realidade local.

Na reverberação de doutrinas e práticas experimentalistas se estabelece um novo modelo pedagógico, o método de ensino intuitivo ou lições de coisas. O método intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, nos países da Europa e das Américas, em contraposição ao ensino livresco, como um método indispensável à renovação do ensino. Na transição do século XIX ao XX, com o método intuitivo, o mundo dos artefatos invadiu as escolas. Nesse período, surgem novos tipos de espaços científicos, tal como discriminados por Brigola (2003, 82), todos destinados à produ-

ção de conhecimento e ao ensino por meio da experiência – o Gabinete de Física, o Laboratório de Química, o Observatório Astronômico, o Dispensário Farmacêutico, o Teatro Anatômico, o Gabinete de História Natural, o Jardim Botânico. Estes novos espaços de aprendizagem emergem na escola em um contexto cultural de valorização da produção de conhecimento e do aprendizado baseados na observação, na experiência, na demonstração física das coisas e dos fenômenos palpáveis.

No âmbito da história da educação, Juri Meda (2015) identifica dois possíveis enfoques de cultura material da escola como categoria historiográfica em educação: o primeiro recai sobre a dimensão material do artefato, escrutinando as práticas educativas ocorridas na sala de aula (vertente ibero-americana da etnohistória da escola); o segundo se interroga sobre o artefato como um produto industrial e um objeto de consumo, colocando sua natureza pedagógica em segundo plano (vertente italiana da cultura material da escola).

No Brasil, tem sido crescentes os estudos desenvolvidos no âmbito da cultura material escolar, em história da educação. Destes, maior parte está relacionada à vertente ibero-americana e, portanto, tomam a materialidade como fontes que indiciam práticas e saberes pedagógicos. Ligados a esta mesma corrente, observa-se a criação de um conjunto de arquivos e museus escolares visando à preservação do patrimônio educativo. Via de regra, são investigações acerca de relações intraescolares em torno dos objetos. Isto é, como a presença de determinados objetos sinalizam modelos pedagógicos, práticas discursivas, práticas educativas de formação docente e discente, dentre outros.

Em menor número estão as pesquisas que analisam os materiais escolares no circuito da produção e do consumo de objetos para as instituições de ensino (Vidal 2006; Alcântara 2014). Tais investigações se debruçam sobre relações extraescolares, como questões econômicas e administrativas que circunscreveram o investimento do governo na aquisição de objetos e materiais didáticos. Como afirma Juri Meda (2015, 11-12), «a cultura material escolar pode ser analisada a partir de uma história da indústria escolar, com especial atenção aos processos produtivos e às complexas dinâmicas comerciais vigentes em um mercado sui generis como o da escola entre os séculos XIX e XX». É precisamente este o enfoque dado no presente trabalho. Ou seja, analisar as transações comerciais, as formas de aquisição de objetos científicos para suprimento material de algumas escolas paulista.

Para tanto, o texto será dividido em três partes. Na primeira, abordo como se deram as transações comerciais para a aquisição de objetos científicos para as escolas paulista por meio de viajantes. Depois, por meio dos tradutores culturais. Na terceira parte relaciono questões econômicas e administrativas que configuram diferentes modos de se proceder à aquisição de objetos científicos, no período em estudo.

Os viajantes e a materialidade da escola paulista

São tomados, aqui, como viajantes, brasileiros, inseridos no contexto escolar, ou não, que em suas viagens de férias aceitam encomendas dos administradores da Ins-

trução Pública para compra de material e mobiliário escolar. Se o governo não dispunha de fábricas próprias para produção do material e do mobiliário escolar, se o pequeno comércio local não oferecia os novos objetos que se tornaram tão necessários ao desenvolvimento de modernas práticas pedagógicas, era preciso acionar um conjunto de atores – viajantes e tradutores culturais – e relações comerciais internas e externas para criar as condições físicas dessa nova escola.

Nas últimas décadas do século XIX, a ampliação material para garantir a eficiência escolar parecia ser possível somente via importação. Todavia, a dificuldade na importação era tamanha que era necessário aproveitar qualquer oportunidade para fazê-la. Em viagem de férias à Paris Paulo Bourroul, professor de Francês, Física e Química e diretor da Escola Normal de São Paulo entre 1880 e 1884, responsabiliza-se pela aquisição de materiais para a referida instituição.

Quadro 1: Correspondência de Paulo Bourroul ao Presidente da Província

ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO,
em 24 de outubro de 1882

Acuso a recepção do officio de V. Exa. datado de hontem, em que encarrega-me da compra, durante minha estada em Paris, dos aparelhos necessários para o ensino da Physica e Chimica na Escola Normal, de obras pedagógicas para a biblioteca da mesma escola, e do estudo da organização de um museu pedagógico que V. Exa. pretende anexar á escola sob minha direção.

Em resposta, declaro á V.Exa. que aceito, de muito bom grado e com muito prazer, a incumbência de que digna-se encarregar-me, para cumprimento da qual receberei a quantia designada, assignando, nessa ocasião, a respectiva fiança, como é de direito.

Terminando, cumpre-me agradecer a V.Exa., em nome da Escola Normal, o relevante serviço prestado por V.Exa. a causa da Instrução Publica.

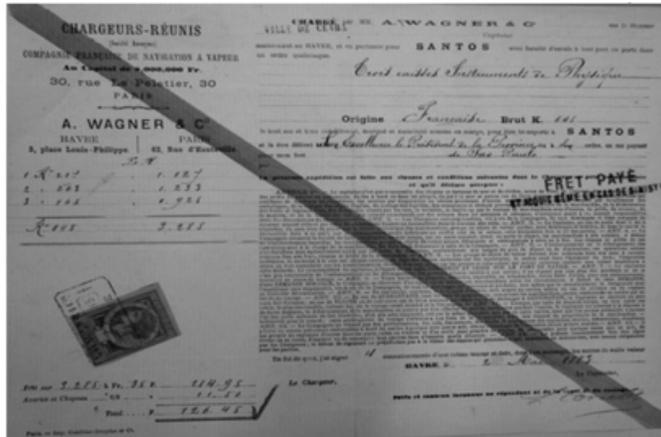
Ilm. e Exmo. Sr. Cons. Francisco de Carvalho Soares Brandão
Presidente da Província
O diretor da Escola Normal
Paulo Bourroul

Fonte: Apesp - (Série Manuscrito – Escola Normal de São Paulo; 1849-1855; 1886-1989. Ordem – 5131/ Grupo – Gestão Financeira; Série – Propostas orçamentárias).

A viagem de Paulo Bourroul resultou na aquisição de um conjunto significativo de modernos materiais didáticos para a Escola Normal, como a aquisição do laboratório de Química e Gabinete de Física, outros objetos para o ensino intuitivo e um conjunto significativo de livros para a biblioteca da Escola Normal (Rodrigues 1930; Alcântara 2014).

Como se observa na imagem a seguir, os objetos adquiridos em Paris foram enviados do porto de Havre ao porto de Santos, o mais próximo da cidade de São Paulo.

Imagem 1 - Despacho aduaneiro de três caixas de instrumentos de Physica



Fonte: Apesp – Série Manuscrito – Escola Normal de São Paulo; 1849-1855; 1886-1989
Ordem – 5131. Grupo – Gestão Financeira; Série – Propostas orçamentárias.

Pelas informações do despacho aduaneiro sabe-se que os objetos foram trazidos no vapor Ville de Ceará, que partiu do Havre em maio de 1883, com direção ao porto de Santos. Os vapores identificados nos Ofícios e Correspondências da Escola Normal Caetano de Campos e da Secretaria do Interior elucidam os países com os quais a administração pública paulista comercializava material e mobiliário escolar. O vapor Ville de Ceará pertencia à Chargeurs Reunis (Sociedade Anonima) – Companhia Francesa de Navegação a Vapor com «serviço regular para o Brazil e Rio do Prata pelos vapores de 1ª classe»¹. Aos sábados, os vapores partiam do Havre para Lisboa, Pernambuco, Maceió, Bahia, Rio de Janeiro e Santos.

As três caixas de instrumentos de Física são algumas dentre doze caixas de materiais adquiridos para o ensino intuitivo das Ciências Naturais. Tais informações podem ser ratificadas no ofício de Bourroul ao vice-presidente da Província de São Paulo.

Quadro 2: Instrumentos de Physica

Escola Normal de São Paulo,

em 4 de junho de 1883

Ilmo e Ex. Sr.

Tenho a honra de remetter a V.Exa. o conhecimento de três caixotes, EN n. 10, 11 e 12, embarcados no HAVRE, no vapor francez «Ville de Ceará», da Companhia dos «Chargeurs Reunis», com destino ao porto de Santos.

¹ Fonte: Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1891, 1452.

Vêm os dítos caixotes endereçados a V.Exa. e contem o resto dos instrumentos de Physica que, por ordem do governo, comprei em Paris para a escola sob minha direção. Rogo, em consequência, a V.Exa. que se digne dar ao Director da mesa de rendas da Alfândega de Santos, as ordens necessárias para que sejam estes caixotes remetidos com brevidade para esta capital, logo que chegue o vapor «Ville de Ceará».

Deus guarde V. Exa.

Ilmº e Ex. Snr. Visconde D'Itu
M. D. Vice-Presidente da Província
O Director da Escola Normal
Dr. Paulo Bourroul

Fonte: Apesp - Série Manuscrito – Escola normal de São Paulo; 1849-1855; 1886-1989
Ordem – 5131. Grupo – Gestão Financeira; Série – Propostas orçamentárias.

Segundo Carvalho, não pode ser subestimada a participação destes «assíduos viajantes» na renovação educacional. Os «intelectuais ilustrados: homens públicos, reformadores, juristas, proprietários de escolas, diretores e professores» (Carvalho 1998, 40) são «personagens-chave na elucidação dos processos materiais de produção, circulação e apropriação dos saberes pedagógicos no Brasil» (Schelbauer 2005, 136).

Outro caso exemplar é o de José Eduardo de Macedo Soares. Farmacêutico, formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, também professor de Física e Química da Escola Normal de São Paulo, ele fez a doação de materiais e aparelhos para o gabinete de Física e laboratório de Química da Escola Normal.

Quadro 3: Doação de Macedo Soares à Escola Normal de São Paulo

Secretaria da Escola Normal da Capital

S. Paulo, 9 de outubro de 1894

Nº. 92

Cidadão.

Levo ao vosso conhecimento que o professor desta Escola, Sr. Macedo Soares fez ao gabinete de Física e laboratório de Química o donativo dos seguintes objetos:

Um aparelho fotográfico de 1 ½ por 8 ½; com todos acessórios, tais como chassis, prensas, porta chapas curta etc.

Um Hydrotimetro de Bandet, completo.

24 vistas para lanterna mágica.

2 tractados de fotografia.

1 lamparina elétrica

1 grande caixa de reativos

Provetas, balões, copos para análises pipetas, porta pipetas diversos reativos quimicamente puros, e tubos para análises.

Este valioso donativo importa em quantia superior a 1:000\$000.

Para que o aparelho fotográfico possa ser convenientemente utilizado já providenciei no sentido de ser aproveitada uma das salas do pavimento subterrâneo para câmara escura, a qual servirá também para o estudo das leis de Ótica.

Saúde e fraternidade,

Ao Cidadão Doutor Cesário Motta Junior.
D.D. Secretario do Estado dos Negócios do Interior.
O Diretor
Gabriel Prestes

Fonte: Arquivo da Escola Normal Caetano de Campos. Correspondência da Diretoria de 1893 a 1895.

Os objetos citados faziam parte do trabalho de Macedo Soares como farmacêutico e, provavelmente, foram adquiridos em suas viagens ao exterior e de encomendas feitas às casas comerciais na Europa. O professor tornou-se referência não apenas na instituição que atuava, mas também nas demais escolas do Estado. Em 1895, a pedido do Diretor da Instrução Pública do Estado, ele faz um orçamento de aparelhos e objetos para o ensino de Física e Química em outras escolas, como se vê na imagem a seguir.

Imagem 2 - Orçamentos dos aparelhos e objetos pedidos pelos Inspector

Orçamentos dos aparelhos e objetos pedidos pelo Inspector de Instrução Pública

2. Termômetros	8.000
2. Barômetros aneróides	16.000
2 ^o . Balança de ouro	6.000
2. Balança porgramas	16.000
2. Copos volumétricos	16.000
12. Copos porgramas	6.000
2. Copos para 2. titulação	16.000
4. Tubos para S	20.000
20. " " para gases	2.000
4. Balões de vidro de 60 e 100	6.000
4. Balões de vidro	12.000
2. Ampolas	16.000
2. Jarros de vidro	8.000
4. Balões de vidro	1.000
2. Espátulas de vidro	4.000
2. Copos para 2. titulação	6.000
2. Copos	6.000
1. Bal. Escala de temperatura	2.000
100. Bal. de ouro	2.000
200. Bal. de ouro	2.000
2. Bal. de ouro	6.000
100. Bal. volumétrico	3.000
2. Bal. volumétrico	20.000
2. Bal. para 2. titulação	6.000
2. Bal. para 2. titulação	3.000
2. Bal. para 2. titulação	3.000
12. Bal. para 2. titulação de 100	24.000

A. Costa, 2^a de Junho de 1895.
J. G. de Almeida

Fonte: Apesp - Instrução Pública - Ofícios do Governo ao Inspetor Geral. Anos = 1894-1896. Ordem 4492.

Macedo Soares ainda se prontifica para obter em casas comerciais da Europa o conjunto dos objetos pelos preços orçados. As novidades trazidas pelos *viajantes* poderiam vir em forma de objetos, ideias ou relatórios. O uso de viajantes foi um meio corrente não apenas de conhecimento de outras realidades educativas, mas também de suprimento material e modernização das escolas. No caso de São Paulo, esses viajantes estavam inseridos no contexto escolar, tinham uma posição social de destaque e uma relação muito próxima com a administração pública local. No entanto, a informalidade e a eventualidade da atuação deles fez com que este fosse um meio pouco eficiente de suprimento material das escolas. Acompanhando a série de ofícios e correspondências percebe-se que o tempo entre a partida do viajante e a efetiva chegada dos objetos às escolas era de mais de um ano. Desse modo, para atuar neste mercado surgem os tradutores culturais, como outro meio de aquisição de modernos objetos de ensino para a escola pública paulista.

Tradutores culturais da modernidade educativa

São aqui chamados de *tradutores* as casas importadoras, agentes e representantes comerciais cujas relações com a escola nos diferentes países limitam-se ao campo econômico. Eles atuam em diversas áreas do comércio, sendo a escola apenas mais um mercado consumidor lucrativo.

Esta escola obrigatória e de massa movimentou o mercado e a economia. Pela análise das correspondências da Escola Normal de São Paulo observa-se que há uma quantidade expressiva de material fornecido por agentes e representantes comerciais. Entretanto, havia dois fabricantes franceses que se tornaram hegemônicos no fornecimento de material e objetos escolares às escolas paulistas: Emile Deyrolle e Paul Rousseau & Cia., ambos de Paris. Enquanto o representante da primeira era o Sr. Etienne Collet, o representante da segunda era a Sociedade Mercantil E. Charles Vautelet e Comp. Enquanto Deyrolle se tornou hegemônico no fornecimento de museus escolares de História Natural, a Paul Rousseau predominou na venda de substâncias e objetos científicos para o ensino das disciplinas Física e Química.

A representação comercial e a agência integram «a categoria dos chamados contratos de colaboração empresarial» (Franco 2013, 253). São contratos entre empresários, um representante e o outro, representado. Um, fabricante, e o outro, distribuidor. Considerando as somas das importações no fim do século XIX, ser agente ou representante de casas comerciais estrangeiras era um bom negócio. A comissão de Charles Vautelet & Cia pela representação comercial da Paul Rousseau, por exemplo, era de 5%.

É também compreensível que São Paulo tenha feito a aquisição de material escolar por meio de agentes e representantes sediados no Rio de Janeiro. Havia uma concentração econômica no porto do Rio de Janeiro. Ele era o «desaguadouro da atividade econômica da Província do Rio de Janeiro, Minas Gerais e parte da Província de São Paulo e o maior polo importador do país» (Costa 1998, 155).

No Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro encontramos informações sobre E. Charles Vautelet. No Almanak de 1891, aparece como «Empreza Geral de Anúncios». No mesmo ano, está na seção de agentes comerciais como «agentes de drogas, produtos químicos, preparações pharmaceuticas, vasilhame, utensilos e aparelhos para pharmacia, tintas e vernizes». No Almanak de 1895, consta no Grupo 6 – Indústria, com grande anúncio, como representante da Maison Paul Rousseau & Cia, de Paris, como se observa na imagem a seguir.

Imagem 3 - Casa Paul Rousseau & Cie

1724 **Notabilidades Commerciaes e**

Casa PAUL ROUSSEAU & C^{le}
 Sociedade em commandita por Accões. — Capital, Fr. 400,000.
16, Rue des Fossés-Saint-Jacques, Paris
 OUTR'ORA : 17, Rue Soufflot

Agentes : E. Charles VAUTELET & C^a
 Rua do Hospício, 107, Rio de Janeiro

Instrumentos de Physica
 Productos químicos, scientificos e industriaes
 Utensillos de Chímica
 Placas e aparelhos photographicos — Material escolar.

PAUL ROUSSEAU
 Commissario delegado do Estado de Minas Geraes na Exposição Universal
 de Paris, em 1889
 Membro do Jury do Brazil (Classe 45) na mesma exposição.

HORS CONCOURS
 Fornecedor privilegiado do GOVERNO BRASILEIRO para os diversos
 estabelecimentos seguintes :

Rio de Janeiro. — Hospitais da Guerra e da Marinha, Escola
 Polytechnica, Pedagogium, Faculdade de Medicina, Laboratorio de
 Bromatologia.

Ouro Preto. — Escola de Minas, Escola Normal, Escola de Pharmacia.

São Paulo. — Escola Polytechnica, Escola Normal, Instituto
 Bacteriologico.

Bahia. — Faculdade de Medicina, etc.

Unica Casa ROUSSEAU
 Agente e depositario exclusivo dos MICROSCOPIOS da CASA CARL ZEISS de JENA
 e **PARIS**
16, Rue des Fossés-St-Jacques, 16

Fonte: Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1896, 1724 - Notabilidades Commerciaes e Industriaes da França.

A relação desta empresa com a escola pública era tão significativa que mereceu destaque em um anúncio de Notabilidade Comercial e Industrial da França. A propaganda destaca os principais produtos fornecidos pela Paul Rousseau: instrumentos

na Exposição Internacional de Toulouse, em 1887; medalha de prata na Exposição de Cerveja Francesa, em 1887; medalha de ouro na Exposição de Higiene Naval do Havre, em 1887. O empresário era «árbitro especialista do Tribunal do Comércio do Sena, Oficial da Instrução Pública e cavaleiro da Ordem da Rosa do Brasil»³.

É possível saber, também, o material de ensino fornecido, com os respectivos valores. Ao final da nota consta a comissão de 5%, valor devido ao representante comercial, E. Charles Vautelet e Cia, o que é ratificado pela correspondência a seguir.

Quadro 4: Material de ensino fornecido pela Paul Rousseau e Cia

Secretaria da Escola Normal da Capital
São Paulo, 26 de novembro de 1895

n.113
Cidadão,
Acompanha o presente uma conta de E. Charles Vautelet e Cia de importância de material de ensino fornecido pela casa Paul Rousseau e Cia, de Paris na importância de frs 1.392, 60, conforme autorização do governo. Peço que vos digneis providenciar a fim de que seja paga a importância da referida conta visto que já se acha esta escola de posse do material de ensino a que ella se refere.

Ao cidadão doutor Alfredo Pujol -
Secretário de Estado dos Negócios do Interior
O director
Gabriel Prestes.
Off. a Fazenda (497) em 3-12-1895

Fonte: APESP. Série Manuscritos. Secretaria do Interior. Escola Normal. Ano 1892. Caixa 530 - Ordem 7135.

Como francês e negociante Vautelet reunia as condições para agenciar a aquisição de materiais necessários ao ensino intuitivo de Física e Química. Há pelo menos três remessas de material da Paul Rousseau para a Escola Normal de São Paulo entre os anos 1894 e 1895, mostrando as estratégias usadas pela administração pública local para equipar suas escolas com modernos objetos de ensino.

Atuação semelhante teve Etienne Collet. Pelo Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (1894, 1895, 1896, 1897, 1898); sabemos que ele era um negociante versátil. Atuava como engenheiro civil, representante comercial e possuía um depósito de móveis e trastes. Como já foi dito, ele representava, dentre outras empresas, a Maison Deyrolle.

³ Fonte: Apesp. Série Manuscritos. Secretaria do Interior. 3ª. Secção. Escola Normal - Caixa 530 - Ano 1892. Ordem 7135.

Quadro 5: Peças de anatomia e modelos de flores e frutos

Secretaria da Escola Normal da Capital
22 de maio de 1894

Ofício n.42

Cidadão

Acompanhão o presente as facturas das peças de anatomia e modelos de flores e fructos, encomendados para esta escola, e que se acham na alfândega de Santos em descarga no Vapor Corrientes.

Como vereis pelos referidos documentos a importância total devida aos fornecedores é de fr. 3.635,20 – devendo, porém, ser deduzida a quantia de fr. 3.050 que já foi paga e entregue ao Sr. Etienne Collet (representante da casa Emile Deyrolle, de Paris), nos termos do aviso n. 225 de 16 de outubro de 1893 da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior. Resta, pois, á paga a quantia de fr. 585,20. Solicito a expedição de ordem vossa a fim de ser pelo Thesouro do Estado effectuado o pagamento da referida quantia de fr. 585,20.

O diretor –
Gabriel Prestes

Fonte: Apesp. Série Manuscritos. Secretaria do Interior. Escola Normal. Ano 1892. Caixa 530 - Ordem 7135.

O vapor Corrientes, assim como o Ville de Ceará, o Entre-Rios e o Sully pertencia a «Chargeurs Reunis (Sociedade Anonima) – Companhia Francesa de Navegação a Vapor». Em todos eles foram embarcados materiais, provenientes da Emile Deyrolle, para composição de um Museu de História Natural na Escola Normal de São Paulo, como se observa na imagem a seguir.

Imagem 5 - Museu de História Natural da Escola Normal de São Paulo (1895)



Fonte: Acervo da Escola Caetano de Campos, CRE Mario Covas/CENP/SEE. Álbum da Escola Normal.

É importante salientar que este novo espaço destinado ao ensino intuitivo nesta escola de formação de professores primários não foi constituído em um único momento. Ele foi resultado das aquisições de objetos que foram sendo incorporados ao patrimônio da instituição, a partir de sua reabertura no ano de 1880. Como se tem demonstrado, as formas de aquisição também não foram únicas. Viajantes e tradutores culturais participaram decisivamente deste processo, evidenciando como uma região, no caso o estado de São Paulo, lidou com o desafio de equipar escolas modelares, de acordo com os padrões da modernidade educativa.

Assim como no comércio mais geral, no âmbito da escola, os representantes comerciais, importadores e as casas comerciais eram, em sua maioria, imigrantes. Eles detinham o domínio das línguas estrangeiras para realizar as transações comerciais em diferentes países. Nas duas últimas décadas do século XIX, o uso da importação dos materiais para o ensino de Ciências Naturais por meio de viajantes, representantes, agentes e casas comerciais importadoras parecia ter se tornado uma praxe. Constituíram os primeiros modos de resolver, localmente, o problema do suprimento material das nascentes e modernas instituições públicas de ensino.

Relação público-privado:

Estado e investimento em materiais para o ensino de Ciências

Outro importante recorte temático no âmbito da cultura material escolar é a atuação do poder público local do Estado na criação das condições físicas de funcionamento das instituições de ensino. Sobretudo a partir das últimas décadas do século XIX, o Estado encarregou-se das construções dos prédios, da compra, distribuição e manutenção dos materiais escolares.

A análise dos ofícios e das correspondências nos ajuda a compreender um importante questão local. Isto é, como o governo paulista lidou, do ponto de vista econômico e administrativo com a necessidade de aquisição de modernos objetos para o ensino de Ciências Naturais, em um contexto em que esta área do conhecimento ganhou destaque no currículo do ensino secundário e na formação de professores primários.

A documentação apresentada nos pontos anteriores permite visualizar, dentre outros aspectos que não serão aqui abordados, importantes questões econômicas e culturais. Primeiro, a ausência de uma produção local de objetos científicos até as últimas décadas do século XIX, impunha a necessidade de adquirir tais materiais no além-mar, via de regra, na Europa ou nos Estados Unidos. Em segundo lugar, a distância dos centros fornecedores contribuía para que diferentes procedimentos fossem utilizados na aquisição dos materiais de ensino. O destaque aqui foi dado ao caso dos *viajantes* e dos *tradutores culturais*. Terceiro, as viagens transcontinentais, favorecidas pela navegação a vapor possibilitaram a circulação de pessoas, mas também de objetos contribuindo para resolver desafios locais dos lugares mais longínquos. Quarto, esta forma de provimento material das instituições de ensino não se sustentaria por muito tempo, tanto por questões práticas quanto econômicas.

Do ponto de vista prático, observando-se o Quadro 1, percebe-se que as negociações entre Paulo Bourroul e o presidente da província começaram em outubro de 1882. No Quadro 2, vê-se que somente em junho de 1883 parte da mercadoria adquirida, instrumentos de Física, é destinada ao porto de Santos, de onde seria remetida para a capital paulista. Ou seja, poderia chegar a 1(um) ano o tempo decorrido entre a necessidade de compra ou reposição dos objetos e sua efetiva chegada à instituição de ensino. Dois meses seriam dispendidos apenas no trajeto da viagem marítima. Cerca de um mês para ir e outro para retorno. Considerando ser este um período de expansão da escola pública, gratuita e de massas, não seria este um meio eficiente para equipar o crescente número de escolas do Estado.

No caso dos *viagantes*, resumia-se assim a dinâmica de compra: em viagem de férias a Paris, o diretor da Escola Normal de São Paulo, Paulo Bourroul faz a aquisição do material que ele mesmo solicitou ao Presidente da Província de São Paulo. Autorizada a aquisição, ele compra e envia por meio de vapores até a Alfândega de Santos. De lá, deveriam as encomendas ser remetidas à São Paulo, depois de expedidas as ordens pelo Tesouro da Fazenda. No caso dos *tradutores*, haveria uma agilidade maior. Ainda assim, o tempo entre a encomenda e a chegada dos objetos era considerável. Além disso, o valor econômico não tornava essa opção muito proveitosa para os cofres públicos.

Do ponto de vista econômico, a importação dos objetos escolares era bastante dispendiosa. Era preciso acrescer ao valor da mercadoria os custos com frete, encaixotamento, diferenças de câmbio e a comissão do representante comercial. As Imagens 1 e 4 dão uma ideia desta problemática. Pela Imagem 1 sabemos que o valor das três caixas de instrumentos de Física somou um total de fr. 3.285,00. O frete de somente três caixas totalizou fr. 126,45. Já a Imagem 4 coloca em evidência outro custo da importação, a saber, a comissão do representante comercial que, no caso, era de 5%. Os valores parecem não ser tão expressivo quando se considera apenas três caixas de materiais de ensino para uma única escola, mas considerando que a manutenção da escola exige compras constantes e em grande quantidade, tais valores tornavam pouco vantajosa e eficiente a importação como meio de provimento material das instituições de ensino.

Do ponto de vista administrativo é possível verificar mudanças e permanências nas práticas dos governos ao longo dos quinze anos abordados neste trabalho. Os Quadros 1 e 2 referem-se ao período de vigência do regime monárquico. Neles, constata-se uma troca direta de ofícios entre os diretores da Escola Normal, o presidente e vice-presidente da Província e o Tesouro Provincial. Em 24 de outubro de 1882 e em 3 de abril de 1883, por exemplo, Paulo Bourroul, informa ao Tesouro Provincial que foi encarregado pelo Exmo. Sr. Conselheiro Francisco de Carvalho Soares Brandão a fazer a compra de materiais e moveis para a Escola Normal. De posse dessa informação, o Tesouro provincial deveria enviar ordens à Alfandega de Santos para despachar e enviar as encomendas à Capital.

Trata-se de uma estrutura administrativa mais simples em que, via de regra, os problemas são resolvidos diretamente pelo chefe maior do executivo. Além disso, as relações interpessoais têm uma forte ingerência nas questões públicas. Nas primeiras

décadas de funcionamento da Escola Normal seus diretores eram pessoas de destaque na sociedade, com acesso facilitado ao presidente da Província. Nessa situação, os funcionários que ocupavam os postos intermediários da administração pública eram desconsiderados e toda a negociação para a aquisição dos objetos escolares era feita diretamente entre o diretor da escola e o presidente da Província.

Já os Quadros 3 e 4 referem-se a um período posterior à proclamação da República, o que ocorreu em 15 de novembro de 1889. A partir desse evento, a região administrativa denominada de Província passa a se chamar Estado e o chefe maior do executivo deixa de ser chamado de presidente e passa a ser governador. Nos quadros mencionados, verifica-se que a troca de correspondência ocorre entre o diretor da Escola Normal e o Secretário de Estado dos Negócios do Interior, o chefe maior da secretaria a qual estavam subordinados os negócios da educação. Embora não se possa falar em uma desaparecimento das ingerências pessoais nas questões públicas, a estrutura administrativa se tornou mais complexa e os funcionários intermediários são acionados para resolver problemas para os quais foram contratados. O diretor Gabriel Prestes não trata na compra dos materiais escolares com o presidente da Província, mas com a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, órgão ao qual estavam subordinados os negócios da educação.

Outro aspecto que chama a atenção é a alteração de alguns elementos estruturais na redação das correspondências. A exemplo dos Quadros 1 e 2, as correspondências escritas durante o período da monarquia finalizam com a expressão «Deus guarde V. Exa» e o pronomê de tratamento «ilustríssimo (Ilmo) e excelentíssimo (Ex.) senhor (Snr.)». Já aquelas escritas após o advento da República são finalizadas com a expressão «Saúde e fraternidade» e tratamento de «Cidadão», como se vê nos Quadros 3 e 4. Tais elementos denotam a laicidade e o espírito público que os republicanos tentavam imprimir na administração. Ainda assim, somente ao final da década de 1890 foi criado o Almoarifado da Instrução Pública, setor designado para compra e distribuição de materiais de ensino para as escolas públicas paulistas.

Quanto à relação público-privado, pode-se afirmar que desde o século XIX, quando o Estado assumiu a responsabilidade de prestação do serviço público educacional, de instrução das massas, acionou o setor privado para o fornecimento de móveis, materiais e objetos necessários ao desenvolvimento do processo pedagógico e do próprio funcionamento das escolas. É só no século XIX que um conjunto de objetos, como os objetos científicos, começam a fazer parte do cotidiano escolar e tornam-se cada vez mais elementos indispensáveis no desenvolvimento de certos métodos pedagógicos. Desde então, estabelece-se uma relação imbricada entre o público e o privado na criação das condições físicas de funcionamento das instituições de ensino. O poder público demanda projetos de construção de prédios escolares e sua execução, recursos e materiais didáticos, mobiliário escolar, manutenção e substituição de objetos avariados pelo tempo ou pelo uso, dentre outros. Da lanterna mágica à lousa eletrônica, a iniciativa privada, as empresas e a indústria escolar oferece inovações tecnológicas, lápis, caneta, borracha, papel, computadores, todos equipamentos que prometem viabilizar e facilitar a rotina escolar dos professores e dos alunos.

Aqui, o cotejo das fontes ajuda a perceber os diferentes arranjos em que se deram tais relações na realidade local de São Paulo. Por isso, buscou-se compreender os objetos científicos no bojo das relações sociais e escolares que os produziram e que foram por eles produzidas. Como defende Meda (2015, 23), a história da escola não pode prescindir «do estudo dos processos econômicos relacionados com o desenvolvimento da escolarização de massa e a conseguinte transformação da manufatura escolar do século XIX».

O estudo desses processos no caso específico de São Paulo evidenciou que, no período inicial de criação e expansão da escola pública, obrigatória e de massas, o poder público para equipar as instituições de ensino com modernos objetos necessários ao ensino das Ciências Naturais recorreu, primeiramente, à importação. Essa importação poderia ser feita por meio de *viajantes e tradutores culturais*. Recorrer ao setor privado, como empresas de fornecimento de objetos escolares, representantes e agentes comerciais foi um meio de garantir o provimento material das instituições de ensino. Para tanto, da Monarquia à República, a estrutura administrativa foi se tornando mais complexa e criando órgãos destinados especificamente para o atendimento das necessidades das escolas espalhadas pelo território.

De um lado, como afirma Martin Lawn (2005), as empresas comerciais reconheceram a escola como lugar de publicidade e de desenvolvimento de novos clientes. De outro, esta escola obrigatória e de massa movimentou o mercado e a economia na medida em que foram acionadas diferentes indústrias a fim de atender às novas demandas desta instituição.

Considerações finais

Ao tratar de questões econômicas e administrativas, neste trabalho apresentei dois procedimentos de atuação do poder público local para modernização de suas escolas. O primeiro deles foi a importação de objetos científicos por meio de *viajantes*. Procedimento mais informal e menos eficiente. O segundo, a importação por meio de empresas, de representantes e agente comerciais. Procedimento mais formal e ágil. Colocou-se em evidência, também, a relação entre os setores público e privado nesse processo.

Os objetos escolares são reveladores de relações produzidas pela escola e nas quais ela se reproduz. São relações de ordem pedagógica, mas também, de ordem econômica, administrativa, social e cultural. Os objetos escolares são vetores de relações. Eles apontam para as práticas e os modelos pedagógicos que os colocaram em circulação. Mas sinalizam também relações administrativas e econômicas da escola. Como foram adquiridos? Quanto o poder público investiu no ensino das Ciências no fim do século XIX e início do século XX? Como tem se dado a relação entre o público e o privado no suprimento material da escola?

A discussão empreendida ajuda a compreender um ponto importante da realidade local, ou seja, como São Paulo se inseriu na modernidade educativa no século XIX. A

modernidade estava representada tanto nos objetos adquiridos pela escola e ofertados pelas empresas, quanto nos modos como os materiais eram comercializados e chegavam à escola.

Por fim, a história da materialidade da escola é, em alguma medida, a história de como o poder público, o Estado foi se organizando econômica e administrativamente para assumir a responsabilidade pela criação e manutenção das instituições oficiais de ensino e para dar conta do provimento material e mobiliário das escolas espalhadas pelo seu território. É, ao mesmo tempo, a história da relação entre os setores público e privado na prestação de serviços à população.

Referências bibliográficas

- Alcântara, Wiara Rosa Rios. 2014. *Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações (São Paulo, 1874-1914)*. São Paulo: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.
- Baudrillard, Jean. 2008. *O sistema dos objetos*. São Paulo: Perspectiva.
- Boivin, Nicole. 2008. *Material cultures, material minds. The impact of things on human thought, society, and evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brigola, João Carlos Pires. 2003. *Coleções, gabinetes e museus em Portugal no século XVIII*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Meneses, Ulpiano. 2005. “A exposição museológica e o conhecimento histórico.” In *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*, editado por Betênia Figueiredo e Diana Vidal, 15-84. Brasília: Argumentum / CNPq.
- Carvalho, Marta. 1998. *Por uma história cultural dos saberes pedagógicos*. Comunicação apresentada no II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. São Paulo: Escrituras.
- Costa, Wilma Peres. 1998. “A questão fiscal na transformação republicana – continuidade e descontinuidade.” *Economia e Sociedade*, Campinas 10: 141-73.
- Franco, Vera Helena de Mello. 2013. *Contratos: Direito Civil e Empresarial*. 4ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.
- Lawn, Martin, e Ian Grosvenor. 2005. *Materialities of Schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Meda, Juri. 2015. “A história material da escola como fator de desenvolvimento da pesquisa histórico-educativa na Itália.” *Revista Linhas*, 30: 7-28.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Moussaoui, Isabelle, e Dominique Desjeux. 2000. *Objet banal, objet social. Les objets quotidiens comme révélateurs des relations sociales*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Roche, Daniel. 2000. *História das coisas banais. Nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Rodrigues, João Lourenço. 1930. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Instituto Ana Rosa.

- Schelbauer, Analete Regina. 2005. “O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX”. In *Histórias e memórias da educação no Brasil, Vol. II: século XIX*, editado por Maria Stephanou e Maria Helena Bastos, 132-149. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Schroeder-Gudehus, Brigitte, e Anne Rasmussen. 1992. *Les fastes du progres: le guide des Expositions universelles, 1851-1992*. Paris: Flammarion.
- Souza, Rosa Fatima de. 2007. “Historia da Cultura Material Escolar: um balanço inicial.” In *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*, editado por Marcus Levy Bencosta, 163-187. São Paulo: Cortez.
- Vidal, Diana Gonçalves. 2006. “O museu escolar brasileiro: Brasil, Portugal e a França no âmbito de uma história conectada (final do século XIX).” In *Para a compreensão histórica da infância*, editado por Rogério Fernandes, Alberto Lopes e Luciano Mendes de Faria Filho, 239-264. Porto: Campo das Letras.
- Vidal, Diana Gonçalves. 2009. “A invenção da modernidade educativa: circulação internacional de modelos pedagógicos, sujeitos e objetos no oitocentos.” In *Múltiplas visões: cultura histórica no oitocentos*, editado por Cláudia Engler Cury e Mariano Serioja, 39-58. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.

Fontes

- Arquivo Público do Estado de São Paulo (Apesp) – Série Manuscrito – Escola Normal de São Paulo; 1849-1855; 1886-1989/ Ordem – 5131. Grupo – Gestão Financeira; Série – Propostas orçamentárias.
- Arquivo Público do Estado de São Paulo (Apesp) – Instrução Pública – Ofícios do Governo ao Inspetor Geral. Anos – 1894-1896. Ordem 4492.
- Arquivo Público do Estado de São Paulo (Apesp). Série Manuscritos. Secretaria do Interior. 3ª. Seção. Escola Normal – Caixa 530 – Ano 1892. Ordem 7135.
- Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1891.
- Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro, 1896 – Notabilidades Comerciais e Industriais da França.
- Arquivo da Escola Normal Caetano de Campos. Correspondência da Diretoria de 1893 a 1895.
- Acervo da Escola Caetano de Campos, CRE Mario Covas/CENP/SEE. Álbum da Escola Normal.

PIERO FOSSATI

ECHOES OF 1968 IN AN ELEMENTARY SCHOOL OF GENOA

ECHI DEL 1968 IN UNA SCUOLA ELEMENTARE GENOVESE

In the archive of a primary school in Genoa documents have been found that were about to be destroyed. They are 435 reports, written by 145 teachers (males and females) in compliance with the law 24.12.1957 n. 125 on the pupils' failure to be admitted to the higher class. These reports date back to the period extending from 1960 to 1979, although none of them refers to the school years 1966-67, 1975-76, 1976-77. This period includes famous 1968 and the years when the Collegiate Bodies were established. In this paper I investigate whether the analysis of these documents shows how and to which extent the dramatic events of that time have influenced the way of teaching and the policies adopted by these elementary teachers on the selection of pupils, the recovery of difficult children, full-time schooling, and the involvement of families in school life. In some cases I am able to relate the reports on failed admission to the higher class to the activity of the Collegiate Bodies in the school.

Nell'archivio di una scuola elementare sono stati ritrovati documenti che stavano per essere distrutti. Erano 435 relazioni, scritte da 145 insegnanti diversi (maschi e femmine), in ottemperanza alla legge 24.12.1957, n. 1254, sulla non ammissione alla classe successiva dei loro alunni. Si riferivano al periodo tra il 1960 e il 1979 con la lacuna di tre anni: 1966-67, 1975-76, 1976-77. Il periodo comprende il famoso Sessantotto e l'entrata in vigore degli Organi collegiali. Si è indagato se fosse possibile capire, attraverso l'analisi di quei documenti, in che modo e quanto le incisive vicende di quel tempo avessero influito sul modo di far scuola di quegli insegnanti elementari intorno a selezione, metodi di insegnamento, recupero alunni difficili, inserimento disabili, tempo pieno, ruolo delle famiglie. In qualche caso è stato possibile mettere in rapporto i documenti delle non ammissioni con l'entrata in funzione degli Organi collegiali nella scuola.

Key words: Elementary school, Failures, Teachers, 1968, School archives.

Parole chiave: Scuola elementare, Bocciature, Insegnanti, 1968, Archivi scolastici.

Rovistando nei fondi di una vecchia scuola genovese, tra cumuli di cartacce, è saltato fuori un pacco di documenti in attesa di essere mandati al macero: sono relazioni di insegnanti sugli alunni bocciati negli anni Sessanta e Settanta, atti dovuti («L'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, su ciascuno dei quali fornisce al direttore didattico motivata relazione scritta», L. 24.12.1957, n. 1254) presentati al direttore didattico e debitamente da lui controfirmati per essere inoltrati all'ispettorato di competenza: sono gli originali restituiti alla scuola al momento della soppressione degli ispettorati. Il dettato della legge non era piaciuto agli insegnanti che vi avevano visto una limita-

zione alla loro capacità decisionale: il 40 per cento dei maestri e il 41 per cento delle maestre non riteneva giusto questo obbligo (IREF 1976, 71).

I documenti ritrovati coprono gli anni dal 1960/61 al 1978/79 con le lacune del 1967/68, 1975/76 e 1976/77: sono 453 relazioni di 145 diversi insegnanti delle classi prime, terze e quarte mentre per le classi seconde ci sono soltanto le relazioni degli anni 1977/78 e 1978/79 quando, eliminato l'esame del primo ciclo, anche il passaggio alla terza avveniva per scrutinio.

Quella scuola genovese, sede centrale del circolo di Castelletto, estendeva allora la sua direzione su otto plessi scolastici nella Circonvallazione a monte: la sede centrale, tre succursali, due parificate e due collocate all'interno di istituzioni assistenziali. L'edificio principale, nettamente il nucleo più importante ed anche prestigioso, dava nome all'intero circolo e nel severo edificio fine Ottocento concentrava la maggior parte degli scolari e dei maestri. La sede accoglieva un'utenza di media borghesia con qualche pretesa di signorilità: in prevalenza figli di impiegati, artigiani, commercianti, professionisti mentre nelle succursali era più accentuato il carattere popolare. Diversa e atipica la composizione degli istituti assistenziali che tuttavia incidevano assai poco sul numero complessivo degli alunni e degli insegnanti.

Le poche note bastano a suggerire l'immagine di un tipo di scuola comune nelle città industriali del Nord né d'altra parte un approfondimento in tal senso potrebbe essere utile ad una ricerca che vuole essere circoscritta alla individuazione dei motivi che in quegli anni convincevano gli insegnanti a bocciare e dei mutamenti che potevano essere sopravvenuti nell'arco di quasi un ventennio denso di avvenimenti significativi per il mondo scolastico. Non si sono riscontrate differenze tra il numero di bocciati della sede e quelli dei plessi staccati: bocciavano molto o bocciavano poco sia insegnanti della sede sia insegnanti delle succursali.

Analoghe considerazioni si possono estendere alla tradizionale divisione tra maestri e maestre: bocciavano ambedue le categorie con eguale frequenza. C'erano insegnanti che usavano con parsimonia la bocciatura e che compaiono poco o solo una volta nel quadro riassuntivo, mentre altri mostrano diligente costanza nell'operare una selezione annuale. Ci doveva essere anche chi non bocciava ma che ovviamente non è presente tra i documenti. L'elevato numero degli insegnanti coinvolti nel rituale selezionatore lascia sospettare che ben pochi si fossero sottratti a un uso consacrato dalla tradizione. C'era infine chi utilizzava questo strumento con larghezza come quell'insegnante che nella sua quarta bocciava 8 scolari o quello che arrivava addirittura a 10: strage da sterminare un'intera scolaresca.

Si bocciava molto soprattutto nei primi anni Sessanta poi via via le bocciature diminuiscono fino ad arrivare nel decennio successivo quasi alla scomparsa del fenomeno. Il direttore riceveva le relazioni, controfirmava e trasmetteva; era pratica burocratica su cui sembra non avesse nulla da dire, neppure a proposito della sciattezza con cui le relazioni erano presentate: fogli strappati, spesso fogliacci, disordinati, a volte con correzioni sgraziate e cancellature mal fatte. Le relazioni avrebbero dovuto rispettare una specie di modello con indicazioni anagrafiche che spesso sono tralasciate, capita anche che manchi la firma degli insegnanti e frequentemente queste

sono incomprensibili. A parte qualche relazione scritta a macchina, la grafia è faticosa, in qualche caso addirittura illeggibile ma anche quando sono scritti a macchina i testi contengono errori di battuta e ortografici, parole attaccate, accenti sbagliati e mancanti. Gli insegnanti compilano con scarsa attenzione e buttano giù una mezza paginetta nella convinzione di adempiere ad una funzione meramente burocratica.

60/61	61/62	62/63	63/64	64/65	65/66	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	77/78	78/79
I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
1°	21°	34°	44°	56° ⁰⁰⁰	70° ⁰⁰⁰	63° ⁰⁰⁰	14° ⁰⁰⁰	84°	8°	113°	8°	128°	134°	139°
				°		°								
2°	22°	35°	12°	57°	54°	78° ⁰⁰⁰	89°	69°	108°	114°	120°	129°		
3°	23°	36°	10° ⁰⁰⁰	58° ⁰⁰⁰	8°	49° ⁰⁰⁰	90° ⁰⁰⁰	102°	109°	115°	121°	130°		
			°			°	°							
4°	24°	37°	45°	59°	55°	77°	91°	103°	70° ⁰⁰⁰	107°	122°	117°		
									°					
5°	25°	38° ⁰⁰⁰	46°	43°	71°	79°	92°	90° ⁰⁰⁰	90°	116°	123°			
		°							pl.cl.					
6°	26°	39°	47°	60°	2°	80°	49° ⁰⁰⁰							
			21°	61°										
			48°	55° ⁰⁰⁰										
11	9	12	15	18	11	18	15	9	12	6	7	4	1	2
II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II	II
													107°	140°
													135	141
													136°	106°
													135	141
													2	2
III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
7°	27°	40°	49° ⁰⁰⁰	62° ⁰⁰⁰	72°	8° ⁰⁰⁰	93° ⁰⁰⁰	77° ⁰⁰⁰	90°	106°	124°	117°	137°	142°
			°	°		°		°	pl.cl.			°		141
8°	28°	41° ⁰⁰⁰	14°	63°	10°	70° ⁰⁰⁰	94°	104°		60°	70°		138°	143°
9°	29°	5°	50°	64°	73° ⁰⁰⁰	81°	95° ⁰⁰⁰	63°			125°			116°
10°	30°	2°	51° ⁰⁰⁰	65°	44°	82°	96°							
11°	31°	4° ⁰⁰⁰	52° ⁰⁰⁰	34° ⁰⁰⁰	32° ⁰⁰⁰	83° ⁰⁰⁰	97°							
					°	°								
12°	32° ⁰⁰⁰	42°	53° ⁰⁰⁰	17°	74°	54° ⁰⁰⁰	98°							
	°		°											
				66° ⁰⁰⁰		68°	99° ⁰⁰⁰							
				°										
				°										
						74°								

9	12	12	18	24	15	21	14	6	1	2	4	3	3	5
IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV	IV
13 ^{oo}	33 ^o	43 ^o	8 ^{ooo} oo	67 ^o	75 ^o	84 ^{ooo} o	100 ^o	105 ^{ooo} oo	63 ^{oo}	117 ^o	126 ^{oo}	132 ^o		144 ^o
14 ^{oo}	8 ^{ooo}	29 ^{ooo}	54 ^{ooo}	14 ^{oo}	76 ^{oo}	44 ^o	54 ^{oo}	99 ^o	107 ^o	118 ^o	88 ^o	133 ^o		63 ^{ooo}
15 ^{ooo}	10 ^{ooo}	31 ^o	38 ^{ooo}	68 ^{ooo} oo	65 ^{oo}	60 ^{oo}	10 ^{oo}	106 ^{oo} o	66 ^{ooo}	119 ^{ooo} o	127 ^{oo}			145 ^o
16 ^o		28 ^{ooo} oo	2 ^{ooo} o	50 ^{oo}	63 ^{oo}	85 ^o	101 ^{oo}	67 ^{oo}	110 ^{oo}					
17 ^{oo}		32 ^{ooo}	55 ^{ooo} o	69 ^{oo}	77 ^{oo}	86 ^o	70 ^{ooo}	107 ^o	111 ^o					
18 ^{ooo} oooo						61 ^o	8 ^{oo}		112 ^o					
19 ^{ooo}						87 ^{oo}								
20 ^{ooo}						88 ^o								
24	7	13	19	12	9	13	12	12	10	6	5	2	//	5
44	28	37	52	54	35	52	41	27	23	14	16	9	6	15
1-145= numero degli insegnanti di cui si ha almeno una relazione														
°=numero degli alunni bocciati per insegnante e per anno														

Il ruolo della famiglia nella bocciatura

Gli organi collegiali erano di là da venire e i rapporti con le famiglie erano a senso unico: le si informava, le si convocava, si auspicava il loro consenso all'azione della scuola.

In un elevato numero di relazioni compare, con espressioni più o meno simili, l'affermazione che l'insegnante durante l'anno si era preoccupato di avvertire le famiglie del possibile o quasi certo esito negativo dei loro figlioli. Spesso ai familiari e di solito alla madre era stato rivolto l'invito a darsi da fare per evitare questo insuccesso – «La famiglia era a conoscenza di questo stato di cose ed era stata posta sull'avviso delle eventuali conseguenze che ne sarebbero derivate» [Bruno, 1964] –, invito pro forma sia perché indirizzato a persone che non avevano né mezzi né competenze né tempo per intervenire sia perché la chiamata a corresponsabilità non aveva sbocco quando l'alunno veniva definito «immaturo» o «non idoneo».

Il richiamo alle famiglie va spiegato col tentativo degli insegnanti di tranquillizzare una professionalità in molti casi turbata da un atto, burocraticamente contemplato, e anche apprezzato indice di serietà della scuola, ma avvertito come rottura di un rapporto che bene o male era durato un anno: molti insegnanti forse neppure vedevano nella bocciatura l'operazione di pulizia apprezzata da molti colleghi e spesso anche dai genitori, purché eseguita sui figli degli altri. Perché non condividere con la famiglia la responsabilità della «non promozione» (litote, ampiamente utilizzata)?

Grazie all'autorità del ruolo e al rispettoso atteggiamento dei genitori non era difficile ottenere un assenso più o meno convinto e mettersi al riparo da remote possibili lagnanze, soluzione che sgravava anche il direttore didattico da ogni responsabilità.

I genitori condividono l'idea di far ripetere a Luigi la prima classe elementare anche in una scuola speciale [Luigi, classe I, 1961].

La determinazione di respingere il soggetto (determinazione presa in accordo con i genitori)... [Antonio, classe III, 1961].

...in pieno accordo coi i genitori... [Sergio classe IV, 30 giugno 1961].

Pertanto, di comune accordo con i genitori... [Luigi, classe IV, 30 giugno 1961].

Considerando tutto questo, in pieno accordo con i genitori del ragazzo, ho deciso di fargli ripetere la classe terza [Bruno, classe III, 1962].

Pertanto, in pieno accordo con i suoi genitori, e con la intenzione di procurare unicamente il suo bene, ho deciso di respingerlo [Domenico, classe IV, 1963].

D'accordo con i genitori ho deciso di fargli ripetere la classe prima [Pietro, classe I, 1965].

È così necessario e giovevole darle un anno di tempo per maturare (convenuto anche con la madre) e farle ripetere l'anno [Rosa, classe III, 1965].

Perciò, pienamente d'accordo anche con i suoi genitori, penso gli possa giovare ripetere la classe terza [Francesco, classe III, 1965].

In pieno accordo anche con i parenti, penso che gli possa giovare ripetere la classe terza [Maurizio, classe III, 1965].

Anche i genitori si sono dichiarati d'accordo con me su ciò [Claudio, classe IV, 1965].

I famigliari si sono resi conto dell'im maturità del proprio figlio e concordemente all'insegnante hanno pensato che un anno di ripetenza potrà colmare le suddette lacune [Antonio, classe IV, 1972].

I famigliari si sono resi conto dell'im maturità del proprio figlio e concordemente all'insegnante hanno pensato che un anno di ripetenza potrà colmare le suddette lacune [Antonio, classe IV, 1972].

Di converso la mancata collaborazione delle famiglie durante l'anno veniva additata come una delle cause del fallimento scolastico. Le lamentele sulle famiglie che non si occupano dei figli sono motivo ricorrente negli appunti dei registri di classe e ritornano come aggravante nelle relazioni di non ammissione.

A ciò si aggiunge un completo disinteresse da parte della famiglia [Fulvio, classe III, 1962].

Se il mio successore avrà la collaborazione della famiglia, che io non ho avuto, il ragazzo potrà fare una buona terza perché può fare bene [Alberto, classe III, 1964].

Ho tentato tutte le vie a mia disposizione per migliorare la situazione. Considerato anche il fallito tentativo di allacciare coi genitori rapporti di fattiva collaborazione ... [Serafino, Classe III, 1963].

L'assoluta assenza della collaborazione della famiglia mi ha ostacolato in modo determinante. [Filippo, classe III, 1964].

I molteplici richiami verso la famiglia sono stati inutili. Visto che il codice scolastico non concede alla scuola sufficienti armi per certi genitori recalcitranti non mi resta che lasciare il ragazzo in 3^a classe e raccomandarlo a Dio [Santo, classe III, 1964].

La famiglia si è dimostrata priva del più elementare interessamento ed il bambino era completamente trascurato [Gaetano, classe I, 1964].

Anche a causa della mancanza di collaborazione della famiglia ogni mio tentativo di recupero è stato vano [Gaspere, classe IV, 1966].

Date le poche frequenze e l'assoluta incuria dei genitori, non è stato possibile alcun recupero [G. B., classe I, 1968].

Non assistito dalla famiglia e abbandonato a se stesso ... [Francesco, classe I, 1968].

Invitati i familiari si presentava la nonna, la quale allargava le braccia in segno che lei non poteva farci nulla [Rosanna, classe I, 1968].

Il suo bagaglio culturale e l'incuria dell'ambiente non gli danno alcuna possibilità per affrontare e sostenere con profitto il programma della IV^a classe [Gian Piero. Classe III, 1968].

È mancata completamente l'assistenza familiare [Carmela, classe IV, 1969].

Ha frequentato anche il dopo-scuola senza nessuna utilità e vive, quando non è a scuola, per la strada nell'ambiente non troppo raccomandabile dove abita [Placido, classe III].

La famiglia, per altro irregolare, si è disinteressata completamente di questo piccolo che si presenta trascurato nell'aspetto, aggressivo verso i compagni, isolato da tutte le attività della vita di gruppo [Roberto, classe I, 1970].

Vive in una famiglia numerosa e non è seguito nel suo andamento scolastico [Giuseppe, classe III, 1970].

Privo di applicazione è completamente trascurato dalla famiglia [Santo, classe I, 1971].

La famiglia non lo assiste, anzi permette che si assenti da scuola quando crede [Roberto, classe I, 1971].

I famigliari, con cui ho chiesto spesse volte di comunicare per avere una collaborazione senza ottenere nulla di fatto, hanno convenuto con me, per il bene del ragazzo, che questi ripeta la classe [Marco, classe IV, 1972].

La mancanza completa di volontà e la poca assistenza familiare non le hanno consentito... [Silvana, classe IV, 1973].

Neppure la collaborazione con la famiglia tuttavia poteva produrre i risultati sperati e ciò veniva utilizzato per aggravare le responsabilità dell'alunno:

Tutti i miei sforzi congiunti a quelli della famiglia per metterla in condizioni di superare le difficoltà sono riusciti vani [Marina, classe III, 1965].

I frequenti rapporti mantenuti personalmente con la famiglia, e da questa ricambiati, non hanno ottenuto alcun risultato riguardo ad un maggior profitto del bambino; come a nulla hanno approdato le punizioni corporali cui il padre ricorreva anche troppo spesso [Mario, classe III, 1965].

Sordo ai richiami e alle esortazioni del maestro e dei familiari, non ha fatto nulla di buono nell'intero corso dell'anno scolastico [Gian Carlo, classe III, 1966].

Non gli sono serviti né i richiami e le esortazioni del maestro né quelle dei famigliari, pur severi con lui [Riccardo. Classe III, 1966].

Non è molto chiaro che cosa gli insegnanti si aspettassero dai genitori, quali tipi di intervento avrebbero voluto oltre alla incondizionata approvazione dell'azione del maestro e all'attenzione all'ordine e alla pulizia personale: «Un particolare: raramen-

te l'alunno era dotato di quaderni e del necessario per la scuola» [Giovanni, classe IV, 1966].

Sorprendente l'attribuzione della decisione di bocciare alla famiglia stessa che in qualche modo sembra sostituirsi all'intenzione del maestro o quanto meno forzarla: l'insegnante compare quasi semplice notaio delle scelte familiari:

Dietro consiglio dell'insegnante i genitori del suddetto alunno hanno deciso di fargli ripetere la classe Prima [Valter, classe I, 1962].

I genitori di comune accordo con il sottoscritto hanno pensato di fargli ripetere la classe terza [Tomaso, classe III, 3 luglio 1964 Giuseppe, classe III, 1964 e Remo, classe III, 1964].

Perciò, di comune accordo con il sottoscritto, i genitori hanno pensato bene di fargli ripetere la classe terza [Giuseppe, classe III, 1965].

La madre si rende conto perfettamente dell'imaturità del bambino e non vuole sforzarlo; vuole per prima cosa irrobustirlo perché è di salute cagionevole, perciò preferisce fargli ripetere la Ia classe [Adriano, classe I, 1971].

Sembra che i genitori preferiscano far ricominciare un altro anno [Fabio, classe I, 1974].

Si avverte un senso di liberazione quando la non ammissione dipende da eventi "oggettivi" come le prolungate assenze o la mancata presentazione agli scrutini. Non c'era bisogno di dilungarsi: tutta la relazione poteva condensarsi in quattro parole:

Ripete per le assenze [Antonietta, classe I, 1970].

Assente dal 9 Marzo c.a., per malattia, non si è più presentata a scuola [Claudia, Classe I, 1961].

Non è stata promossa alla 4a classe, causa le numerose assenze che le hanno impedito di seguire lo svolgimento del programma [Raffaella, classe III, 1963].

Non è stata promossa a causa delle numerose assenze dovute a malattia [Maria Pia, classe I, 1966].

La migliore giustificazione poteva consistere nell'ormai raggiunta età dell'obbligo: a 14 anni l'alunno non avrebbe comunque più frequentato la scuola: «Compirà a settembre quattordici anni: ella sarà così esente dall'obbligo della frequenza scolastica» [Eleonora, Classe IV, 4 luglio 1963]. Compie 14 anni il prossimo dicembre e difficilmente frequenterebbe dopo il 31 del mese suddetto [Emanuele, classe IV, 1970].

Il bisogno di condividere la responsabilità della bocciatura e alleggerire il peso della scelta spingeva a volte l'insegnante a cercare rassicurazione presso il collega anziano o figure istituzionali come il direttore didattico.

A scanso di obiettività nel giudizio, durante l'anno e negli scrutini finali è stato fatto esaminare dal collega della classe parallela [Cesare, classe IV, 1962].

Durante l'anno scolastico ha dimostrato scarso impegno alla Scuola ed il suo profitto, come ha rilevato anche la Sig.ra Direttrice Didattica durante la sua visita alla classe, è stato del tutto insufficiente [Sergio, classe IV, 1971].

Come ha rilevato la Sig.ra Direttrice Didattica durante le sue visite alla classe [Giovanni, Classe IV, 1971].

La presenza degli Organi collegiali, funzionanti dal 1975, incise su questo aspetto: l'obbligo di far approvare dal Consiglio di interclasse la decisione dell'insegnante da un lato portò alla elaborazione di relazioni più consistenti e articolate che dovevano essere presentate nella riunione con i colleghi, il direttore e i rappresentanti dei genitori. Era una condivisione di responsabilità che rompeva il monopolio decisionale di cui il maestro era tradizionalmente depositario e che aveva un prezzo.

Il consiglio di interclasse ha espresso parere favorevole alla proposta di non ammettere la suddetta alunna alla 3a classe elementare [Patrizia classe III, 1978].

L'equipe medico psico-pedagogica concorda su questo giudizio [Rosamaria, classe II, 1979].

Ho sottoposto la situazione all'Interclasse degli insegnanti di terza riunitasi in data 7 giugno 1978 che, dopo accurato esame, ha dato parere favorevole alla non ammissione dell'alunna alla classe quarta [Marinella classe IV, 1978].

Il consiglio di interclasse, riunitosi il 7.6.1978, ascoltata la relazione dell'insegnante, documentatosi sulle attività e preso atto del desiderio espresso dalla famiglia, concede parere favorevole alla non ammissione [Daniela, classe III, 1978].

I genitori stessi dell'alunno, sentito il parere della psicologa scolastica, hanno ritenuto opportuno richiedere la ripetenza del bambino [Matteo. Classe III, 1979].

Il bene dell'alunno

L'inconsapevole o vago senso di colpa per la bocciatura dei propri scolari – «Comio rincrescimento l'alunna è stata respinta» [Rosaria, classe I, 1964] – poteva essere mitigato dall'autoconvincimento che la decisione avesse un intento terapeutico – «Ripetere il primo anno del secondo ciclo è salutare per la formazione culturale dell'alunno» [Antonio, classe IV, 1968]; «Ritengo pertanto che la permanenza di un altro anno nella stessa classe assume per lei veramente il valore di una terapia di recupero» [Elisabetta, classe I, 26 giugno 1979]. Un anno di ripensamento o di maturazione e di rifacimento di ciò che lo scolaro non aveva fatto, colpevolmente o per carenza di abilità, sarebbe servito a migliorare la sua situazione. L'argomento poteva essere espresso in buona fede anche se non era ignoto che ben raramente i bocciati traevano profitto dallo smacco vissuto: più facilmente essi scivolavano nel limbo di coloro sempre in procinto di nuovo insuccesso.

Nelle relazioni di non ammissione compare sistematicamente la formula «per il bene dell'alunno», giustificazione non richiesta ma ossessivamente ripetuta quasi ad allontanare il sospetto che la bocciatura potesse soddisfare inconfessati interessi dell'insegnante, come sfoltire una classe numerosa e alleggerire il proprio lavoro.

A causa di tali assenze, per il bene stesso dell'alunna, ritengo doveroso lasciarla in prima [Margherita, Classe I, 1961].

Non è un'alunna matura per la V classe ed è per il suo bene che decido di lasciarla in IV [Concetta, 1961].

La ripetizione della quarta classe è non solo una necessità di ordine scolastico, ma la migliore soluzione nell'interesse dell'alunno [Alberto, classe IV, 1961].

Le assenze sono la causa unica che mi costringono, a malincuore, a lasciare la mia scolara in terza. Promuovendola farei un male alla bimba [Policarpina, classe III, 1963].

Perciò ho ritenuto, per il bene del ragazzo, non ammetterlo alla 4^a classe [Eliseo, classe III, 1963].

Per cui giudico più utile, nel preminente interesse dell'alunno, un'ulteriore permanenza nella quarta classe [Aldo, classe IV, 1964].

Perciò è per il suo bene che credo opportuno fargli ripetere la classe [Franco, 1965].

Per cui ho giudicato opportuno per il suo bene fargli ripetere la classe terza [Walter, classe III, 1965].

In coscienza, per il suo bene, l'alunno deve ripetere la classe I [Edmondo, classe I, 1968].

La promozione alla quinta classe pertanto risulterebbe più di danno che di vantaggio per l'alunno stesso [Saverio, classe IV, 1969].

Per il suo bene è necessario farle ripetere la quarta per darle il tempo di formarsi e acquistare anche sicurezza e disinvoltura [Daniela, classe IV, 1970].

Promuoverla alla classe successiva significherebbe danneggiarla [Simona, classe IV, 1970].

Si è infatti notato che la fatica toglie alla bambina ogni 'gioia di vivere', ne diminuisce gli interessi e di conseguenza la capacità di apprendimento. Poiché si ritiene necessità prevalente dell'alunna quella di rassicurarla e poterla portare ad avere fiducia in se stessa, si è pensato di non promuoverla alla classe III [Tiziana, classe II, 1979].

Per tali motivi, dopo aver sottoposto il caso alla psicologa scolastica, ai genitori dell'alunno e al Consiglio di Interclasse, si ritiene utile, nell'interesse dell'alunno, la non ammissione alla classe IV [Luca, classe III, 1979].

Tra tutti i motivi che potevano portare alla non promozione escludendo quello che genericamente era definito il mancato raggiungimento dei risultati indicati dai programmi e quello ancor più vago dell'immatùrità mentale, mascherato ma convincente traspare il desiderio di liberarsi di un elemento scomodo o turbolento, in ogni caso colpevole di alterare il tranquillo ritmo della vita scolastica. Non è raro trovare giudizi che non riescono a nascondere un più o meno consapevole intento punitivo:

Giunto nuovo alla nostra scuola durante il primo trimestre, sarebbe stato opportuno destinarlo ad un "Preventorio" per la sua condotta normalmente irregolare – già scarso in tutte le materie, ha peggiorato ulteriormente, per la sua abituale negligenza, la sua situazione di scolaro – continuamente distratto, soprattutto abulico, poco sincero, subdolo è stato il peggiore elemento della classe e ne ha ritardato il normale progresso e andamento [Antonio, classe IV, 1961].

Ha intelligenza limitata; non ha fatto nessun progresso sia in aritmetica sia in lingua; non si è mai applicata; non merita la promozione [Rosanna, classe IV, 1961].

È disordinata al massimo – non ha saputo ambientarsi (è venuta dalla Sardegna e dalla scuola di Arbus con paurose lacune) – il profitto è stato scarso – è stata di peso alla classe – è molto delicata di salute [Maria Pia, classe IV, 1961].

Per tutto l'anno non ha fatto che disturbare l'andamento delle lezioni e per di più ha cercato in tutti i modi di trascinare i compagni al male [Arnaldo, classe III, 1962].

Per una migliore dignità della Scuola e per il doveroso rispetto verso gli altri alunni della

mia classe che hanno sempre osservato scrupolosamente i propri doveri, sono stato costretto a respingerlo [Placido, classe I, 1963].

Poco disciplinato, disturba i compagni con un cattivo linguaggio. Non ha mai studiato le lezioni. Non merita la promozione e non è in grado di fare la quinta. Lo proporrei per una classe differenziale [Silvio, classe IV, 1966].

In effetti questo soggetto si è rivelato nel corso dell'anno elemento perturbatore della classe con ripercussioni negative su tutto il resto della scolaresca [Mario, classe I, 1966].

Affinché impari che la scuola è una cosa seria e che lo insegni ai suoi figli [Emanuele, classe IV, 1970].

È un caratteriale immaturo, instabile, irrequieto, impulsivo, eccitabile, disattento, privo di senso morale, portato alla aggressività e alla violenza, alla menzogna e alla ribellione [Marcello, classe I, 1971].

La soluzione medico-psicologica

Nei primi anni Sessanta nella scuola si era diffusa un'ampia fiducia nell'aiuto che medici e psicologi con le loro diagnosi avrebbero potuto dare all'individuazione di alunni bisognosi di particolare attenzione e si erano moltiplicate richieste del loro intervento. Il nuovo entusiasmo nascondeva un equivoco alimentato sia dalle pressioni di strutture e figure professionali interessate a espandere la loro presenza nella scuola (psicologi e équipe psico-medico-sociologiche) sia dagli insegnanti che pensavano di poter risolvere problemi di gestione di alunni difficili col ricorso al medico.

Nelle relazioni si incontrano di frequente, anche accompagnate da giudizi assai drastici, proposte per mandare alunni "problematici" in apposite strutture che, con molta confusione, erano definite «scuole speciali», «classi differenziali», «classi di aggiornamento», confusione che tuttavia non era solo degli insegnanti ma imputabile a definizioni legislative generatrici di equivoci. Nel 1962 la C. M. n. 4525 del 9.7.1962 fece un po' di chiarezza: «A seconda delle forme e del tipo delle minorazioni, gli alunni saranno avviati alle scuole speciali o alle classi differenziali». La legge istitutiva della scuola media unica (L. n. 1859 del 31.12.1962) prevedeva la possibilità di istituire classi di aggiornamento in prima e in terza oltre a classi differenziali. Ci si appropriò di questa terminologia per chiedere e spesso ottenere l'inserimento di alunni "difficili" in classi particolari. A questa prassi, nel mutato clima del post-Sessantotto e con la critica delle "istituzioni separate", si sostituì via via una prospettiva di sostegno degli alunni con handicap di vario genere senza allontanarli dalla propria classe e verso la fine degli anni Settanta il capovolgimento di impostazione fu completo con la Circolare Ministeriale n. 4408 del 29.7. 1971 (Comassi, 1979, 74).

Di questo percorso nelle relazioni degli insegnanti non c'è traccia e neppure un'eco: per quegli insegnanti segnalare al direttore didattico l'inserimento in una qualsiasi istituzione separata (c'era anche la scuola all'aperto) significava potersi disfare di alunni comunque difficili. Ottenere e proteggere la propria bella classetta era vecchia aspirazione generalmente condivisa dagli insegnanti che si contendevano l'assegnazione ad una sezione piuttosto che a un'altra. Con lo stile paradossale che

contraddistingueva le sue opere Lucio Mastronardi, nel 1962, aveva descritto con amarezza e sarcasmo il fatidico momento della formazione delle classi. Nella nostra scuola si era ben lontani da questi eccessi ma il clima permetteva di esprimere, con sorprendente ingenuità, giudizi pesantemente discriminatori se una maestra poteva iniziare la sua relazione con «Lo scolaro, nato a Genova, è un mulatto di natura istintiva, ma tardo di intelligenza» [Ermanno, classe I, 1961].

Accanto a insegnanti che continuavano ad usare una terminologia tradizionale c'era chi nel tentativo di affinarsi costruiva strutture barocche in un linguaggio psicologico non ben digerito: «Il bambino presenta difficoltà adattive ed insufficienze a carico dell'apprendimento rapportabile ad una situazione di immaturità neuropsicologica» [Francesco, classe I, 1972].

Benvenute erano le diagnosi rilasciate da un'autorità medica che dava alla richiesta dell'insegnante valore di scientificità inappellabile, vista anche la fiducia di cui in quel momento godevano tecniche di rilevazione del grado di intelligenza come i test e il calcolo del Q. I.

Per il deficit intellettivo: mediante test di T. M. e di WISC è stato valutato un Q. I. di 0,80 e 0,83. Per il comportamento con irregolarità di tipo 'eteroplastico' piuttosto gravi, che dà al bambino difficoltà di accettazione di una vita armonica di gruppo che si traduce, accanto ai compagni, in atti inconsulti, aggressivi ed asociali [Filippo, classe I, 1965].

Io non ho più insistito nel pretendere da lei ancora uno sforzo mentale notevole e necessario dopo il colloquio avuto con la mamma e con lo zio, i quali mi dichiararono che da una visita medica la bimba era stata giudicata di età mentale inferiore alla norma [Sabrina, classe III, 1965].

Il giorno 9 aprile veniva sottoposto a visita all'Ambulatorio di Neuropsichiatria con il seguente referto: «L'alunno è affetto da insufficienza mentale grado intermedio. Q. I. 68; Note di cerebropatia» [Sebastiano, classe I, 1968].

L'alunno è stato visitato, e lo sarà ancora il 20 c. m. presso l'Istituto di psicologia dell'ospedale Gaslini [Pietro, classe III, 1969].

Segnalata dall'ottobre scorso all'assistente sanitaria, e quindi per controlli e cure, indirizzata al Gaslini [Carmelina, classe I, 1969].

L'alunna è una ritardata mentale per cui è stata richiesta la visita psicotecnica [Anna Maria, classe I, 1969].

Pare che sia stata segnalata e proposta per la frequenza alle Scuole Speciali [Irene, classe III, 1970].

A detta della madre, sottoposto a test psicologici, gli hanno riscontrato un Q. I. inferiore alla media [Mauro, classe IV, 1972].

È stata sottoposta a test psicométrico che ha rivelato un'età mentale pari a 5 anni [Antonella, classe I, 1972].

Il rendimento dell'alunna è stato nullo. Ella non è in grado di apprendere le normali cognizioni scolastiche. È infatti presente un rilevante difetto intellettivo (Q. I. intorno a 50) con gravi difetti del linguaggio, gravi difficoltà nell'orientamento spaziale, nel riconoscimento dello schema corporeo, nell'orientamento temporale, nel senso cromatico, nell'organizzazione visuo-motoria (dalla diagnosi del CMPP) [Concetta, classe I, 1973].

Più che scolasticamente la bimba, a mio modesto parere, dovrebbe essere giudicata da un

medico specialista, forse è una tara familiare, poiché anche una sorellina della 2a classe presenta gli stessi inconvenienti psico-fisici [Paola, classe I, 1973].

La fiducia in una medicina risoltrice dei problemi scolastici era decisamente eccessiva e pericolosamente aperta a soluzioni autoritarie come attesta il caso sorprendente, l'unico in cui ci si è imbattuti, di un intervento medico servito a far retrocedere una scolara dalla I classe all'asilo: «Essendo passata all'inizio dell'anno alla scuola materna per consiglio del medico» [Luisa, classe I, 1973]. O sbrigativamente catalogata: «Proposta dal medico scolastico per una scuola all'aperto, non fu accettata per il seguente motivo: -tale tipo di scuola non è per deficienti, la bambina è una deficiente» [Rosaria, classe I, 1961].

Della diagnosi dell'esperto gli insegnanti non sempre sembravano aver bisogno: se la facevano da sé insieme con la prognosi:

Se debbo proprio esprimere il mio parere su di lui, credo di non errare giudicandolo un ragazzo da scuole speciali, o per lo meno da classe di recupero [Giancarlo, classe IV, già ripetente in prima, 1961].

È uno scolaro del quale si dovrebbe aver cura in scuole speciali o in particolari classi di recupero [Alberto, classe IV, 1962].

Per il bene della piccola è necessario il trasferimento in una scuola speciale [Maria, classe I, 1972].

Si considera più opportuno affidarla ad una scuola speciale adattando il metodo di insegnamento alle sue reali capacità, che non sono quelle dei bambini che frequentano la scuole normali [Rosa, classe I, 1962].

Il bimbo non è assolutamente in grado di frequentare una scuola normale. Ho consigliato i genitori di iscriverlo ad una scuola differenziale [Mauro, classe I, 1964].

Sia per lo sviluppo mentale così tardo, sia per la situazione della fanciulla estremamente misera propongo quest'alunna per le scuole speciali, nelle quali potrà trovare un metodo adatto alle sue capacità e un'assistenza di cui ha tanto bisogno (padre manovale – otto figli, dei quali uno minorato) [Anna Maria, classe I, 1963].

Senza dubbio è un debole mentale [Placido, classe I, 1964].

Ritengo necessario iscriverlo presso una Scuola Speciale per dargli la possibilità di sviluppare le sue capacità in un ambiente adatto alla sua mentalità [Paolo, classe I, 1964].

Si ritiene quindi necessario che l'alunno ripeta la classe, consigliando inoltre, ove possibile, la frequenza di scuole speciali [Antonio, classe III, 1968].

Sarebbe opportuno affidarlo ad una scuola specializzata che lo curi almeno per un po' di tempo [Angelo, classe I, 1969].

Tali lacune forse potrebbero venire colmate da una scuola differenziale, dove gli alunni essendo pochi, possono essere seguiti più sicuramente nelle loro difficoltà [Fabrizio, classe IV, 1969].

È un'alunna che ha bisogno di una visita psicomotoria e di frequentare una scuola speciale [Tiziana, classe I, 1969].

Le gioverebbe la frequenza in una classe differenziale di recupero [Paolo, classe III, 1970].

Necessita di frequentare una classe differenziale [Marcella, classe I, 1971].

Sottintesa alla richiesta di smistamento in classi particolari c'era la confusione tra situazioni di effettivo disagio psichico o di handicap (termine mai usato in queste relazioni) con altre che ben poco vi avevano a che fare. Ogni alunno che non si inseriva nella classe secondo il modello trasmesso dalla tradizione e voluto dall'insegnante veniva classificato portatore di turbe psichiche e bisognoso di ambiente speciale. La stessa richiesta indifferentemente di inserimento in classi speciali o differenziali o di aggiornamento o di qualcosa di non ben precisato conferma che si mirava a una soluzione qualsiasi purché questa comportasse l'allontanamento dell'alunno dalla classe.

Gran parte degli scolari proposti per l'inserimento in classi speciali erano meridionali giunti da poco al Nord per i quali si confondevano le carenze intellettive con le difficoltà ad inserirsi in un mondo con regole e linguaggi sconosciuti: conferma di scarsa attenzione degli insegnanti alle problematiche sociali.

Non sarebbe giusto imputare a questi insegnanti solo atteggiamenti di chiusura culturale nei confronti della nuova situazione che stavano vivendo e di fronte alla quale né loro né la scuola avevano ancora elaborato risposte adeguate. Accanto a proposte e soluzioni che appaiono di comodo ci sono sincere confessioni di insegnanti che non sapevano come affrontare e risolvere situazioni di crisi e vivevano la sofferenza di non saper come intervenire.

La sua data di nascita – 19 ottobre 1948 – denuncia già da sola uno stato di cose fuori del normale. A sentir lui, l'essere ancora alunno di quarta a dodici anni è dipeso da successivi cambiamenti di scuola, null'altro, ma c'è un particolare che illumina la situazione. Lo scorso anno Luciano fu espulso dalla scuola e trasferito in questa classe, dove è riuscito a diventare elemento catalizzatore delle tendenze negative degli altri ragazzi. Il suo esempio ha nuociuto nel complesso della scolaresca e spesso sono stata indotta a pensare all'opportunità di un suo isolamento. La maggiore età e il naturale ascendente che spesso i più indisciplinati hanno sugli altri, gli conferiscono purtroppo una certa deleteria potenza, per cui penso che la scuola trarrebbe giovamento da un suo definitivo allontanamento. Non è un ragazzo privo d'intelligenza; ma egli ne fa un uso che oserei dire malvagio, esprimendola in una ribellione continua, con prese di posizioni sovvertitrici del normale andamento della vita scolastica, con impennate che raggiungono la sfrontatezza e con la mancanza assoluta di senso della responsabilità. La scuola per lui è fatta di cose inutili: lo studio, la cultura, l'interesse, l'autorità che bisogna ignorare o ancor meglio boicottare. L'insegnante è praticamente l'avversaria; i compagni migliori le vittime designate, i più deboli una logica conquista. Ho provato tanto a cambiarlo ma mi sono sentita terribilmente sola, nel mio tentativo. La famiglia non cura questo ragazzo, il cui avvenire alla luce dell'esperienza di oggi, minaccia di essere piuttosto incerto [Luciano, classe IV, 1961].

La barriera del dialetto

I primi anni Sessanta videro una impetuosa migrazione dal Sud e Genova fu uno dei punti d'arrivo del flusso. Prendendo come elemento significativo il luogo di nascita degli scolari (in molti fogli manca) e ricordando che la consistenza di questo

dato è certamente inferiore alla realtà perché non può tener conto dei bambini nati al Nord da famiglie di emigrati e di molti casi non dichiarati, gli scolari meridionali bocciati rappresentano una percentuale che approssimativamente può essere valutata oltre il 30%.

	anno														
	60/61	61/62	62/63	63/64	64/65	65/66	67/68	68/69	69/70	70/71	71/72	72/73	73/74	77/78	78/79
G	20	4	8	14	35	20	28	27	16	13	10	10	6	4	14
N	16	15	13	21	//	3	4	1	1	4	1	2	2	1	1
M	8	9	16	17	19	12	20	13	10	6	3	4	1	1	//
T	44	28	37	52	54	35	52	41	27	23	14	16	9	6	15
<i>G = bocciati nati a Genova..... 229</i>															
<i>N = bocciati, manca il luogo di nascita..... 85</i>															
<i>M = bocciati nati nel Meridione139</i>															
<i>T = bocciati in totale.....453</i>															

Una piccola strage di immigrati che tuttavia non può essere imputata a discriminante e razzistica intenzione degli insegnanti ma ai limiti della loro cultura didattica. Ci si rendeva conto del fenomeno ma si era privi di risposte adeguate: si bocciava in mancanza di alternative che non fossero lo smistamento dei soggetti svantaggiati in altre classi.

L'alunna è proveniente dalla Calabria. Non riesce in nessuna materia e manca anche di volontà; non è possibile promuoverla alla classe IV [Rosalia, classe III, 1963].

Dimostrò di non avere le basi sufficienti per frequentare la classe terza [Ida, classe III, 1963; nata in provincia di Potenza].

L'alunno è un ragazzo di media intelligenza e di discreta volontà, ma è giunto dalla Sicilia con una preparazione talmente insufficiente che non è riuscito ad assimilare che una piccolissima parte del programma [Francesco, classe IV, 1963].

La sua preparazione a principio d'anno presentava profonde e numerose lacune (frequentò le prime tre classi al paese natale) [Clara Erminia, classe IV; nata in provincia di Cagliari, 1963].

Proviene dalla Calabria e parla il suo dialetto, le riesce difficile esprimere il suo pensiero. È conveniente farle ripetere la classe 3a [Isabella, classe III, 1962].

Frequentò saltuariamente le prime tre classi in Calabria: la scarsa intelligenza e l'insufficiente preparazione non le han permesso di fare quanto avrebbe voluto [Maria Grazia, classe IV; nata in provincia di Reggio Calabria, 1963].

Io penso che, ripetendo la 1a classe, non solo possa riaprire con profitto il suo itinerario scolastico, ma riacquistare quella fiducia in se stesso e superare quello smarrimento psichico che, a detta della madre, ha subito, allorché dal paesino sardo è giunto a Genova [Salvatore, classe I, 1964].

Nei suoi lavori porta pertanto la mancanza assoluta dell'idioma italiano conservando in ogni parola solo ed esclusivamente il dialetto [Roberto, classe III, 1964].

Ritardato sviluppo mentale dovuto in parte all'ambiente in cui vive: parla solo siciliano [Anna Maria, classe I, 1965].

Legge quasi compitando e scrive poco e sgrammaticato con espressioni dialettali siciliane [Franco, classe I, 1965].

Si esprime in un italiano meridionale molto scorretto [Anna Maria, classe I, nata a Messina, 1966].

La bimba, appena giunta dal paese di origine, ha stentato molto ad inserirsi nella comunità scolastica anche per il suo carattere introverso ed il suo temperamento quasi selvaggio [Concetta, classe I, nata a Palmi (RC), 1970].

Le numerose assenze, le difficoltà ad inserirsi nel gruppo e il costante uso del dialetto meridionale da parte dei genitori, non hanno permesso alla bimba l'ammissione alla II classe [Marina, classe I, 1973; nata a Napoli].

C'è da chiedersi quanti dei giudizi di incapacità o di mancanza di intelligenza dipendessero dalle carenze linguistiche di chi non aveva mai parlato in italiano. Non sembra esservi dubbio che giudizi di «scarsa volontà di applicazione» e «immaturità» per uno scolaro che parlava solo il dialetto, travisassero clamorosamente la situazione. Non c'era cattiveria o malizia, piuttosto un'incapacità a muoversi al di fuori degli schemi che gli insegnanti avevano sempre usato. Erano maestri che venivano dall'esperienza dell'immediato dopoguerra e che spesso radicavano la loro formazione negli anni del Ventennio, quando il fenomeno migratorio interno non era ancora esploso. A nessuna di loro veniva in mente di tracciare un percorso individualizzato, magari consigliandosi col direttore didattico che in quel momento era avvertito ancora come una guida pedagogica.

Che cosa valutavano gli insegnanti

L'elevato numero di assenze giustificavano di per sé il giudizio negativo ma era meglio aggiungere qualche altra pecca:

Le numerose assenze le hanno impedito di impegnarsi con volontà nello studio [Laila, classe III, 23.6.1966].

Ha frequentato poco perché di salute cagionevole [Carmela, classe III, 1966].

Non è stato promosso alla classe 5a per i seguenti motivi per lo scarso rendimento e le numerose assenze [Francesca, classe IV, 1971].

Molte assenze e scarsa intelligenza [Anna Maria, classe IV, 1971].

Ha frequentato cinque mesi di scuola senza alcun risultato positivo. Non ha frequentato il terzo trimestre e parte del secondo [Vincenzo, classe I, 1973].

L'orizzonte valutativo degli insegnanti ruotava su alcune parole d'ordine assai semplici e confermate da un'antica abitudine: prima di tutto c'era la cattiva condotta che significava sfuggire al controllo del maestro e che veniva bollata come «immaturità morale» riprendendo e travisando l'infelice formula dei Programmi (1955) e della pagella scolastica che prevedevano il voto di «Educazione morale e civile – Educazione civica» mescolando ubbidienza e galateo.

Grave ancora la sua immaturità morale: molto irregolare nella condotta; privo d'impegno; disordinato [...] Trascurato completamente dalla famiglia, in balia di se stesso, risulta di conseguenza moralmente e socialmente danneggiato [Pasqualino, classe III, 1966].

Penso sia opportuno fargli ripetere la classe, perché la maturazione morale non può esplodere durante i mesi delle vacanze estive, ed una severa lezione è sempre salutare per gli indisciplinati [Gianluigi, classe IV, 1965].

La sua immaturità morale ha dato motivo, per tutto l'anno scolastico, a irregolarità nella condotta, nell'ordine, nel lavoro, impegnando continuamente la sorveglianza dell'insegnante [Roberto, classe IV, 1965].

Utilizzati ampiamente il «ritardato sviluppo intellettuale», la «mancanza di interesse». A questi si aggiungeva, colpa tra le più gravi, la carenza di «buona volontà».

Oltre ad una scarsa intelligenza manca di buona volontà [Franca, classe III, 1963].

L'alunna nata a Butera (Caltanissetta) non è stata promossa alla 5a classe perché ha bisogno di una maggiore maturità che le permetta di seguire con meno fatica il programma [Grazia, classe IV, 1963].

L'alunna viene respinta perché dimostra di non essere ancora intellettualmente sviluppata per il passaggio alla 2a classe [Caterina, classe I, 1963].

L'alunna, frequentante la Ia classe, è stata respinta per scarso sviluppo mentale [Antonella, classe I, 1964].

Sviluppo intellettuale scarso, incapace di comporre una parola corretta [Rosina, classe I, 30 giugno 1965].

Non è riuscita ad apprendere la scrittura, ma tanto meno la lettura per ritardato sviluppo mentale e psichico [Irene, classe I, 1965].

Il suo sviluppo intellettuale è inferiore alla sua età perciò il rendimento scolastico è scarso [Gianna, classe III, 23.5.1966].

La bimba è tarda nell'apprendimento, molto infantile e immatura per la promozione alla 4a classe [Caterina, classe III, 1966].

La bimba è tarda nell'apprendimento e molto infantile [Vittorina, classe III, 1966].

In tutto l'anno ha dimostrato scarsa maturità e non si è applicato affatto [Vincenzo, classe I, 1969].

La bambina ha dimostrato nel corso dell'anno scolastico scarsa capacità di apprendimento e mancanza di buona volontà [Roberta, classe IV, 1969].

In tutto l'anno ha dimostrato scarsa applicazione ed incostanza [Maria Luisa, classe I, 1970].

Ha lento sviluppo intellettuale e scarsa maturità [Velia, classe I, 9-6-1971].

È difficile definire relazione il giudizio di un paio di righe eppure la maggior parte delle "relazioni" hanno questa dimensione. Compilate per dovere d'ufficio rispondevano all'obbligo burocratico mirando a impiegare il minore dispendio di energia possibile: gli insegnanti erano certi che nessuno avrebbe trovato a ridire, che nessuno le avrebbe neppure lette, non il direttore didattico, non l'ispettore che firmavano qualunque pezzo di carta sgualcito e pasticciato. Quanto ai genitori ci sarebbe voluta una contestazione giuridica per tirar fuori un documento coperto dal segreto d'uffi-

cio. La rozzezza e la tautologia di molti giudizi discende proprio da questa consapevolezza.

La scolara è stata respinta, perché giudicata non idonea a frequentare con profitto la classe 4a. [Enrichetta, classe III, 1961].

L'alunna, iscritta alla IV classe non è stata promossa alla V classe perché non la giudico preparata a sostenere lo studio impegnativo del prossimo anno [Angela, classe IV, 1961].

L'alunna iscritta alla 4a classe di codesta scuola, non è stata promossa alla 5a classe, perché non la giudico preparata a sostenere lo studio impegnativo del prossimo anno [Serafina, Franca, classe IV, 1962].

L'alunna, frequentante la classe 4a, in codesta Scuola, è stata respinta perché giudicata non idonea a frequentare una classe 5a [Patrizia; Alba; Cinzia; Maria Grazia; Anna, classe IV, 1964].

L'alunna, frequentante la Ia classe, è stata respinta perché giudicata non idonea a frequentare la 2a classe [Anna, classe I, 1964].

L'alunna, frequentante la 3a classe, non è stata promossa perché giudicata non idonea a frequentare una 4^a classe [Maria, classe III, 1964].

Non è stata promossa alla classe 5a perché non ritenuta idonea a frequentare la classe quinta [Daniela, classe IV, 1966].

La bimba non ha raggiunto la maturità sufficiente per seguire il programma della 4a classe [Silvana, classe III, 1974].

Molti insegnanti si rendevano conto di come il quadro ambientale socialmente e culturalmente deprivato incidesse negativamente sugli effetti della scolarizzazione. Nelle loro relazioni c'è quella comprensione e quella partecipazione con cui tradizionalmente si guardava ai bambini "poveri". L'insegnante si commuove per le sofferenze familiari e ambientali dei suoi alunni ma ciò non serviva a salvare dalla bocciatura né a spendere qualche parola in favore della giustizia sociale né tanto meno ad attivare procedure didattiche capaci di aiutare gli sfortunati. Il compianto è l'unica reazione:

I giorni di assenza di quest'anno sono stati ben 40 dovuti in massima parte a motivi di ordine familiare: ha avuto la madre ammalata e ricoverata all'ospedale e doveva quindi con una sorella un po' [sic] anormale provvedere alle faccende di casa ed alle cure di tre fratellini di cui uno di pochi mesi. [Maria Grazia, classe IV, 1962].

Al pomeriggio il ragazzo viene mandato dalla famiglia in giro a vendere fiori per cui, quando torna a casa, stanco, ha poca voglia di studiare [Giuseppe, classe III, 1969].

L'alunno è orfano di padre; la madre lavora pertanto l'alunno resta affidato, esclusivamente, alla nonna, donna di tarda età [Giovanni, classe IV, 1969].

L'ambiente familiare di basso livello culturale (i genitori sono analfabeti) non ha contribuito allo sviluppo psichico ed alla maturità mentale che sono molto inferiori all'età anagrafica [Francesco, classe I, 1968].

Gli insegnanti sono ben consapevoli delle condizioni culturali ed economiche svantaggiate di famiglie per le quali seguire gli studi del figlio è impossibile per moti-

vi di collocazione sociale ma non ne fanno derivare la logica conseguenza di una loro stretta relazione con la bocciatura. Ricerche sociologiche degli stessi anni su questo tema erano chiare:

Circa i due terzi degli intervistati e in particolare le femmine, accettano la bocciatura come “rimedio” per la maturazione psichica e intellettuale dell’alunno o come “punizione” per lo scarso impegno e per la mancanza di acquisizione di un livello minimo di preparazione e non la riconoscono come strumento di discriminazione classista (Gattullo 1976, 145).

La maggior parte degli insegnanti elementari è portata a considerare le condizioni sociali e il rendimento scolastico degli alunni come due concetti separati, l’ultimo dei quali dipende quasi esclusivamente da presunte “doti” e da orientamenti (“la buona volontà”) immanenti nella personalità dell’alunno e perciò difficilmente modificabili (IREF 1976, 86).

Una selezione piuttosto ampia avveniva in prima classe; in seconda l’esame di compimento del primo ciclo, a giudizio degli insegnanti fin troppo semplice, lasciava poche possibilità alle bocciature che riprendevano in terza, considerata la classe più difficile; un’ultima pulizia in quarta prima di affidare i sopravvissuti all’esame finale. Tra le giustificazioni di questo procedimento a singhiozzo c’era quella di aver generosamente dato fiducia nei precedenti anni allo scolaro che non aveva corrisposto alle aspettative e quindi non meritava ulteriore comprensione.

Al termine della seconda classe, pur rilevando lo scarsissimo valore dell’alunna, ho fatto credito e l’ho promossa. E poi come non promuovere una bimba di già nove anni, ripetente, con la troppo semplice prova che conclude il primo ciclo di studi elementari? Ora, alla fine della classe terza, non posso ancora largheggiare con una scolara che non sa eseguire moltiplicazioni e divisioni, che non conosce il valore delle misure, che non intuisce, generalmente, anche la più semplice risoluzione di un problema ed è scorrettissima nell’ortografia. Inoltre, l’alunna, non mi dà ormai speranza alcuna di migliorare [Susanna, classe III, 1962].

Già lo scorso anno avevo pensato di fargli ripetere la classe, ma la speranza che forse avrebbe potuto riprendersi, mi ha deciso a promuoverlo [Riccardo, classe IV, 30 giugno 1961].

L’ho sempre promosso, sperando in un miglioramento [Antonio, classe IV, 1968].

Questo ragazzo non è in condizione di affrontare il programma perché è stato portato alla IIIa classe dallo scrivente con la speranza di un sostanziale miglioramento. Questo non è avvenuto per molti motivi; primo tra tutti il completo abbandono in cui lo lascia la famiglia e una notevole tendenza al male del ragazzo stesso [Giovanni, classe III, 1969].

Benché anche negli anni passati queste fossero le condizioni dell’alunno, l’ho sempre promosso, sperando in un miglioramento. A questo punto ... [Antonio, classe IV, 1968].

Fidando in una ripresa per il futuro, promossi l’alunna alla IV classe. Purtroppo ... [Fiorella, classe IV, 1968].

Ci sono spie rivelatrici di come procedessero gli insegnanti diligenti nello stendere relazioni più articolate e dignitose. Una maestra nel 1962 utilizza un giro di frasi originale: «L’ammetterla alla classe successiva del ciclo non costituirebbe darle fidu-

cia, ma defraudarla del tempo necessario alla sua maturazione intellettuale. In coscienza, per il suo vero bene, l'alunna deve ripetere la classe I» [Giuseppina, classe I, 1962]. Anni dopo, la stessa insegnante ripete l'identica formulazione [Silvana, classe I, 1968]. C'era stato evidentemente un innamoramento per una formula che appariva azzeccata e che l'insegnante aveva fatto propria. Ma tra il 1962 e il 1968 altre tre maestre avevano ripetuto l'identica frase: «Inoltre, l'ammetterlo alla classe successiva del ciclo non costituirebbe dargli fiducia, ma defraudarlo del tempo necessario per la sua maturazione mentale. In coscienza, per il suo bene, l'alunno deve ripetere la classe prima» [Claudio, classe I, 1962], [Vera, classe I, 1966], [Laura, classe III, 1972].

Non è azzardato pensare che la frase fosse stata colta in qualche riunione e appuntata dalle maestre per la sua efficacia: elegante modo per fare apprezzare la bocciatura, e raffinata affermazione di operare per il bene del bocciato.

L'aria degli anni Settanta

Una conclusione sufficientemente confermata è quella del drastico calo delle bocciature che da alcune decine degli anni Sessanta passano a poche unità nel successivo decennio. Non c'è dubbio che si faceva sentire la nuova sensibilità diffusa da un'editoria che era stata fortemente influenzata dal successo della *Lettera a una professoressa* e da una opinione pubblica che aveva recepito molte parole d'ordine dalle agitazioni studentesche e cominciava a vedere nella bocciatura una soluzione non idonea ad affrontare il disagio scolastico. Erano finalmente accolte con attenzione le teorie di pedagogisti poco seguite in passato come quelle di De Bartolomeis e Calonghi

La bocciatura – lo dimostrano numerose ricerche – non motiva a recuperare, anzi fa aumentare lo svantaggio, così da peggiorare il disadattamento sia scolastico sia sociale. I bocciati perdono ulteriormente terreno. La scuola, ricorrendo alla bocciature, con un fenomeno di proiezione scarica sull'allievo l'insufficienza e la colpa di un servizio pubblico che dovrebbe avere tra le sue finalità quella di ridurre lo svantaggio; condanna e non cura (De Bartolomeis, 1974, 5).

Fino a ieri, nel caso d'un insuccesso scolastico, si è insistito molto nel trarre dalla valutazione e in particolare dagli esami conseguenze negative per l'alunno concentrando la diagnosi soprattutto su due cause: la poca volontà di studiare o le sue scarse capacità, inadeguate per certi studi (Calonghi 1976,199-200).

A far diminuire le bocciature potevano contribuire anche motivazioni politiche in insegnanti che avevano vissuto, come studenti, il Sessantotto o ne avevano recepito qualche eco.

Se riescono ad affermarsi i dotati o comunque i meritevoli, ciò significa che chi non riesce non si è impegnato abbastanza o non ha capacità sufficienti. Scaricando sugli alunni le cause

del mancato rendimento e del fallimento personale, il sistema scolastico non viene messo in discussione, né si è indotti a denunciare le storture che impediscono che tutti, senza bocciature, giungano a livelli formalmente ottimali. Ciò è stato chiaramente e decisamente richiesto dai ragazzi di Barbiana, sulla base dell'individuazione dei diversi condizionamenti sociali e dei diversi punti di partenza dei Pierini e dei Gianni; lo stesso movimento del '68 ha tentato di risolvere il rapporto tra selezione scolastica e selezione sociale con la parola d'ordine di "non bocciare" (Gattullo et al. 1976, 140).

È un cambiamento che avviene con una certa lentezza e un po' sfasato rispetto alla presa di coscienza della pubblica opinione.

Con la metà degli anni Settanta le bocciature dovevano ottenere il via libera nelle riunioni finali dei Consigli di Interclasse. Del nuovo iter ci sono tracce per il 1977/78 e il 1978/79, dove tuttavia solo quattro relazioni sulle dozzina che son rimaste contengono in appendice lo strigato assenso: «Il consiglio di interclasse ha espresso parere favorevole alla proposta di non ammettere la suddetta alunna alla 3a classe elementare» (14 giugno 1978). L'anno successivo il procedimento si affina e si complica. «Per tali motivi dopo aver sottoposto il caso alla psicologa scolastica, ai genitori dell'alunno e al Consiglio di interclasse si ritiene utile, nell'interesse dell'alunno, la non ammissione alla classe IV» (16.6.1979).

Poche sono le insegnanti che sembrano avvertire un po' di aria nuova: in due relazioni si pone il problema delle negative conseguenze psicologiche della bocciatura. Quella bocciatura che la stragrande maggioranza dei maestri riteneva una salutare misura o su cui non si poneva neppure il dubbio circa le cause e gli effetti viene giudicata con ragionevole bilanciamento dei pro e dei contro. È un po' poco per sostenere che fosse arrivata un'eco delle discussioni post Barbiana ma è l'unica spia di un mutato modo di considerare la bocciatura.

L'alunna nata a Benevento iscritta per l'anno scolastico 1969/70 alla classe 4a non è stata promossa alla classe quinta per i seguenti motivi.

Lacune gravi in lingua italiana ed in aritmetica, che già avevano reso poco proficuo il rendimento scolastico nello scorso anno, ed estrema incapacità attentiva hanno reso vano il mio tentativo di condurla ad un positivo inserimento nell'attività scolastica. Poco utili sono state le schede di recupero infatti, dopo un primo momento di interesse e di impegno, in conseguenza della sua scarsa volontà, l'alunna ricadeva nel suo abituale atteggiamento rinunciatorio. Le condizioni di famiglia sono modeste, ma decorose, anche la mamma lavora e pur interessandosi alla figliola, non ha avuto la possibilità di seguirla molto da vicino. Questa situazione ha forse accresciuto il disorientamento scolastico della fanciulla. Pur considerando che ella incontrerà disagio nel perdere i compagni, la propria insegnante e la mortificazione di ripetere la classe ritengo che il provvedimento sia giustificato in quanto, le difficoltà che dovrebbe superare in quinta sarebbero sproporzionate alle sue forze. Il provvedimento è inoltre motivato dalla certezza che, durante l'estate, i genitori non sarebbero in grado di occuparsi di un valido recupero della fanciulla [Giovanna, classe IV, 1970].

È curioso che nessun insegnante suggerisse che il tempo pieno avrebbe potuto rappresentare un valido aiuto a colmare lacune o perfezionare competenze inadeguate.

guate e che avrebbe potuto rendere meno frequente la bocciatura come osservavano i documenti scolastici di quel tempo. A Genova il «Tempo pieno era una realtà in quindici Circoli Didattici genovesi fin dal 1972/73» (Agrimonti, Torti 1975, 53).

Si ha l'impressione che quegli insegnanti fossero rimasti legati ad una didattica molto tradizionale e mai avessero sentito parlare delle esperienze di Mario Lodi o di Albino Bernardini né delle tecniche del Movimento di cooperazione educativa o dei libri di Bruno Ciari.

Bibliografia

- Agrimonti, Anna Piera e Torti, Maria Teresa. 1975. *La scuola tempo pieno. Indagine sui problemi e sulle prospettive della scuola a tempo pieno con particolare riferimento alla realtà genovese*, Genova: Scuola di formazione superiore-Centro ricerche.
- Archivio storico dell'Istituto comprensivo di Genova Castelletto
- Bernardini, Albino. 1968. *Un anno a Pietralata*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bernardini, Albino. 1969. *Le bacchette di Lula*. Firenze: La Nuova Italia Editrice
- Calonghi, Luigi. 1976. *Valutazione*, Brescia: Editrice La Scuola.
- Ciari, Bruni. 1961. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti
- Comassi, Mario. 1979. *Per l'inserimento degli handicappati nella scuola, Leggi e disposizioni amministrative ordinate e commentate*, Pisa: Edizioni Del Cerro.
- De Bartolomeis, Francesco. 1974. *Valutazione e orientamento*, Torino: Loescher.
- Gattullo Mario, e Antonio Genovese, Maria Lucia Giovannini, Gabriella Grandi, Gabriella, Eugenia Lodini. 1981. *Dal Sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- Lodi Mario. 1970. *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Lodi, Mario. 1972. *C'è speranze se questo accade al Vho*. Torino: Giulio Einaudi Editore. Prima edizione 1963. Milano: Edizioni Avanti.
- Mastronardi, Lucio. 1962. *Il maestro di Vigevano*. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Rapporto IREF. 1976. *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*. Roma: Coines Edizioni, 1976.
- Sansone, Gaetano. 1973. *Il bambino che viene dal Sud. Interviste ai bambini immigrati nelle grandi città*. Milano: Emme Edizioni.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Editrice Fiorentina.
- Tornesello, Maria Luisa. 2006. *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite plaisance.
- Zappella, Michele. 1976. *Il pesce bambino*, 1976. Milano: Gian Giacomo Feltrinelli Editore.

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

TEACHING GYMNASTICS CHALLENGING PAROCHIALISM:
ORIGINS AND DEVELOPMENT OF NATIONAL GYMNASTICS
TEACHERS' ASSOCIATIONS IN THE 19TH CENTURY

L'INSEGNAMENTO DELLA GINNASTICA AL DI LÀ DEL CAMPANILE:
GENESI E SVILUPPO DELLE ASSOCIAZIONI NAZIONALI
FRA GL'INSEGNANTI DI GINNASTICA NELL'OTTOCENTO

The current paper aims at investigating the attempts to unify Italian gymnastics teachers' associations since the 1890s. The unification process was intended as a means to overcome divergences in teaching approaches between Obermann's school of thought – based in Turin – and Baumann's one – based in Bologna. Indeed, the National associations of gymnastics teachers headquartered in Rome applied Obermann's theories, while the Italian association of gymnastics teachers headquartered in Chioggia reflected Baumann's principles. Thus, the study of these two associations contributes to discuss the extent to which a common approach to gymnastics teaching emerged in Italy in the late 19th century.

Il presente lavoro di ricerca si prefigge l'obiettivo di ricostruire i tentativi effettuati, a partire dagli anni Novanta dell'Ottocento, per cercare, attraverso l'unificazione delle due Associazioni di maestri di ginnastica, di uniformare l'insegnamento di tale disciplina superando le divisioni e i contrasti allora esistenti fra le due principali scuole di pensiero, l'una facente capo alla Società Ginnastica di Torino e agli insegnanti di Obermann, l'altra, invece, fedele ai principi della «ginnastica italiana» concepita da Baumann. La «scuola torinese» si riconosceva nell'Associazione nazionale fra gl'insegnanti di ginnastica con sede a Roma, mentre quella «bolognese» aveva il proprio organo rappresentativo nell'Associazione italiana dei maestri di ginnastica con sede a Chioggia.

Key words: gymnastics, Reyer, Guerra, teachers' association, Nineteenth century.

Parole chiave: ginnastica, Reyer, Guerra, associazionismo magistrale, Ottocento.

Lo stato della ricerca storica-educativa

I progressi della ricerca storica-educativa in relazione allo sviluppo della disciplina ginnastica all'interno dell'ordinamento scolastico italiano, originati dal pionieristico studio *Corpo e Nazione* (Bonetta 1990), sono stati particolarmente visibili nel corso dell'ultimo decennio: essi si sono concentrati sui programmi scolastici, sia in una prospettiva diacronica che attraversa l'intero arco cronologico della storia italiana (Ferrari e Morandi 2015; Morandi 2016), sia all'interno di uno studio più specifico, rivolto essenzialmente allo studio dell'educazione fisica nella scuola dell'Italia liberale (Ragazzini 2001; Ghizzoni 2014; Ferrari 2016; Alfieri 2017a). Le riflessioni euristiche inaugurate da De Giorgi e da Pazzaglia hanno mostrato come, all'interno di una ricerca che tenda a sottolineare le dimensioni culturali e politiche della storia dell'educazione, sia auspicabile immaginare sul piano metodologico una tripolarità della storia

culturale, basata su poteri, sentimenti e idee.

Quello dei poteri è il campo socio-istituzionale; quello dei sentimenti è il campo pulsionale, inconscio e conscio (a cominciare dal sentimento fondamentale corporeo); quello delle idee è il campo delle concezioni – quotidianamente attive – della vita e del mondo e delle loro specificazioni e articolazioni, come strumentazioni mentali ed elaborazioni creative (Pazzaglia e De Giorgi 2005, 149).

In relazione a tali suggerimenti metodologici, gli autori indicavano tre prospettive di ricerca, una delle quali, la corporeità, riveste particolare importanza all'interno del soggetto discusso nel presente contributo.

Attraverso l'impianto metodologico indicato, si tratta di studiare la circolarità tra istituzionalizzazione delle pratiche sportive, dell'atletismo e della ginnastica (polo dei poteri), percezione-individuazione del corpo e del sé (polo dei sentimenti), concezioni della salute, dell'igiene e del sesso (polo delle idee) (Pazzaglia e De Giorgi 2005, 152).

Il «polo dei poteri», secondo la definizione offerta dai due storici dell'educazione, pur rivolgendosi principalmente ai processi di introduzione formale delle singole discipline ginnico-sportive all'interno di ambiti formativi diversificati (scolastico, associativo, privato, ecc.) non può esimersi dal condurre il ricercatore a una serie di riflessioni più ampie, che includono al loro interno anche i soggetti che di questa istituzionalizzazione si sono fatti in qualche modo carico, come, ad esempio, gli insegnanti. Polenghi sosteneva infatti che analizzare e comprendere il ruolo dei docenti in relazione all'insegnamento delle discipline scolastiche fosse fondamentale per completare la loro conoscenza, invitando il ricercatore ad andare oltre rispetto alle prescrizioni imposte agli insegnanti dallo Stato.

To understand this fully, one has to examine its flesh, so to speak, viz to see if and how the central prescriptions were really applied by teachers and how teachers really taught. In fact, they often did not follow the superior prescriptions, which could be differently interpreted in different cultural and social contexts (Polenghi 2014, 636).

Il panorama attuale della ricerca storico-educativa italiana non offre, relativamente a questo specifico campo di indagine, quella pluralità di contributi che è stata invece notata sullo studio della ginnastica attraverso una prospettiva storico-sociale (Alfieri 2017b, 188). Questi suggerisce di approfondire il rapporto tra insegnanti e la disciplina dell'educazione fisica, soffermandosi sulla necessità di una ricerca che assuma «più livelli di indagine, che dal piano delle prescrizioni scenda a quello delle attuazioni, considerando le interconnessioni tra le une e le altre nei diversi terreni che si intendono esplorare» (Alfieri 2017b, 198). Lo scopo di una simile prospettiva euristica dovrebbe essere quello di conoscere le logiche e gli aspetti sottesi a un processo di creazione della identità professionale dei docenti di ginnastica, i cui meccanismi possono essere svelati, almeno parzialmente, da uno studio delle associazioni magistrali di riferimento, nel tentativo di fornire nuovi elementi alla storia della «cultura scolastica», all'interno della quale un ruolo attivo è svolto dagli insegnanti (Chervel 1998).

Lo studio sulle associazioni dei maestri italiani effettuato da Barausse, pur non rivolgendo la propria attenzione allo specifico settore dei docenti di ginnastica, dopo aver ricordato la letteratura scientifica italiana dedicata alla figura dell'insegnante (Barausse 2014, 710) proponeva una serie di obiettivi che saranno ripresi nel corrente studio:

Firstly, this paper aims at reconstructing a geography of the phenomenon in the period between the Unification of Italy and the first twenty-five years of the twentieth century. Secondly, the contribution intends to verify the nature and the characteristics of these early forms of association. Thirdly, the article aims to determine the role played by associations in the process of nationalization and professionalization of teachers (Barausse 2014, 711).

Allargando lo spettro d'indagine ad altre ricerche compiute in ambito europeo, si coglie che l'importanza di conoscere le modalità di insegnamento della ginnastica e la sua ricezione da parte degli scolari era stata già sottolineata in occasione del terzo seminario europeo di storia dello sport, svoltosi a Copenaghen nel 1998.

We may have learned – with the kind of sources our authors have been using – quite a lot about what was supposed to have been encoded one way or another into the educational process; but what do we know about how it was decoded by the male and female teachers, and particularly the school children and youth, female and male? (Krüger and Trangbæk 1999, 12)

Non comprendere questa realtà implica conseguentemente non cogliere le ragioni dell'esistenza, nell'Italia della seconda metà dell'Ottocento, di una nutrita schiera di maestri di ginnastica che si riconoscevano negli insegnamenti di Baumann (D'Ascenzo 2010; Alfieri 2013; Elia 2015), pur essendo – almeno fino alla promulgazione dei programmi del 1886 che rappresentarono un compromesso fra le diverse posizioni (Alfieri 2017a, 162-166) – mal tollerati dal Ministero della pubblica istruzione (poi Mipi) e dal suo Ispettore centrale per la ginnastica, Felice Valletti, per la loro opposizione alla ginnastica di Obermann, che essi ritenevano ormai superata «per le sue spiccate ed inconcludenti caratterizzazioni militaresche ed eticistiche» (Bonetta 2009, 23) e che, tuttavia, costituiva l'indirizzo accettato a livello programmatico ufficiale.

La necessità di procedere con studi comparati nell'ambito della ricerca storico-educativa delle culture scolastiche (Julia 1996) e della cultura empirica della scuola (Escolano Benito 2016), è stata rammentata da Sani, il quale ha spiegato come gli studi interessati a tale specifico ambito

must be conducted on the characteristics and evolution of school disciplines, on textbooks and publishing primarily intended for schools and education, investigations strictly related to teacher training and in-service training for teachers of different levels of schools (Sani 2013, 187-188).

In particolare, le ricerche compiute in ambito spagnolo da Torredadella-Flix (2012; 2015; 2016), si sono dimostrate proficue nel tentativo di comparare l'esperienza nazionale con quella di un altro Paese nel quale la storia dell'educazione fisica mostra interessanti analogie con quella italiana, come si evincerà dai successivi paragrafi del presente contributo.

Le ragioni alla base della nascita dell'Associazione italiana dei maestri di ginnastica (1881)

Non esiste, in Italia, uno studio monografico dedicato alle associazioni magistrali fra insegnanti di educazione fisica: un primo lavoro di ricerca, tuttavia, era stato compiuto in questa direzione da Bonetta nella già citata monografia. Al suo interno, l'autore dedicava alcune pagine alle associazioni dell'universo fisico-educativo, ricostruendone la genesi e i caratteri fondativi: furono così descritte due società, la prima – Associazione italiana dei maestri di ginnastica (poi Aimg) – nata nel 1881, la seconda – Associazione nazionale fra gl'insegnanti di ginnastica (poi Anig) – fondata nel 1889. Nella lettera che Pietro Gallo (Dorigo 2013) e Giobatta Bizzarri, esponenti di spicco del polo veneto-bolognese, pubblicavano nel primo numero del periodico *La Ginnastica* dell'anno 1881, invitando i colleghi a iscriversi al nuovo sodalizio, si coglie la necessità di rimediare a una situazione che vedeva il corpo docente debole nella sua capacità di rapportarsi con il Mipi, favorendo un processo di associazione che viene considerato mezzo di civiltà.

Colleghi carissimi,

Lo spirito d'associazione va ognora più estendendosi presso le nazioni più progredite del mondo civile in tutti i rami dello scibile umano. [...] Ma non vediamo l'associazione dei maestri di ginnastica, di coloro cioè che più di tutti contribuiscono a conservare il supremo bene dell'uomo, la salute. Anzi parrebbe che qualche forza latente congiurasse per tenere disgregato in Italia il corpo insegnante ginnastico! (Bizzarri e Gallo 1881, 1)

L'obiettivo del sodalizio era quello di rendere l'associazione un luogo di discussione per migliorare la ginnastica educativa – appoggiando la proposta di Costantino Reyer (Desinan 2013) di convocare una riunione a Roma dei 69 maestri italiani più influenti, uno per ciascuna provincia – e reclamare un migliore trattamento economico e morale dei docenti. «È vero che vi sono programmi uguali per tutti – così Baumann ammoniva i lettori sulle colonne del secondo numero de *La Ginnastica* nel 1881 – ma non è vero che tutti insegnino nello stesso modo e nemmeno in modo somigliante» (Baumann 1881, 2). I primi mesi dell'associazione non furono facili: a fronte di molti elogi da parte della categoria, le adesioni erano state piuttosto basse; meno di un decimo degli insegnanti si iscrisse in quell'anno (40 su 500), ma il progetto non fu abbandonato. Nel 1882 si svolse a Bologna il Congresso nazionale della nuova associazione: in quella circostanza il numero dei soci era già salito a un centinaio. All'interno di tale consesso Bizzarri fu confermato presidente dell'Associazione all'unanimità e venne approvato lo Statuto: *La Ginnastica* divenne così il periodico ufficiale della Società. L'evento bolognese rappresentò l'occasione per Gallo di motivare dinanzi ai soci riuniti quale fosse stata la fonte che gli aveva ispirato la costituzione di una simile associazione in Italia: la Germania, che in quegli anni rappresentava il modello cui gli altri Stati guardavano per riprodurre, attraverso l'imitazione del suo modello ginnastico, i caratteri del suo esercito così temuto in Europa. Sulle colonne del terzo numero del 1882 de *La Ginnastica* fu quindi pubblicato un intervento di Gallo nel quale ricostruiva la genesi dell'Associazione.

Nel grandissimo concorso ginnastico di Francoforte sul Meno, noi comprendemmo [...] quanto siamo piccini [...] al cospetto di questi seri alemanni! Eppure i nostri padri erano ancor più grandi di essi. E da che ciò? Facile ci fu la nostra risposta – dalla nostra divisione. I maestri tedeschi al contrario formano un'associazione e di tratto in tratto si riuniscono in fraterni convegni per discutere organizzazioni e dal cozzo di opinioni, rilevano il buono e l'utile per dedicarli al miglioramento della loro razza. La condizione poi economica e morale dei maestri alemanni, perché fortemente vollero, è eguale a quella degli altri insegnanti dello studio unicamente mentale (Gallo 1882, 2).

L'organizzazione della società – al cui vertice era un Comitato nazionale formato da un presidente nazionale e da quelli regionali – si svolse su base territoriale: è interessante notare come nelle diciotto regioni in cui fu suddivisa l'Italia fosse attribuito spazio anche alle terre irredente (Trentino e Istria). Particolarmente attivo fu il Comitato regionale veneto, presieduto da Francesco Cajol, i cui voti furono presentati da Bizzarri al Ministro della pubblica istruzione (poi Mpi) in una lettera del novembre 1882. Per la rilevanza assunta nella presente ricerca, appare di notevole importanza il primo tema esaminato al congresso regionale veneto di quell'anno, che riguardava la formazione e la valutazione dei maestri.

Esame di ginnastica ai candidati alla patente elementare; e riflettuto il danno recato all'istruzione ginnastica, dall'essere delegati per l'esame di ginnastica ai candidati alla patente elementare, professori degnissimi nelle loro materie, ma affatto inconsapevoli delle cose appartenenti all'educazione fisica; considerato essersi verificato più volte il caso che maestri rimandati dai corsi autunnali di ginnastica, a pochi giorni di distanza dall'insuccesso, acquistarono l'idoneità a questo insegnamento davanti ad una sessione d'esami ove non sedeva niun insegnante di ginnastica; considerato infine che il Mpi, [ricordava] essere obbligatorio l'esame di ginnastica, e dovere essere commesso ad un insegnante superiore di tale materia [...] l'assemblea deliberò: «di fare istanza all'E.V. affinché venga delegato un maestro superiore di ginnastica ad esaminare i candidati alla patente elementare, ancorché non faccia parte della commissione esaminatrice della sessione¹.

Questo monito appare di grande utilità se si considera che, secondo la statistica elaborata da Valletti alla chiusura delle scuole magistrali di ginnastica nel 1882, la presenza di personale esterno alla scuola fra gli abilitati all'insegnamento della ginnastica era rilevante: da esse, secondo i suoi calcoli, «uscirono circa 300 maestri, di cui la metà sott'ufficiali» (Valletti 1893, 173).

In occasione del Congresso dei maestri di ginnastica svoltosi a Torino nel 1883, l'assemblea, su proposta dei maestri Bertoni, Bizzarri, Caravella, Guerra, Pezzarossa, Ravano e Reyer, formulò il seguente ordine del giorno, pubblicato sul numero undici de *La Ginnastica* di quell'anno:

L'Assemblea, nell'intento di meglio assicurare il progresso scientifico e morale della ginnastica italiana, invoca dal Governo:

¹ Archivio centrale di stato (poi Acs), Mipi, Divisione biblioteche e affari generali (1860-1898) (poi Dbbaagg), Archivio generale (1860-1989) (poi Ag), "Ginnastica, tiro a segno, nuoto, palestre, scherma" (poi G) 1861-1894, b. 57, f. "Roma. Anig": "Voti del congresso regionale veneto" 19 novembre 1882.

1. Un apposito organico, il quale provveda alla nomina stabile e all'avvenire dei maestri di ginnastica.

2. L'istituzione in Roma di una scuola normale di ginnastica.

3. Pur riconoscendo mezzo efficace per lo sviluppo dell'educazione fisica la nomina di un ispettore per la ginnastica in ogni provincia, di fronte alle difficoltà che si incontrerebbero per la pronta attuazione di questa proposta, invoca frattanto dal Governo la nomina di alcuni ispettori di ginnastica (Le conferenze di ginnastica in Torino 1883, 3).

Il governo avrebbe accolto le richieste della Società nel 1888, ma negli anni in cui esse venivano formulate, «mancava una politica unitaria in grado di raccogliere tutta la categoria e di convogliare in un'unica direzione le sue molteplici richieste» (Bonetta 1990, 213). Questa incapacità segnò profondamente le possibilità di incidere nelle proprie rivendicazioni da parte dell'Aimg: negli anni successivi, dunque, la comparsa di iniziative autonome che si affiancarono a quella della più antica compagine veneziana si inserivano in una serie di tentativi che cercavano di portare avanti quegli obiettivi di rivalutazione della categoria magistrale, che sino a quel momento restava ancora lontana dal realizzare gli obiettivi prefissi. La fondazione dell'Anig nel 1889 rappresentò il più serio progetto di alternativa all'egemonia della Società veneziana.

La nascita di tali associazioni in questi anni si inserisce all'interno di un processo di più vasta portata e significato, che condusse, in ambito italiano, a una nuova fioritura di associazioni di maestri elementari (Barausse 2014, 725) e, in quello europeo, alla nascita di analoghi sodalizi in Spagna (Torrebadella-Flix 2016, 79-95). In questo arco cronologico, compreso fra il 1876 e il 1898, si assiste alla coesistenza fra associazioni che hanno interessi culturali e mutualistici con quelle che portano avanti posizioni più avanzate: nel caso oggetto di studio, si verifica però una peculiare inversione di posizione, ragion per cui è la società più giovane a perseguire gli obiettivi mutualistici, contrastata in questa visione «riduttiva» da quella più anziana. Si tratta, ancora una volta, di una conseguenza del contrasto fra la scuola torinese, imperniata su posizioni più rigide e conservatrici, e quella bolognese, aperta invece verso una maggiore democratizzazione: un contrasto che Barausse – pur riferendosi a un contesto più ampio – sottolinea efficacemente, laddove afferma che

If progressively in the course of the eighties on one hand emerged a type of association that was more aware of the social and economic identity of the teacher; on the other, what also emerged were forms of association that wanted to preserve the social order (Barausse 2014, 731).

L'Aimg non si limitava a richiedere al Governo maggiori diritti economici e giuridici, ma domandava l'applicazione di progetti di legge che avrebbero avuto l'effetto di rendere più stabile la figura dell'insegnante di ginnastica. Entrambe le associazioni, inoltre, si avvalevano della riforma elettorale ratificata nel 1882, che permise a molti docenti di esprimere il proprio voto e di assumere quindi un ruolo più attivo all'interno della vita politica del Paese (Barausse 2014, 733). Questa ragione, con ogni probabilità, determinò un contrasto fra l'Aimg, che avrebbe desiderato un ruolo più indipendente rispetto alle scelte del Governo, e l'Anig, che arrivò a tacciare i propri avversari di esse-

re «sovversivi», perché rifiutavano di porsi sotto l'ala protettrice del Mipi.

Gli animatori di questi sodalizi – e qui vi è una differenza rispetto al modello descritto da Barausse per le società di insegnanti nate durante l'età della Sinistra storica – non appartenevano alla nuova generazione di maestri formati nelle Scuole Normali concepite dalla Legge Casati del 1859; erano, certamente, «marked by a stronger professional conscience and identity» (Barausse 2014, 734), tuttavia, la Società di Venezia era dominata da Reyer, pioniera fra i ginnasiarchi, mentre quella di Roma fu presieduta dal generale Sebastiano Mocenni, un soggetto esterno alla sfera della docenza (Landoni 2011). Nell'epoca crispina (1887-1896) l'insegnamento della ginnastica accrebbe la sua importanza all'interno dei mezzi che i maestri avrebbero dovuto adoperare per inculcare il sentimento patriottico negli alunni della scuola primaria, come dimostra la sua presenza all'interno delle sei proposte avanzate in occasione del Congresso nazionale fra gl'insegnanti elementari di Bologna del 1888 «to accompany the growth of education in the direction desired by those who promoted the development of the school as “army of the nation” moved by the conviction “that the weapons without the school are ineffective at protecting the States from enemy aggression and pitfalls”» (Barausse 2014, 750). Una proposta, quest'ultima, che si richiamava a un obiettivo dei programmi scolastici mirante al rafforzamento del senso del dovere e del sacrificio nello scolaro, e dunque, nel cittadino in fieri (De Fort 2011, 52). Il legame tra «nazione in armi» (Conti 2012, 71-128) e ginnastica si rafforzò in Italia come negli altri Stati europei durante la seconda metà del diciannovesimo secolo:

It was seen a necessity for all at a time when Europe went through various nation-building processes. A main argument favoring the spread of German Turnen and Swedish gymnastics as didactical concepts of physical education in the nineteenth century was that they supported and strengthened male youth to become healthy citizens and strong soldiers (Krüger and Hofmann 2015, 737).

Nel 1870 il 42% degli italiani chiamati alla leva erano stati respinti dopo le visite mediche; la cifra era addirittura aumentata di altri dieci punti percentuali nel 1890 (Gori 2009, 1219). L'educazione fisica, sotto questo aspetto, aveva anche altri obiettivi: come ha ricordato Verucci le idealità della ginnastica avevano lo scopo di servire una pedagogia popolare atta a educare al «primato della vittoria» (Verucci 1981, 127-128) nelle difficoltà quotidiane e lavorative, sviluppando il carattere, la disciplina e con la forza di volontà delle masse.

Un tentativo di fusione impossibile?

La necessità di addivenire a una fusione tra le due associazioni concorrenti si pose al termine di un percorso difficoltoso che aveva assistito alla riunificazione delle due Federazioni nazionali di ginnastica, (conservatrice-torinista e riformatrice-bolognese) riunite a congresso nel dicembre 1887 (Ferrara 1992, 109-112). Al termine di tale percorso travagliato, gli insegnanti, che in quel processo avevano avuto parte importante,

si aspettavano una riunificazione di entrambe le società magistrali, affinché operasse «una costante politica rivendicativa di tutta la categoria» (Bonetta 1990, 213). Le trattative per la fusione, iniziate un anno dopo la fondazione dell'Anig, furono sostenute da Reyer, presidente dell'Aimg dal 1890, e da Mocenni, a capo dell'associazione rivale. Al termine delle infruttuose manovre condotte per unificare i due sodalizi, Reyer pubblicò il carteggio intercorso fra lui e Mocenni, aprendo il volume con una lettera rivolta ai suoi colleghi, nella quale mostrava, secondo il suo punto di vista, le differenze esistenti fra l'associazione veneta e quella romana. Il testo – di cui in Italia è disponibile solo una copia conservata presso la Biblioteca storica del Politecnico di Milano – è una fonte unica nel suo genere perché raccoglie la documentazione della società romana, che altrimenti sarebbe stato difficile recuperare altrove, e permette così di verificare le opposte posizioni e i motivi che causarono il fallimento delle trattative. Nella sua missiva Reyer tratteggiava un affresco particolareggiato dei due sodalizi, cogliendo, al di là delle rivalità campanilistiche soggiacenti al fallimento della fusione, alcuni elementi fondanti delle opposte filosofie d'azione.

La Associazione di Venezia ha ritenuto sempre i Maestri persone capaci di sentire la dignità del proprio apostolato, e quindi di governarsi da sé, di pensare colla propria testa, di muoversi per la propria iniziativa; da ciò la nessuna necessità di introdurre nella loro Associazione elementi estranei, dei quali non deve sentirsi il bisogno.

L'Associazione di Roma pensò invece di organizzarsi in modo fundamentalmente diverso, ammettendo elementi estranei che poi ne divennero i capi, e che rispettabili per sé, non hanno sempre il primo requisito che deve avere un socio dell'Associazione, quello di intendersi di ginnastica (Reyer 1891, 4).

Proseguendo la sua invettiva, Reyer si scagliava contro uno dei capisaldi che l'Anig aveva difeso ferocemente, ossia la costituzione di una Commissione permanente in Roma, con lo scopo di mediare fra il Governo e la categoria magistrale, mentre l'Aimg sosteneva che «il controllo agli atti governativi, cioè l'esame, la discussione, le proposte di riforme ed al bisogno la censura di essi atti, dovrebbero [...] essere un diritto dei Maestri riuniti in Associazione, senza che per ciò l'Associazione stessa debba essere giudicata sovversiva» (Reyer 1891, 5). Altri due punti erano posti sotto critica dal presidente dell'associazione veneziana: l'obbligo della residenza nella Capitale per il Presidente e il Vice-presidente del sodalizio che sarebbe sorto dalla fusione «quasi che fuori della capitale non potessero vivere persone eventualmente più atte a coprire l'alto incarico» (Reyer 1891, 6) e l'obiettivo del mutuo soccorso, intorno al quale, secondo i dirigenti dell'Anig, si sarebbe dovuta raccogliere la classe magistrale, per il quale non si individuava alcuna necessità, «dal momento che non v'ha quasi città italiana dove non esista una Società di M.S. fra gli insegnanti, o fra altri professionisti, cui i Maestri di ginnastica possono senza difficoltà alcuna iscriversi» (Reyer 1891, 6-7). Entrambi gli obiettivi, al di là delle critiche motivate di Reyer, contribuiscono a collocare l'Anig all'interno di una tipologia di associazionismo più antico, diffuso nell'età della Destra storica (1861-1876) (Barausse 2014, 717).

Le trattative fra i due sodalizi furono aperte in occasione del convegno dell'Aimg

tenutosi a Bologna il 27 luglio 1890, allorché questa deliberava «la fusione con la nascente Associazione di Roma, per ottenere con armonia d'intenti e con unità di forze il progressivo sviluppo delle istituzioni ginnastiche e il miglioramento morale e materiale degli insegnanti» (Reyer 1891, 9-10). In quella circostanza Reyer fu nominato presidente dell'Associazione. Un elemento che emerge sin dai primi documenti del carteggio è la questione del campanile; essa, alla lunga, si dimostrerà uno dei fattori di mancata aggregazione fra i due sodalizi: la prima città nella quale si sarebbe dovuto svolgere il congresso unificatore era stata indicata in Verona, «perché intermedia fra Venezia, sede dell'antica Associazione, e Milano, sede del futuro Congresso [dell'Anig]» (Reyer 1891, 10). Questo tentativo, tuttavia, non andò a buon fine, perché Mocenni dichiarò la propria impossibilità a spostarsi da Siena, ove aveva ottenuto il suo Comando di divisione. Lo stesso Reyer e Giovanni Orsolato di Padova, d'altro canto, erano impossibilitati ad abbandonare i loro domicili, sia pure temporaneamente, il primo a causa delle sue gravi condizioni di salute, il secondo perché nella sua qualità di notaio svolgeva incarichi professionali ai quali non poteva in alcun modo sottrarsi. La recente pubblicazione di Crovato e Rizzardini sulle biografie di Gallo e Reyer riconosce infatti che alle base delle strategie opposte dei due sodalizi era «lo scontro tra l'autorità centrale (a Roma) e le proposte locali» (Crovato e Rizzardini 2016, 197).

I punti sui quali i delegati si scontrarono riguardarono la natura della costituenda associazione: furono messi in discussione lo scopo della società, i titoli necessari per essere riconosciuti soci effettivi e, infine, la necessità di avere una Commissione permanente in Roma.

Le proposte dell'Aimig erano le seguenti:

1° Scopo – Controllo di tutti gli atti ginnastici del governo e delle spese relative, per mezzo del Consiglio Nazionale, esclusa qualunque commissione permanente in Roma.

2° Soci effettivi – Solo Maestri e Maestre con regolare diploma governativo.

3° Cariche – A qualunque carica sono solo eleggibili i soci effettivi.

Il Presidente eleggibile a scrutinio segreto e in qualunque residenza (Reyer 1891, 13).

Queste proposte misero in difficoltà Mocenni, perché, laddove fossero state approvate, avrebbero finito con l'escluderlo da nuovi incarichi direttivi, poiché egli non era un maestro di ginnastica e non avrebbe potuto deliberare in tal senso. Fu necessario, perciò, sottoporre la questione al Consiglio direttivo della sua società, il quale avanzò le seguenti contro-proposte:

1° Scopo – [...] Non si può accettare la formola proposta dal sig. Reyer, perché porrebbe la Società [...] in conflitto col Governo, circostanza questa che riuscirebbe non utile, ma nociva e terrebbe lontani da essa molti insegnanti timorosi di perdere il biasimo delle autorità superiori. [...]

2° Commissione permanente in Roma – Si insiste sulla convenienza della nomina di questa Commissione; essa [...] riceverà i reclami degl'insegnanti e cercherà di ottenere giustizia per essi, li terrà al corrente di quanto si opera dal governo, vigilerà continuamente a che gl'interessi della ginnastica e degli insegnanti siano salvaguardati. [...]

3° Soci effettivi – Soli maestri e maestre con diploma governativo. Accettato coll'aggiunta

di una categoria, di Soci benemeriti, nominati dall'Assemblea su proposta del consiglio direttivo e scelti fra persone che abbiano titoli di speciale benemerenza o verso la Società o verso la ginnastica in generale.

4° Cariche – Sono eleggibili alle cariche sociali i Soci effettivi ed i benemeriti colla clausola che almeno per 4/5 il Consiglio direttivo sia composto di maestri (Reyer 1891, 16-17).

Nella missiva successiva, indirizzata da Reyer a Mocenni, si accettavano le controproposte, salvo la residenza obbligatoria del Presidente a Roma e la costituzione di una Commissione permanente, che veniva ritenuta «superflua, anzi dannosa alla libertà ed indipendenza dell'Associazione» (Reyer 1891, 19). A sua volta Mocenni apriva sul primo punto, ma non sulla necessità di una commissione nella capitale, cogliendo inoltre occasione per attaccare l'operato svolto sino a quel momento dalla rivale:

«L'Aimg [...] ha dimostrato col fatto che non è possibile il regolare ed attivo funzionamento di una Società di mutuo soccorso che non abbia nella Capitale una parte del Consiglio a cui poter fare capo per il disbrigo ordinario degli affari» (Reyer 1891, 20).

Reyer sembrò cedere anche a questa richiesta, cosicché Mocenni, all'inizio di ottobre del 1890, poté scrivergli una missiva nella quale annunciava trionfante che «il voto che da tanti anni era nella mente e nel cuore di tutti i ginnasti italiani, può dirsi ora un fatto compiuto» (Reyer 1891, 23). A fine ottobre, tuttavia, all'aggravarsi delle sue condizioni di salute, Reyer fu costretto a delegare Gallo, coadiuvato da Giovanni Orsolato, a ultimare le trattative. Nel mese di dicembre, il progetto di Statuto, compilato dai plenipotenziari dell'Aimg, fu accettato, salvo alcune modifiche che furono dibattute da Gallo e Orsolato. Il 6 marzo 1891 Mocenni indirizzava una lunga lettera ai due rappresentanti del sodalizio rivale, nella quale, pur presentando riserve su alcuni punti concernenti il funzionamento della Presidenza e del Consiglio direttivo, nonché la possibilità di ricevere finanziamenti da parte del Governo e dei Comuni, che Reyer rigettava perché avrebbe sfavorito una tenuta imparziale dell'Associazione, dichiarava che rinunciava a qualsiasi altra rivendicazione, «animato dal desiderio di giungere presto a un definitivo accordo, nell'interesse della intera classe degli Insegnanti», lasciando tuttavia «piena libertà di discussione ai singoli Consiglieri nella riunione dell'Assemblea Generale, nella quale il predetto Statuto sarà approvato definitivamente» (Reyer 1891, 32).

Le trattative, che sembravano ormai ridotte a una pura formalità, si arrestarono, tuttavia, in seguito alla reazione che Reyer ebbe nei confronti della decisione di Mocenni, impegnato alla Camera dei deputati per una legge della quale era relatore, di scegliere come suo rappresentante il vice-presidente dell'Anig Romano Guerra (Elia 2013). Questa decisione parve a Reyer sconveniente, nonostante egli stesso «oltremodo occupato e molto sofferente» avesse scritto a Mocenni di trattare «coll'alterego mio dottor Emilio Baumann» (Reyer 1891, 43): in una missiva indirizzata al docente bolognese, Reyer lo invitava a non trattare che con Mocenni in persona, riconoscendo che aveva accettato un suo sostituto per semplice deferenza (Reyer 1891, 47). A questo rifiuto si aggiunsero alcuni disguidi postali che furono interpretati da Reyer come mancanza di responsabilità da parte dell'Anig. Neppure le scuse presentate di-

rettamente da Mocenni impedirono a Reyer di desistere dal suo proposito di trattare solo con il presidente dell'Anig. L'ostinazione dimostrata in questa occasione gli fu rimproverata da Baumann in una lettera, nella quale il docente bolognese svelava che in realtà le trattative erano state condotte sempre da Guerra,

sebbene firmate dal generale [...] ed è sorpreso che ora non si possa venire ad una conclusione, quantunque, avendo incaricato me degli ultimi particolari, così preghi lui d'incaricare altri di sua fiducia per venire ad una conclusione (Reyer 1891, 52).

Reyer cedette a tali rimproveri e delegò Baumann di pieni poteri affinché potesse trattare e firmare con Mocenni o con qualunque altro rappresentante questi avesse individuato: a incaricarsi della fusione furono quindi Baumann e Guerra, mentre Reyer e Mocenni restarono in secondo piano. L'ultima missiva inviata da Reyer a Baumann annunciava la rottura definitiva delle trattative, alludendo, tuttavia, a un traguardo che sarebbe stato raggiunto ugualmente: «il fascio unico dei Maestri di Ginnastica – scriveva al maestro bolognese – si farà» (Reyer 1891, 56).

L'Anig: le fonti archivistiche

Le riflessioni euristiche indicate da Johnes sui rapporti esistenti fra archivi e storici sportivi (Johnes 2015 1784-1798), ricordano, tra le altre, una considerazione di Douglas Booth in merito alla parzialità degli archivi: questi, secondo lo storico statunitense, dovrebbero essere considerati come luoghi metaforici del potere, al cui interno le evidenze storiche, consapevolmente o meno, sono distorte dal funzionamento dell'autorità di riferimento, rappresentando perciò un focus più sul presente che sul passato. (Booth 2006, 91-109). Senza cadere nella trappola di una pericolosa dicotomia tra storici feticisti degli archivi e quanti ritengono che questi non rappresentino un luogo di ricerca storica affidabile, la presenza di documentazione relativa a entrambe le associazioni nella busta contenente le carte relative alla provincia di Roma – nonostante sia quella veneziana che quella romana avessero valenza nazionale – è indice di una volontà di organizzazione del carteggio conservato presso l'AcS cui premeva valorizzare maggiormente la residenza della Presidenza dell'Anig e considerare quella veneziana come sua diretta antecedente, piuttosto che come diretta concorrente, anziché svincolare le due associazioni da una dimensione forzosamente localistica. Resta intesa, tuttavia, una considerazione di Johnes sulla deontologia degli storici.

Good historians thus have to work carefully with their source material; they think about where a source came from, why it survived and why it was come across. They read between the lines, inferring, looking for booth witting and unwitting testimony. They search for and question the assumptions made in a source and look at what it does not say as well as what it does. They examine the ways a source says things and consider its relationship to wider social, cultural and political contexts. It is through such techniques that historians tackle the limitations of the archive. It is neither a perfect means of working nor a route to absolute truths but it is all we have (Johnes 2015, 1794).

La possibilità di ricorrere alla documentazione archivistica (Barausse 2014, 712), permette così di fare luce sui primi anni dell'Anig; questa, pur non riuscendo a portare avanti quel processo di unione che Reyer e Mocenni avevano lungamente e vanamente cercato, nell'ultimo decennio del secolo, sopravanzata l'Aimg – ormai in profonda crisi – diveniva di fatto l'unica società di riferimento nazionale per gli insegnanti di ginnastica. In una lettera inviata da Mocenni al Mpi nell'ottobre del 1890, egli lamentava le complessità sottese al processo di fusione delle due associazioni: «difficile era il compito, perché per antichi dissidi, gl'insegnanti si dividevano in due gruppi, seguendo sulle questioni d'interesse generale, le lotte stesse che si combattevano per il metodo d'insegnamento»².

A differenza dell'altra associazione, tuttavia, l'Anig si contraddistingueva per un approccio legato alla valorizzazione della figura professionale del docente di ginnastica più in relazione alle sue esigenze economiche, che alla necessità di sottoporlo a un processo di selezione rigoroso e uniforme, come aveva richiesto, inutilmente, l'Aimg. In una lettera inviata da Guerra al Mipi il 22 giugno 1890, ad esempio, si invitava il Governo a riconoscere, al fine del computo della pensione, anche gli anni di servizio prestati dagli insegnanti di ginnastica prima della pubblicazione del decreto 14 novembre 1888, col quale essi ricevevano nomina regia e acquistavano i diritti degli altri docenti. La principale richiesta inoltrata al Mipi, tuttavia, riguardava la concessione di un sussidio che avrebbe avuto lo scopo di assicurare all'Anig la funzione di Cassa di mutuo soccorso, poiché, secondo Guerra, «è da notarsi che molti uomini, alieni dal chiedere sussidi alle Autorità, non si perirebbero un istante a farne richiesta ad una Società di Mutuo Soccorso, della quale facessero parte. Nel primo caso essi avrebbero il sussidio come una concessione di favore, nel secondo caso l'avrebbero di diritto»³.

L'Anig, inoltre, prese le difese dei docenti di ginnastica nei Convitti, i quali erano stati esclusi dall'organico previsto dal decreto sopra citato, conservando uno stipendio inferiore rispetto a quello dei loro colleghi nelle altre scuole e, soprattutto, il carattere di provvisorietà della loro nomina⁴. Le rimostranze non furono però accolte positivamente dal Governo «dacché – come scrisse il Mpi a Mocenni – la legge non prescrive l'insegnamento della Ginnastica nei Convitti, i cui alunni in tanto solo sono obbligati a studiarla, in quanto frequentano le scuole, nelle quali questa materia è obbligatoria»⁵. Anche in questo caso, tuttavia, appare un *modus operandi* diverso da quello dell'Aimg: mentre quest'ultima, infatti, si adoperava affinché i propri soci si battessero pubblicamente, sulle pagine del proprio periodico, per ottenere i diritti che erano stati loro negati, Guerra proponeva una soluzione diversa, il cui esito dipendeva invece soprattutto dai rapporti *ad personam* tra i membri della Presidenza e il Mipi:

Gli insegnanti di ginnastica dei Convitti nazionali nel presentare all'E.V., per mezzo della

² Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "Domanda di sussidio per la cassa di Mutuo soccorso" 20 ottobre 1890.

³ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "Domanda di alcune concessioni a favore degli Insegnanti di Ginnastica" 21 giugno 1890.

⁴ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "[Richieste dell'Associazione romana]" 22 giugno 1890.

⁵ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "[Insegnanti dei Convitti]" 27 luglio 1890.

nostra Associazione, la petizione per il loro pareggiamento agli altri insegnanti di ginnastica, sapevano che più che fare appello alle leggi ed accampare dei diritti, dovevano contare sulla generosa benevolenza dell'E.V. sempre pronta a favorire coloro che lavorano a vantaggio dell'educazione scolastica nazionale⁶.

Nel febbraio del 1891 Mocenni scriveva nuovamente al Mpi per ottenere un fondo necessario alla costituzione di una Cassa di mutuo soccorso fra gl'insegnanti di ginnastica, illustrando quali vantaggi sarebbero venuti allo Stato dal successo della sua iniziativa.

Quando la nostra Cassa di Soccorso per la distribuzione di sussidi in caso di grave malattia funzionerà regolarmente, codesto ministero vedrà in modo sensibile diminuite il numero delle domande di sussidio che sovente gli pervengono [...]. E poiché è dimostrato che coloro che più sovente chiedono con maggiore insistenza ed ottengono aiuti non sono i più bisognosi, la nostra Associazione si è proposta di riparare ad un tale inconveniente stabilendo norme fisse ed uguali per tutti per la distribuzione dei sussidi⁷.

La domanda di Mocenni – che faceva seguito a un sussidio che la società aveva già ricevuto nel luglio dell'anno precedente – fu bocciata dal Mpi perché «la necessità di bilancio, e ragioni di equità distributiva, non permettono che durante l'attuale esercizio finanziario sia accordato a cotesta Associazione un secondo sussidio»⁸. Nel 1892 l'Anig tenne il III Congresso nazionale degl'insegnanti di ginnastica nel quale il primo tema all'ordine del giorno era costituito dalle riforme ginnastiche: al termine della relazione di Ferdinando Abbondati (De Luca 2013) si sarebbe dovuto svolgere un dibattito fra gli insegnanti presenti, ma questo non avvenne, su indicazione del medico igienista Luigi Pagliani e del senatore Francesco Todaro, che suggerirono ai presenti di non intraprendere alcuna discussione, in attesa che Angelo Mosso (Chiosso 2013) pubblicasse una guida ginnastica. Il commento a tale scelta di Guerra sottolinea, ancora una volta, le differenze esistenti fra le diverse filosofie che ispiravano le due associazioni, attribuendo al dibattito democratico un'importanza riduttiva rispetto agli orientamenti di Gallo e Reyer: «evidentemente gl'insegnanti hanno voluto, e parmi saggiamente, lasciar libero il terreno per le riforme che l'E.V. intenderà introdurre nell'insegnamento ginnastico»⁹.

Nonostante gli sforzi di Abbondati per richiedere una revisione della ginnastica su base scientifica avessero indotto il ministro Ferdinando Martini a nominare, nell'agosto del 1893, una Commissione per l'educazione fisica che avrebbe avuto, come esito, la promulgazione dei nuovi programmi scolastici di questa disciplina (Ferrara 1992, 161-168), il prezzo pagato dall'Anig fu quello di vedere umiliata la propria natura democratica, concedendo maggiore spazio d'azione alle iniziative ministeriali.

⁶ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "Provvedimenti per i Maestri di ginnastica dei Convitti Nazionali" 28 luglio 1890.

⁷ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "Domanda di sussidio per la Cassa di Mutuo Soccorso" 16 febbraio 1891.

⁸ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "Sussidio" 15 aprile 1891.

⁹ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "III Congresso nazionale a Genova" 10 novembre 1892.

Senza dubbio, tuttavia, l'Anig funzionò meglio rispetto all'Aimg perché aveva deciso di assumere una connotazione centralistica, inserendosi in un triangolo che aveva agli altri vertici la Federazione ginnastica nazionale, che pure aveva sede a Roma, e il Mipi, mentre la precedente federazione era entrata in contrasto più volte con il Governo, sia perché rappresentava l'ala baumannista minoritaria, sia perché le richieste di cambiare i programmi dal basso – come la proposta di istituire la commissione di 69 maestri – avevano creato diverse situazioni di conflitto. I progressisti, tuttavia, «ebbero modo di rialzare la testa – annota Bonetta – quando capirono che era controproducente soffermarsi sulla propria specificità professionale e rivendicativa e che quindi era necessario dilatare ed inserire la propria lotta nella più generale riforma della scuola e nel progetto di miglioramento della classe docente in genere» (Bonetta 1990, 215). Questa strategia portò il sodalizio romano – che all'inizio del Novecento riuniva ormai tutte le componenti associative magistrali – a stringere rapporti con la Federazione nazionale insegnanti scuola media (poi Fnism), l'Unione magistrale nazionale e, naturalmente, la Federazione ginnastica italiana, che condussero, al termine di una serie di trattative travagliate, ai miglioramenti economici dei docenti di ginnastica, maturati nel 1906. Il supporto ricevuto dalla Fnism, fondata nel 1901 (Ambrosoli 1967, 1-15), fu fondamentale per avanzare richieste necessarie ad alleviare le condizioni economiche degli insegnanti di ginnastica anche in occasione delle discussioni sorte in merito al progetto di legge al quale contribuirono in modo determinate il presidente dell'Istituto nazionale per l'incremento dell'educazione fisica, Luigi Lucchini (Elia 2013), nel 1907, poi confluito nella Legge Rava-Daneo del 1909. I docenti di ginnastica, infatti, richiesero, pur senza successo, il riconoscimento della pensione per gli anni antecedenti al 1888 – periodo a partire dal quale i docenti erano stati inquadrati in ruolo – per gli insegnanti più anziani, i quali, in caso contrario, avrebbero visto di molto ridotte le loro entrate. I maestri Giuseppe Pezzarossa (Meda 2013) e Romano Guerra agirono di concerto con Ugo Guido Mondolfo (Ghizzoni 2013), presidente della Fnism, affinché fossero contattati gli onorevoli Leonida Bisolati e Vito De Bellis per avere una voce a favore degli insegnanti in Parlamento: il risultato di tale pressione su Lucchini fu positivo perché lo costrinse a «studiare di nuovo il progetto dell'Istituto per cercare di armonizzarlo coi voti dei maestri» (L'Avvenire dell'Educazione Fisica 1908, 2). La sinergia fra insegnanti di ginnastica e Fnism, tuttavia, non ottenne i risultati sperati: la legge del 26 dicembre 1909, infatti, fu avvertita come un ricatto al quale, tuttavia, i docenti non potettero sottrarsi, perché, come annotava amaramente Turati in una discussione parlamentare: «ci sono 400, 500 maestri, molti dei quali muoiono letteralmente di fame, con stipendi di 500 lire, di una lira e mezzo al giorno! [...]. Voi, se non lo votate presto, Vi metterete sulla coscienza una strage»¹⁰.

¹⁰ Archivio del Parlamento, CD, *Discussioni*, legislatura XXIII, I sess., 1909-1910: "Disegno di legge sull'insegnamento e gli insegnanti di educazione fisica. Intervento di Turati" 19 novembre 1909.

Conclusioni: verso una definizione di modello associativo transnazionale

Nel 2011 Tomlinson e Young, due studiosi britannici, ipotizzarono l'esistenza di una serie di raggruppamenti che fossero in grado di rappresentare le caratteristiche storiche, educative e culturali dello sviluppo sportivo all'interno delle macro regioni nelle quali suddivisero l'Europa: britannica, tedesca, scandinava e sovietica, diffusa nell'Europa orientale.

These clusters are "ideal types" in the Weberian sense, i.e. characterizations of significant patterns of cultural phenomena, which contribute to the ongoing process of theory-building. Moreover, they coexisted to different degrees, in different places, at different times (Tomlinson and Young 2011, 494).

Nell'area mediterranea i due autori individuarono un sotto-raggruppamento "latino", relativo agli stati portoghese, spagnolo, francese e italiano, comprendente una specifica combinazione di tratti comuni, individuabili singolarmente in ciascuno dei quattro gruppi principali, fra i quali gli autori annoveravano: la politicizzazione dello sport a causa dell'interferenza dei partiti politici e della Chiesa cattolica; l'importanza della cultura ciclistica; e, infine, l'influenza dei regimi totalitari e autoritari nello sviluppo delle politiche sportive nel Novecento. I tratti comuni attribuiti a questo sottogruppo, dunque, si riferiscono prevalentemente alle vicende storiche sportive nel Ventesimo secolo: è possibile, invece, ipotizzare un modello associativo transnazionale dei maestri di ginnastica nell'Ottocento in area latina, in grado di dimostrare la presenza di nuovi caratteri comuni?

Nel 2012 si svolse presso l'Università di Maribor un convegno sullo sviluppo della formazione degli insegnanti nei paesi dell'Europa centrale e sud-orientale, evidenziando come

throughout history, it is largely the pedagogical ideas future teachers have acquired during training that have actually been implemented in educational practice. The quality of teacher education has always been dependent on broader cultural and historical circumstances, academic and political trends, organizational and systemic solutions, and theoretical and pedagogical influences (Polenghi and Protner 2013, 11-12).

Sarebbe estremamente interessante arrivare a un confronto internazionale sulla formazione degli insegnanti di ginnastica in area latina, allo scopo di giungere alla definizione di un modello associativo transnazionale che, pur tenendo conto delle diverse esperienze nazionali, ponga in rilievo i tratti comuni che tali contesti furono in grado di sviluppare. Si tratta, essenzialmente, di un fenomeno urbano, legato in Italia alle principali città centro-settentrionali (Barausse 2014, 714) e in Spagna alla capitale madrilenica. L'Asociación de profesores y profesoras oficiales de gimnástica (poi Apog) fu fondata a Madrid nel 1891, per tutelare gli insegnanti che avevano conseguito il titolo di idoneità presso la Escuela central de profesores y profesoras de gimnástica, (poi Ecg) attiva fra il 1887 e il 1892. Come le consorelle italiane, anche quella spagnola nasceva con lo scopo di proteggere i diritti accademici e professionali degli

insegnanti di ginnastica. La sua natura, tuttavia, fu più simile a quella dell’Aimg: uno dei suoi primi atti, infatti, fu quello di inviare al Governo un progetto di implementazione della ginnastica nelle scuole che non avrebbe avuto costi per lo Stato, ma che sarebbe stato autofinanziato dalla tassa d’iscrizione ai corsi istituiti presso le scuole (Torrebadella-Flix 2016, 85), così come l’Aimg tentò inutilmente nel corso degli anni Ottanta, di ottenere l’approvazione della convocazione dei 69 maestri, con funzioni di ispettori provinciali, la cui carica sarebbe stata gratuita per non aggravare il bilancio del Mipi¹¹. Allo stesso modo, entrambe le associazioni si impegnarono – pur senza successo – nel tentativo di facilitare una maggiore uniformità nell’insegnamento, l’una segnalando la mancanza, nelle scuole magistrali di ginnastica, «di un testo unico, e sancito dall’autorità governativa, per le applicazioni dell’anatomia, fisiologia ed igiene alla ginnastica»¹², l’altra bandendo un concorso riservato ai professori di ginnastica perché dotassero gli alunni delle scuole spagnole di un libro di testo relativo alla loro disciplina. Il concorso, tuttavia, fu ritirato in seguito a due cause: la mancanza di un testo in grado di adattarsi ai requisiti curriculari e metodologici individuati dalla Direzione della pubblica istruzione e la pubblicazione della Circolare di Eduardo Vincenti nel 1894, Direttore dell’istruzione pubblica, che dichiarò proibiti i libri di testo e orientò i contenuti della ginnastica scolastica in direzione dei giochi corporali e sportivi (Torrebadella-Flix 2016, 84). Le società di insegnanti di ginnastica italiane e spagnola nacquero negli anni Ottanta e Novanta dell’Ottocento, in concomitanza con le disposizioni legislative che introdussero la ginnastica nei rispettivi sistemi scolastici nazionali: in Spagna essa divenne obbligatoria nelle scuole nel 1882 (Valletti 1893, 149). Comune alle diverse esperienze nazionali, inoltre, è la necessità di creare, attraverso la fondazione delle società di insegnanti, un baluardo incaricato della difesa dei diritti della categoria (Bonetta 1990, 212). La questione della formazione degli insegnanti, sulla quale l’Aimg insisteva perché avvenisse in condizioni diverse da quelle applicate fino a quel momento, era un tema comune anche alla Francia negli stessi anni, ove la ginnastica, insegnata per arrestare la degenerazione fisica della gioventù, era però affidata a ex soldati, privi di qualunque cognizione educativa, con il solo risultato di rendere l’insegnamento di tale disciplina inutile.

Les classes sont parfois confiées à d’anciens militaires ou à des maîtres d’armes qui prennent en charge l’entraînement physique des jeunes mais, la plupart du temps, cet enseignement, pourtant obligatoire, disparaît purement et simplement des emplois du temps. Se pose donc en France le problème de la formation des enseignants d’éducation physique (Lê-Germain 1999, 138).

La necessità di disporre in brevissimo tempo di insegnanti in grado di provvedere alle necessità normative predisposte dagli Stati dell’area latina facilitò la messa in cattedra di soggetti che avevano scarsa preparazione educativa al ruolo loro riservato. La cattiva qualità del corpo docente spagnolo, aggravata dalla mancanza, negli anni com-

¹¹ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, “G”, b. 57, f. “Anig”: “L’insegnamento della ginnastica” settembre 1883.

¹² Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, “G”, b. 57, f. “Anig”: “Conferenze ginnastiche in Roma” 19 novembre 1882.

presi fra il 1892 e il 1919, di una scuola specifica per formare insegnanti di ginnastica, era ricordata nelle pagine scritte da un testimone dell'epoca, il professor Marcelo Sanz Romo, il quale lamentava come nel 1883, per consentire l'inizio delle lezioni di tale disciplina nelle scuole ispaniche, furono chiamati, a fianco dei docenti regolarmente abilitati, individui «que furon desde la barbería a la cátedra; otros fueren nombrados porque se le conocía como aficionados a la bicicleta; alguno por se desbravador y llegó la osadía de los caciques hasta llevar al Instituto un sujeto empleado en el resguardo de consumos, histórico!¿» (Torrebadella-Flix 2016, 86), con grave nocumento per quelle generazioni di alunni vissute a fine secolo, che ottennero una formazione fisica scadente (Lopez Fernandez 2009, 1630).

Un altro tratto comune ai paesi dell'area latina fu la presenza di una ginnastica all'interno della quale poco spazio era lasciato ai giochi sportivi all'area aperta (Gori 2009, 1220): secondo l'autrice questo contrastava, tuttavia, con quanto era accaduto nelle istituzioni dei Paesi europei più avanzati. Non bisogna dimenticare, tuttavia, che anche in Inghilterra, ritenuta la patria degli sport moderni, la ginnastica basata su un rigido addestramento militare era considerata «an acceptable practice in many of the nation's elementary schools between 1870 and 1875» per coltivare nei bambini l'obbedienza, l'intelligenza, l'ordine e la pulizia (Ndee 2010, 877) ed era affidata a ex sott'ufficiali, come accadeva in Francia, Italia e Spagna: «these ex-drill sergeants would bellow at young children in an inappropriate manner in exactly the same way as when drilling enlisted men on the barracks square» (Ndee 2010, 877), sottraendo all'idea che l'addestramento militare fosse riservato ai figli delle masse urbane per indurli all'obbedienza e a conformarsi alle regole sociali (Mangan and Hickey 1999, 66). L'educazione fisica sottesa all'addestramento militare «was used to create an imperial mentality in Britain at the turn of the nineteenth century» (Bloomfield 1990, 74). La necessità di propugnare un'educazione militare nasceva dalla medesima causa: l'influenza che la guerra franco-prussiana aveva diffuso in tutta Europa (Mangan and Hickey 1999, 69) «avente il solo fine di dare un autorevole indirizzo all'istruzione ginnastica come base dell'educazione fisica, e dell'ordinamento militare della nazione»¹³.

Un'impronta pedagogica militarista animava anche l'insegnamento della ginnastica in Spagna: a questo proposito, commentando le parole del presidente dell'Apog e della Società ginnastica spagnola, Juan Bautista Amorós, in difesa dei battaglioni scolastici nella scuola primaria, Torrebadella-Flix scriveva:

la formación de los batallones infantiles en la escuela primaria fue un subterfugio nacionalizador, pero también un servidero táctico a la falta de recursos y de conocimientos pedagógicos de la educación física. Además, los batallones fueron puestos al mando fácil de los militares que se incorporaban a la reserva tras finalizar los servicios en campaña (Torrebadella-Flix 2016, 87).

La presenza femminile all'interno del Direttivo dell'Apog, invece, non trova riscontri in nessuna delle due controparti italiane: la nomina della professoressa Ángela

¹³ Acs, Mipi, Dbbaagg, Ag, "G", b. 57, f. "Anig": "Conferenze ginnastiche in Roma" 19 novembre 1882.

Serrano all'interno del Consiglio dirigente dell'Apog, rafforzava ancor di più la natura democratica del sodalizio professionale magistrale ispanico, in un'epoca nella quale le rivendicazioni dell'educazione fisica femminile cercavano una voce autorevole in grado di amplificarle (Torrebadella-Flix 2016, 84). Inoltre, a differenza dei loro colleghi italiani, i docenti spagnoli dovettero fronteggiare la chiusura della Scuola di Madrid, che avvenne a solo un anno di distanza dalla costituzione della loro associazione di riferimento: essa, dunque, avocò a sé anche la difesa «dels seus interessos i dels drets de formació adquirits oficialment amb la titulació» (Torrebadella-Flix 2012, 15). Un tratto peculiare italiano, al contrario, sembra essere quello della presenza di due associazioni opposte di insegnanti di ginnastica – l'Aimg legata alla Federazione delle società ginnastiche e l'Anig d'orientamento più conservatore – fra le quali il dialogo fu difficile e sovente si dimostrò sterile.

Nuovi studi in questa direzione saranno in grado di completare un quadro di riferimento internazionale che, attualmente, si presenta ancora in forma abbozzata: «una storia transnazionale non può svilupparsi in assenza di studi di carattere locale oltre che nazionale, i quali comunque se, ben condotti, si rimandano e si coimplicano» (Polenghi e Bandini 2016, 17).

Bibliografia

- Alfieri, Paolo. 2013. «A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole». Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis." *History of Education & Children's Literature* 2:195-220.
- Alfieri, Paolo. 2017a. *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce: PensaMultimedia.
- Alfieri, Paolo. 2017b. "La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di «ri-contestualizzazione» storiografica." *Espacio, Tiempo y Educación* 2:187-208.
- Ambrosoli, Luigi. 1967. *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*. Firenze: La Nuova Italia.
- Barausse, Alberto. 2014. "Primary School Teachers' Associations in Italy from Unification to late nineteenth century: origin and development between processes of professionalization and nationalization." *History of Education & Children's Literature* 1:709-754.
- Bloomfield, Anne. 1990. "Drill and Dances as Symbols of Imperialism." In *Making Imperial Mentalities: Socialisation and British Imperialism*, edited by James Anthony Mangan, 74-95. Manchester: Manchester University Press.
- Bonetta, Gaetano. 1990. *Corpo e Nazione: l'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonetta, Gaetano. 2009. "Nelle Palestre del Regno: le vicende della ginnastica educativa nei primi 50 anni dalla legge Casati." *Lancillotto & Nausica* 1:16-25.
- Booth, Douglas. 2006. "Sites of truth or Metaphors of Power? Refiguring the Archive." *Sport in History* 1:91-109.

- Chervel, André. 1998. *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Conti, Giuseppe. 2012. "Fare gli italiani". *Esercito permanente e "nazione armata" nell'Italia liberale*. Milano: FrancoAngeli.
- Crovato, Giorgio, e Rizzardini Alessandro. 2016. *Costantino Reyer e Pietro Gallo. L'origine degli sport moderni a Venezia*. Venezia: Marsilio.
- D'Ascenzo, Mirella. 2010. "Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica «razionale» di Emilio Baumann." In *Sport e infanzia: un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, a cura di Roberto Farné, 194-215. Milano: FrancoAngeli.
- De Fort, Ester. 2011. "La scuola e il progetto della formazione degli italiani." *Le Carte e la Storia* 2: 45-59.
- Elia, Domenico F.A. 2015. "The Italian way to gymnastics: the psycho-kinetic theory of Baumann." *History of Education & Children's Literature* 2:277-296.
- Escolano Benito, Agustín. 2016. *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia* Ferrara: Volta La Carta.
- Ferrara, Patrizia. 1992. *L'Italia in Palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*. Roma: La Meridiana Editori.
- Ferrari, Monica, e Morandi Matteo. 2015. *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, Monica. 2016. "I 'programmi' italiani di educazione fisica: contesti e attori." In *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, a cura di Matteo Morandi, 72-92. Milano: Franco Angeli.
- Ghizzoni, Carla. 2014. "La ginnastica nelle scuole primarie milanesi nel primo decennio post-unitario." *History of Education & Children's Literature* 2:549-577.
- Gori, Gigliola. 2009. "Care, Cure and Training of the Body According to Italian Medicine of the Nineteenth Century." *The International Journal of the History of Sport* 9:1218-1238.
- Johnes, Martin. 2015. "Archives and Historians of Sport." *The International Journal of the History of Sport* 15:1784-1798.
- Julia, Dominique. 1996. "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 3:119-147.
- Krüger, Michael, and Hofmann Annette R. 2015. "The Development of Physical-Education Institutions in Europe: A Short Introduction." *The International Journal of the History of Sport* 6:737-739.
- Krüger, Michael, and Trangbaek Else. edd. 1999. *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives*. Viborg: Olesen Offset.
- Lê-Germain, Elisabeth. 1999. "L'institut Lyonnais d'Éducation Physique." In *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives*, edited by Arnd Krüger and Else Trangbæk. Viborg: Olesen Offset.
- Leziart, Yvon. 1993. "Les premiers enseignants de gymnastique scolaire: histoire d'une profession qui se constitue (1869-1880). Étude dans la France de l'Ouest." *Staps* 32:67-77.
- Lopez Fernandez, Ivan. 2009. "The Social, Political and Economic Context to the Evolution of Spanish Physical Educationalists (1874-1922)." *The International Journal of the History of Sport* 11:1630-1651.

- Mangan, James Anthony, and Hickey Colm. 1999. "English Elementary Education Revisited and Revised: Drill and Athleticism in Tandem." In *Sport in Europe: Politics, Class, Gender*, edited by James Anthony Mangan, 63-91 London: Frank Cass.
- Morandi, Matteo. 2016. "Snodi identitari di una materia scolastica." In *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, a cura di Matteo Morandi, 56-71. Milano: Franco Angeli.
- Ndee, Hamad S. 2010. "Physical Education in State and Private Schools in Britain in the Late-Nineteenth and Early-Twentieth Centuries: Elementary Schools and Other Schools." *The International Journal of the History of Sport* 5:872-904.
- Pazzaglia, Luciano, e De Giorgi Fulvio. 2005. "Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione." *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 12:133-154.
- Polenghi, Simonetta and Protner Edvard. 2013. "The development of teacher training in the countries of Central and South-Eastern Europe." *History of Education & Children's Literature* 1:11-15.
- Polenghi, Simonetta e Bandini Gianfranco. 2016. "The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth." *Espacio, Tiempo y Educación* 3:3-20.
- Polenghi, Simonetta. 2014. "School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies." *History of Education & Children's Literature* 1:635-48.
- Ragazzini, Dario. 2001. "Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare." In *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di Angelo Semeraro, 29-40 Milano: La Nuova Italia-RCS libri.
- Reyer, Costantino. 1891. *Corrispondenza per le trattative riguardanti la fusione della Associazione italiana dei maestri di ginnastica, con sede in Venezia, colla Associazione nazionale fra gl'insegnanti di ginnastica, con sede in Roma*. Bologna: Zamorani e Albertazzi.
- Sani, Roberto. 2013. "History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research." *History of Education Quarterly* 2:184-195.
- Tomlinson, Alan, and Young Christopher. 2011. "Towards a New History of European Sport." *European Review* 4:487-507.
- Torreadella-Flix, Xavier. 2012. "Les primeres revistes professionals i científiques de l'educació física espanyola (1882-1936)." *Apunts. Educació Física i Esports* 109:11-24.
- Torreadella-Flix, Xavier. 2015. "Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1831)." *Revista Observatorio del Deporte* 1:32-70.
- Torreadella-Flix, Xavier. 2016. "De la Asociación de profesores y profesoras oficiales de gimnástica (1891) al colegio nacional de profesores de educación física (1948). Un análisis histórico para una crítica del presente. I parte (1891-1900)." *Revista Española de educación física y Deportes* 413:79-95.
- Valletti, Felice, 1893. *Storia della ginnastica*. Milano: U. Hoepli.
- Verucci, Guido. 1981. *L'Italia laica prima e dopo l'Unità 1848-1876. Anticlericalismo, libero pensiero e ateismo nella società italiana*. Roma-Bari: Laterza.

Website

- De Luca, Luciano. 2013. "Abbondati Ferdinando." Ultimo accesso 20 gennaio 2018.
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Chiosso, Giorgio. 2013. "Mosso Angelo." Ultimo accesso 20 gennaio 2018.
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Elia, Domenico F.A. 2013. "Guerra Romano." Ultimo accesso 20 gennaio 2018.
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Desinan, Claudio. "Reyer Castagna Costantino." Ultimo accesso 20 gennaio 2018.
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Dorigo, Silvio. "Gallo Pietro." Ultimo accesso 20 gennaio 2018.
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Ghizzoni, Carla. "Mondolfo Ugo Guido." Ultimo accesso 21 marzo 2018
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Meda, Juri. "Giuseppe Pezzarossa." Ultimo accesso 21 marzo 2018
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Elia, Domenico F.A. 2013. "Luigi Lucchini." Ultimo accesso 21 marzo 2018
<http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>
- Labanca, Nicola. "Mocenni, Stanislao." Ultimo accesso 20 gennaio 2018.
http://www.treccani.it/enciclopedia/stanislao-mocenni_%28Dizionario-Biografico%29/

ANTÓN COSTA RICO

THE CONSTRUCTION OF THE DEMOCRATIC SCHOOL IN SPAIN:
THE ITALIAN REFERENTS (1970'S AND 1980'S)

LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA DEMOCRÁTICA EN ESPAÑA:
LOS REFERENTES ITALIANOS (AÑOS 70 Y 80)¹

Over time there has been a strong relationship between the history of education in the Iberian Peninsula and the one in Italy. This relationship has been renovated, particularly, in a sensitive period of contemporaneity: during the first third of the 20th century within the framework of the international movement of the New School; under the fascist influence towards Franco's regime; and most recently, in the 1970's and 80's. At this time, Spain's influences originated mainly from the broad movement for construction of a democratic reform of education, with a progressive socio-political emphasis, with a singular incidence of texts and guiding principles elaborated and developed by the Movimento de Cooperazione Educativa. This occurred when Spanish constitutional democracy was being built, with a strong professional and social mobilisation in support of a progressive renovation of schools.

A lo largo del tiempo ha existido una fuerte interrelación entre la historia educativa de la Península Ibérica y la de Italia. Una interrelación renovada, en particular, en algunos momentos sensibles de la contemporaneidad: primer tercio del siglo XX en el marco del movimiento internacional de la Escuela Nueva; bajo la influencia fascista hacia el régimen político franquista; y más recientemente, en los pasados años setenta ochenta. En este tiempo, las influencias recibidas en España procedían sobre todo del amplio movimiento de construcción de la reforma democrática de la educación, con acentos político-sociales progresistas, con una singular incidencia de los textos y orientaciones que experimentaba y elaboraba el Movimento de Cooperazione Educativa. Sucedió cuando en España se estaba construyendo la democracia constitucional, con una fuerte movilización profesional y social a favor de una renovación progresista de la escuela.

Key words: history, education, democratic reform, pedagogical ideas, educational renovation, Italy, Spain.

Palabras clave: Historia, educación, reforma democrática, ideas pedagógicas, renovación escolar, Italia, España.

In memoriam Biel Dalmau, de Rosa Sensat, e con riconoscimento a Xesús Alonso Montero, il ponte galaico-catalano, e a Carme Sala e Ana Camps per l'acoglienza a Barcelona en febraio de 1974. Anche per Xosé Manuel Rodríguez-Abella, il pedagogo dal Comune de Compostela, e insieme per Fiorenzo Alfieri, con riconoscimento.

¹ La presente Nota surge en el marco de una conversación con el profesor Juri Meda en Santiago de Compostela en julio de 2017, al informarle que la Universidad de Santiago había aprobado recientemente el nombramiento del profesor Francesco Tonucci como Doctor Honoris Causa, cuyo acto público se llevará a cabo en breves meses. En la conversación teníamos la ocasión de poner de manifiesto la importancia y en algunos momentos la intensidad de la comunicación pedagógica entre sectores renovadores del profesorado español y los sectores "laicos" italianos en el campo pedagógico. De ello se hablará aquí.

Relaciones pedagógicas italo-españolas: entre el pasado y el tiempo de la Escuela Nueva

En la historia educativa occidental es habitual anotar la profunda influencia procedente de la península italiana que los más diversos territorios europeos notaron en el campo cultural y educativo, debido en particular a razones religiosas católicas, al menos desde que el papa Gregorio VII aprobaba los *Dictatus Papae* hacia mediados del siglo XI. Hablemos de la Baja Edad Media, del Renacimiento, del Barroco, del Iluminismo, de las influencias positivistas, o de las procedentes de las escuelas cristianas de Don Bosco, hasta situarnos en la frontera del siglo XX, con una explícita referencia a la *opera pedagogica* de María Montessori o de las Hermanas Agazzi.

El *Ottocento* que vio nacer el Reino de Italia entre otros territorios políticos nacionales y en el que se configuran los distintos sistemas nacionales de educación va a ser un buen momento para el ejercicio de observación comparada sobre como se construyen esos sistemas, sus avances e innovaciones. Este ejercicio de observación que llevan a cabo los comparatistas de la educación – y que así mismo permiten realizar las varias Exposiciones internacionales, junto a otras posibilidades de intercambio –, permitirá impulsar estados de opinión profesional favorables a la incorporación de algunas de aquellas innovaciones didáctico-pedagógicas observadas, que por convicción académica o por interés político parecían más adecuadas. También en bastantes escuelas primarias españolas *Cuore* de Edmondo de Amicis² fue una lectura escolar bien diferente de la anterior propuesta del *Giannetto* de Parravicini³. Al respecto, diversos textos aparecidos en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, la fundamental publicación pedagógica renovadora impulsada por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) hablan igualmente de una cierta recepción española de la pedagogía positivista italiana (Hernández 2014, 7-11), lo que también deja entrever la edición de *La ciencia de la Educación* de Ardigó en 1905.

En este clima de preocupación por la difusa mejora educativa podríamos encuadrar la creación en España en 1907 de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE), un organismo oficial que hizo posible la dotación de bolsas de viaje para facilitar los viajes de estudio y de formación a países europeos, a varios miles de profesores y profesoras, médicos, arquitectos y otros especialistas⁴. Entre todos ellos, los profesores tuvieron un singular protagonismo: la presentación por parte de los interesados de un proyecto de estudio, de formación o de observación era avalada con estimable frecuencia desde dicho organismo público para períodos variables (dos semanas, un mes, seis meses...según el interés valorado del proyecto de estudio y

² Desde su primera edición en España como *Corazón (Diario de un niño)* en 1898 fueron varias las reediciones posteriores a lo largo de todo el primer tercio del siglo XX.

³ Como *Tesoro escolar* se registra su primera edición española en 1880 y más tarde (1905) lo podemos registrar como *Juanito. Obra elemental de educación*.

⁴ Este organismo y sus relevantes efectos, desde su creación hasta el inicio de la dictadura franquista en 1936, ha sido motivo de importantes y variados estudios históricos resaltando su importancia para la modernización y europeización de la cultura en España.

los recursos económicos concedidos). Y es conveniente señalar que a esta acción administrativa también se sumaron por su parte algunos de los más importantes *Comuni* (Barcelona, Madrid...), favoreciendo pues ese clima de intercambios.

Fue así como el catalán Joan Palau Vera, fundador del innovador *Collegi Mont d'Or*, se trasladaba a Roma en 1912 para estudiar la pedagogía montessoriana, de la que fue inmediato difusor junto con Eladi Homs, al traducir al castellano *Il metodo de la pedagogia scientifica* y dirigir un curso sobre este método en la primera *Escola d'Estiu*⁵ de Cataluña, siendo relativamente rápida⁶, si bien elitista, la difusión de la metodología montessoriana, incluso fuera de Cataluña, a través de pedagogas como Leonor Serrano⁷ o María Barbeito⁸ en este caso desde Galicia (Romero 2014). La propia María Montessori residirá en Barcelona, donde en 1933 se celebró el XVIII Curso Internacional sobre su método.

La metodología Montessori, tuvo ocasión de indicar Jordi Monés⁹ (Monés 1977, 237) «aportaba solucions didàctiques als problemes més urgents als centres d'ensenyament elemental i permetent la utilització de la llengua catalana com a vehicle d'escolarització, a causa del respecte del sistema montessorà envers totes les característiques de la personalitat de l'infant i, per consegüent, de la seva llengua materna», aunque dicha metodología perdería alguna de su influencia a lo largo del tiempo republicano en Cataluña (1931-39), dadas algunas de sus limitaciones.

Algunas otras influencias llegarían de Italia en las primeras décadas del siglo XX, como destacó la profesora Concepción Saínez Amor (Saínez 1928), al tiempo que se introduce entre nosotros la figura del didacta Lombardo-Radice (Lombardo 1928, 1933)¹⁰, con toda la riqueza informativa italiana que Lombardo incorporaba. Es conveniente igualmente referirse a los contactos habidos desde el Instituto Romano de Cinematografía creado en 1924, que desde 1929 edita en diversas lenguas (también en la española) la *Revista Internacional de Cinematografía Educativa*, con algunos intelectuales españoles con preocupaciones relativas al papel del cine al servicio de la educación popular, como fueron los casos de Giménez Caballero y de Luís Gómez Mesa (Álvarez Macías 2002). Se detecta, además, alguna presencia del idealismo de Croce a través de las formulaciones de Gentile (Gentile 1936), si bien estas sólo serán más visibles en el plan de estudios de segunda enseñanza aprobado por la dictadura franquista en 1938, que se mantuvo hasta 1953.

⁵ *Scuola Estate*.

⁶ Los dos primeros textos de la Montessori fueron traducidos al español y editados en 1915 (Manual práctico del método Montessori, y El método...), y desde aquellos momentos se registra una casi constante presencia bien de reediciones o de nuevos textos de la pedagoga; en los años 1916, 1917, 1920, 1921, 1928, 1932, 1934. Vid. Ortega Esteban, Moledano Sánchez 1986.

⁷ Una muy destacada pedagoga con audiencia entre el profesorado español de la época. Vid. Serrano 1915.

⁸ María Barbeito, unas de aquellas consideradas “maestras republicanas”, también tuvo ocasión de presentar sus directas observaciones de escuelas montessorianas y de la *Scuola Rinnovata* en uno de sus textos, como consecuencia de su viaje pedagógico por distintos contextos de Europa realizado en 1935. Cfr. Barbeito y Cerviño 1975 (texto escrito en 1935).

⁹ El mayor impulsor de los estudios histórico-educativos de Cataluña.

¹⁰ Sus *Lecciones de Didáctica* fueron traducidas a partir de la edición italiana de 1928, ya en marcha la Reforma Gentile, por parte de Pablo Martínez de Salinas, profesor de la Escuela Normal de la Generalitat de Cataluña.

El inicio de la Dictadura al final de los años treinta del siglo XX va a permitir una intensa influencia fascista italiana, con el seguimiento en particular de todo el movimiento de juventudes fascistas a través de las organizaciones españolas del Frente de Juventudes y de la Sección Femenina, alejándose así de las las referencias activistas, laicas y positivistas italianas, aunque sin que María Montessori dejase de estar presente en los manuales usados para la formación del magisterio.

Construir la Escuela democrática: el “vicinissimo” laboratorio italiano

Como han escrito Antoni Tort y Maite Pujol en una magnífica aportación sobre las relaciones pedagógicas España/Italia (Tort y Pujol 2015), más allá de las orientaciones pedagógicas del franquismo, hacia el final de los años sesenta y bajo el impulso renovador que produce el *aggiornamento* del concilio Vaticano II un nuevo interés por algunos aspectos de la educación en Italia se abrirá paso entre sectores católicos, sobre todo en Cataluña. Muestras de ello las tenemos en el esculatismo y en las ediciones de Estela y de Nova Terra, editorial ésta que en 1969 y 1970 publica en catalán y en castellano, sucesivamente, la *Lettera a una professoressa* de Lorenzo Milani, que tanta audiencia tendrá entre nosotros (Milani 1970).

Era aquel un tiempo en que distintos sectores y grupos sociales politizados en un sentido de reivindicación democrática comenzaban a tener un peso social apreciable: día a día se hacían cada vez más visibles los deseos de cambio y el rechazo a la Dictadura desde numerosos lugares de la geografía hispana. Incluso, desde algunos sectores menos inmovilistas del Régimen político se comprendía la necesidad de introducir algunos cambios, siendo uno de ellos la aperturista nueva Ley General de Educación (LGE), en vigor desde los momentos finales de 1970, contando con todo el apoyo de la OCDE y del Banco Mundial.

Con estas perspectivas, tanto el Partido Comunista de España (PCE) como su homólogo en Cataluña, el Partit Socialista Unificat de Catalunya (PSUC)¹¹, bien organizados en la clandestinidad, con militantes curtidos y distanciados de Moscú, con una amplia sección de «militantes por la cultura» y con intervención en nuevas editoriales, seguirán con extraordinaria cercanía los pasos que en Italia estaba dando el PCI de Enrico Berlinguer con su *compromesso storico*, pues una estrategia similar se venía siguiendo en España. Esto, junto a otros aspectos de proximidad, facilitó los nuevos contactos con el territorio laico y reformador de la escuela y de la educación en Italia.

Se estaba creando, además, el clima profesional propicio para esta sensibilización a través de la coincidencia de diversas iniciativas llevadas a cabo desde algunos colegios profesionales de doctores y licenciados (Madrid, Valencia, Bilbao, Santiago de Compostela, Sevilla...), desde algunas asociaciones culturales, o desde colectivos docentes que daban sus primeros pasos, como el grupo español de Pedagogía Freinet, con-

¹¹ Especialmente estas dos organizaciones, si bien es preciso hacer igualmente referencia a los núcleos del socialismo catalán.

tando constantemente con lo que en el terreno pedagógico comenzaba a representar la Asociación docente catalana Rosa Sensat¹², que desde el verano de 1966 venía convocando las *Escolas d'Estiu* (Farré 2005), como momento de *convegno* para el profesorado renovador. *Escolas* a las que acudía un creciente número de profesores y profesoras de diversos lugares de la geografía española (Costa 2007, 13-38). Como en otro lugar hemos escrito:

La creatividad profesional y social fue extraordinaria entre los finales de los años setenta y los primeros años ochenta, con múltiples manifestaciones e iniciativas, a menudo más voluntaristas que bien fundadas. Es el momento de las iniciativas editoriales con lecturas “de izquierda”, de la aparición de nuevas revistas pedagógicas conectadas con esta nueva sensibilidad del profesorado, de los llamados y emergentes movimientos de renovación pedagógica, y de los congresos y encuentros organizados desde estos sectores (Costa 2009, 220),

componiendo un escenario que desbordaba el plano oficial de la formación del profesorado, que se realizaba a través de las Escuelas (Superiores) de Magisterio, de los Institutos (regionales) de Ciencias de la Educación (de muy reciente creación) y de las recientes Facultades universitarias de Filosofía y Ciencias de la Educación¹³.

En este contexto, la apuesta por las influencias italianas ligadas a la construcción de la «escuela democrática» fue evidente. En tal sentido, señalan Antoni Tort y Maite Pujol (2015, 158) cómo a partir de 1974 maestros y pedagogos italianos ligados a esta orientación comenzaron a tener una constatable presencia en las *Escolas d'Estiu* convocadas en Barcelona, con una intervención destacada a este respecto de la profesora Carme Sala: «Carme Sala, amb els contactes que mantenia des de l'any 1970 amb el MCE italià, va obrir la porta a la presència d'aquests modèlics professionals» (Sala, Vilaplana 2017, 185)¹⁴.

Ejemplos de esta presencia de educadores italianos serán los siguientes:

- 1974: F. Alfieri, Lella Formia, B. Chiesa, G. Giardello, T. Ravassio y F. Passatore.
- 1976: Mario Lodi (MCE)¹⁵.
- 1977: F. Alfieri¹⁶, M. Dolci, L. Malaguzzi, F. Passatore¹⁷, C. Pecurella, G. Rosari.
- 1982: Francesco Tonucci.

¹² En su seno se dieron cita maestras y educadoras de gran talla, como Marta Mata i Garriga, María Teresa Codina, María Antonia Canals, María Rubies, Pilar Benjam o Dolors Canals.

¹³ Sobre la problemática y desarrollo de la educación en España en este periodo de los años setenta pueden tenerse en cuenta, a título indicativo, las siguientes referencias: Laudo 2002; González 2002; Hernández Beltrán 2008; Mayorodomo 2011; Pérez Díaz 1993; López Martín 2002; Viñao 2004.

¹⁴ Carme Sala – a quien tuve ocasión de conocer en los primeros meses de 1974 en Barcelona – y Enric Vilaplana se refieren, en particular, a los miembros del Grupo MCE de Torino, advirtiendo también que: «Els nostres contactes es van ampliar a professors de la Universitat de Bolonya, Roma i Gènova, que van tenir ressò a casa nostra quant a la integració de persones amb discapacitat a l'escola i al món del treball ordinari (Andrea Canevaro), a la didàctica i pedagogia (Franco Frabboni) i a la didàctica de les ciències (Maria Arcà i Paolo Guidoni)» (Sala, Vilaplana 2017, 196).

¹⁵ Yo mismo inicié en 1974, aun siendo estudiante universitario de Pedagogía, una particular correspondencia con Mario Lodi, que se prolongó por su parte mediante el envío frecuente de materiales infantiles ciclostilados durante un par de años.

¹⁶ Tuve ocasión de conversar con Alfieri en esta Escuela d'Estiu.

¹⁷ También su presencia será muy notable en Madrid, de la mano de la asociación docente Acción Educativa, que en Madrid venía ‘cumpliendo’ un papel similar al de Rosa Sensat en Barcelona.

- 1984: M. Dolci, F. Tonucci; en este mismo año la exposición «L'occhio se salta il Muro» sobre la actividad didáctica de las escuelas infantiles en Reggio-Emilia se podrá conocer en Barcelona y a continuación en Madrid.
- 1985: Emmanuela Cocever, A. Canevaro, F. de Bartolomeis, Benvenuto Chiesa.
- 1986: Franco Frabboni, Luigi Nervo, Fiorenzo Alfieri, Loris Malaguzzi.
- 1988: Walter Fornasa.
- 1990: Fiorenzo Alfieri. Intercanvi Catalunya/Itàlia amb el Gruppo Nazionale Nidi Infanzia.

Junto a estas presencias debemos hablar de las editoriales de Barcelona que incorporaron entre sus ediciones a varios de estos educadores: Nova Terra, Fontanella, Laia, Avance y Reforma de la Escuela (en la actualidad todas ellas desaparecidas), aunque en este impulso también participan algunas otras editoriales de Madrid y de Salamanca, llevando a cabo un trabajo de difusión que se completaba desde las nuevas revistas pedagógicas, *Cuadernos de Pedagogía* (ligada a editorial Laia hasta la desaparición de esta editora en 1989), las escritas en catalán *Guix* y *Perspectiva Escolar* (ligada ésta a Rosa Sensat), y *Reforma de la Escuela* (como la homónima italiana *Riforma della scuola*), todas ellas nacidas en Barcelona entre 1975 y 1978, la última de ellas pronto desaparecida.

Un listado de ediciones, también preparado por Tort y Pujol, que por nuestra parte hemos completado, permite ver el alcance de esta difusión de obras de Pedagogía entre nosotros (incluimos solo la autoría, el título y el año de edición, advirtiendo en ocasiones entre paréntesis el año de la primera edición italiana, con frecuencia poco distanciada temporalmente de la española):

- Ciari, B. *Nuevas técnicas didácticas*. 1967 (1961).
- Bertolini, P. *Educació i escoltisme*. 1968.
- Manacorda, M. A. *Marx y la pedagogía moderna*. 1969.
- Milani, L. *Carta a una mestra*. 1970 (1967).
- Alberti, A. et al. *El autoritarismo en la escuela*. 1970.
- Lodi, M. *El país errado (diario de una experiencia pedagógica)*. 1973 (1970).
- Lodi, M. *Crónica pedagógica*. 1974 (1972).
- Bernardini, A. *Diario de un maestro: «un año en Pietralata»*. 1974 (1969).
- Tonucci, F. *La escuela como investigación*. 1975.
- Alfieri, F. *El oficio de maestro: historia de diez años en la escuela y el Movimiento de Cooperación Educativa de Italia*. 1975 (1974).
- Bartolucci, G. *El teatro de los niños*. 1975 (1972).
- Ciari, B. *Modos de enseñar*. 1977 (1977).
- Saraceno, C. *Experiencia y teoría de las comunas infantiles: de la educación antiautoritaria a la educación socialista*. 1977.
- Tonucci, F. *A los tres años se investiga*. 1977 (1976).
- Pettini, A. *Célestin Freinet y sus técnicas*. 1977 (1968).
- Tonucci, F. *Por una escuela alternativa: el alumno, aquel que es siempre visto desde arriba*. 1978.

- Belotti, E.G. *A favor de las niñas: la influencia de los condicionamientos sociales en la formación de rol femenino, en los primeros años de vida*. 1978.
- Frabboni, F.; Galletti, A.; Savorelli, C. *El primer abecedario: el ambiente*. 1980 (1978).
- Lodi, M. *Empezar por el niño: escritos didácticos, pedagógicos y teóricos*. 1980.
- Tonucci, F. *Viaje alrededor de «El Mundo»: diario de Mario Lodi y sus alumnos*. 1981 (1980).
- Alfieri, F. et al. *Profesión maestro: Las bases*, 2 vols. 1981 (1976).
- Betti, G. *Escuela, educación y pedagogía en Gramsci*. 1981 (1976).
- Gramsci, A. *La alternativa pedagógica* (con introducción de Mario Manacorda). 1981.
- Lodi, M. *Insieme: un diario de clase*. 1982 (1974).
- Tonucci, F. *Con ojos de niño*. 1987 (1982).
- Tonucci, F. *Niño se nace*. 1985 (1985).

Podemos igualmente advertir en la revista *Cuadernos de Pedagogía*, en particular durante los años setenta y desde su aparición inicial en 1975¹⁸, la presencia de una parte de los anteriores autores italianos: Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Gianni Rodari, Francesco Tonucci, Lucio Del Cornò¹⁹, Manacorda²⁰, Lucio Lombardo Radice, Franco Passatore²¹, Benvenuto Chiesa²², Francesco de Bartolomeis, Fiorenzo Alfieri o Gaetano Domenici. Si observamos *Perspectiva escolar*, justo en su nº 0 (diciembre 1974) se escribe sobre formación del profesorado en Italia, en el nº 1 (1975) se da información sobre el Congreso MCE celebrado en Brescia sobre antifascismo en la escuela, y sobre las escuelas infantiles de Bolonia se escribe en el nº 17 (1977). Y así, podríamos seguir.

Se pone de manifiesto de inmediato la muy evidente presencia de autores y autoras ligados al Movimiento de Cooperazione Educativa (MCE) que, fundado en 1951 bajo las orientaciones de la pedagogía freinetiana con figuras tan destacadas en su trayectoria como las de Lodi, Ciari, Pettini, Alfieri, Tonucci o Rizzi, entre otras (Imbernon 1987), gozaba en estos años setenta-ochenta de un importante protagonismo propositivo en los debates sobre las reformas democráticas de la educación en Italia, tanto por sus documentos teóricos como por sus prácticas pedagógicas contrastadas. Lo que, además, coincidía con momentos de avances electorales de la izquierda representada por el PCI y por PSI, lo que se traducía en una importante creatividad política y programática por parte de los *comuni de sinistra*, así como en la creación de órganos de participación social democrática en la gestión de las instituciones educativas de acuerdo con los *Decreti Delegati* (1974) y en la descentralización regional.

¹⁸ La publicación se inició como expresión comunicativa y mensile de todo un amplio movimiento de sensibilidades favorables a la introducción de innovaciones en las escuelas. En la dirección estuvieron Fabricio Caivano y Jaime Carbonell Sebarroja, quienes tejieron y contribuyeron a articular aquel diverso territorio. Cfr. Tort y Costa 2016.

¹⁹ “La escuela italiana hacia la democratización”, 18, 1976.

²⁰ “La reforma Gentile”, Suplemento 3, 1976.

²¹ “Educación corpórea”, 16, 1976.

²² “Razones pedagógicas de la investigación del medio”, 6, 1975.

Este conjunto de situaciones, en escenarios de proximidad y de ideas compartidas sobre la construcción social, se comportaba como un espejo de referencias en donde poder contrastar los procesos españoles de construcción de la escuela democrática. Lo que se llevaba a cabo en Turín por parte de Alfieri, con la propuesta de organización del *tempo pieno*, o en Bolonia mediante la red de escuelas infantiles (Siguan 1977), o lo que Loris Malaguzzi llevaba a cabo en Reggio-Emilia... eran ejemplos preciosos de lo que se podría y debería hacer en Cataluña y en tantas otras ciudades de la geografía española que recién ponían en marcha sus primeros gobiernos municipales democráticos y de izquierda, tanto en las escuelas como en la vida cívica.

De Italia, señalan de nuevo Tort y Pujol,

arriben diaris de mestres que reflecteixen la vida escolar; reformulacions per a una pedagogia de l'entorn natural i social; propostes per fer visibles el cos i l'expressió de l'infant; idees i estratègies per entendre i fer possible que el llenguatge de l'infant tingui llibertat per créixer, etc. Conformen un conjunt de propostes pedagògiques molt orientades cap a la pràctica, la qual cosa les fa atractives al professorat que està a l'aula i que necessita, també, referències per a la didàctica, en un moment de canvis de tot tipus (Tort, Pujol 2015, 167).

Con el paso de los años y hacia el final de los años ochenta esta marcada influencia comenzó a reducirse, con excepción del atractivo que en la actualidad sigue mostrando la experiencia de las escuelas infantiles de Reggio-Emilia, así como la propuesta de la «città ai bambini» que Francesco Tonucci sigue explicando con su frecuente presencia en España y en Iberoamérica, acompañada de las ediciones de sus libros²³, al tiempo que, avanzados los 90, se extendía la onda neo-liberal desde las esferas gubernamentales, con todos sus pesados y negativos influjos contradictorios con las propuestas recibidas desde Italia.

Mayo de 1978: notas personales recuperadas sobre la educación en Italia (Barcelona-Torino)

Como una muestra más de los intercambios con Italia, he podido recuperar un conjunto de notas manuscritas²⁴ que se refieren al Seminario realizado en la sede de la asociación Rosa Sensat en Barcelona durante las tardes de los días 18-20 de mayo de 1978 – hace, pues, 40 años –, que fueron antecedente del viaje colectivo de cinco días organizado a Torino para el conocimiento próximo de las realizaciones escolares llevadas a cabo por *Il Comune* y el profesorado vinculado al MCE, lo que fue ocasión para establecer un directo contacto, entre otros, con Alfieri y con F. de Bartelemeis. La convocatoria conjunta partía de *Cuadernos de Pedagogía*, con la Asociación Rosa

²³ Junto a las diversas ediciones de los textos de Tonucci en castellano y en catalán (a través sobre todo de Edicions Graó y Rosa Sensat), recientemente se han podido editar también en gallego: Tonucci 2014 e 2016).

²⁴ Precarias notas de quien era muy joven en aquellos momentos, pero que pueden servir – mediante la textualidad que casi siempre respetamos – para trasladar a los actuales lectores alguna sonoridad de las palabras de aquellos momentos.

Sensat y el ICE de la Universidad de Barcelona, con 33 profesores y profesoras asistentes, todos de Cataluña con excepción de Luis Otano, vasco, y yo mismo, gallego, ambos vinculados en aquel momento a *Cuadernos de Pedagogía*. No conservo datos sobre los participantes italianos como ponentes.

La primera de las sesiones de diálogo se desarrolló en torno al sistema educativo italiano y el lugar del MCE, una asociación docente que en aquellos momentos tenía 2000 adheridos en toda Italia, más del 50% de ellos en la Italia Norte, sobre la que pudimos obtener muchos datos organizativos. Hubo un particular detenimiento en la experiencia organizativa del *tempo pieno* y en lo que significaba el *settémbre pedagogico* de Torino. Algunas de las frases más significativas apuntadas fueron las siguientes: los *decreti delegati*, que ponían en marcha los órganos de gestión democrática en los centros, «limitan la participación asamblearia de todos en los centros; la circular administrativa Morlino es extremadamente vaga en cuanto a la renovación pedagógica; el *settémbre pedagogico*, que en 1976 había reunido a 7000 profesores, tenía el riesgo de presentar la renovación como algo muy fragmentario; el *tempo pieno* exige mucha participación y activar el discurso de la interdisciplinariedad; el MCE es concebido como un movimiento socio-político y pedagógico, al servicio de la clase obrera; una contribución laica, democrática y progresiva contra la escuela idealista y tradicional y en favor de la transformación estructural social y de una nueva figura profesional de los docentes, tal como se había definido en documentos aprobados entre 1974 y diciembre de 1976: una referencia específica que partidos y sindicatos deberían tomar en consideración».

En la segunda de las amplias sesiones se abordaron las finalidades pedagógicas del MCE: «luchar por conseguir que los hijos de la clase obrera lleguen a alcanzar los instrumentos culturales que poseen los hijos de la burguesía», haciéndose un recorrido por la historia del MCE, su crisis de 1968-69, y las técnicas Freinet; la preocupación por el mayor rigor didáctico en cuanto a la formación científica teniendo en cuenta los trabajos y conclusiones de Piaget, de Vigotski y de Bruner; el trabajo lógico-matemático; la investigación del ambiente; la diversidad de formas y medios de expresión (escrita, gráfica, corporal.); la importancia de la organización del espacio de las clases y la dinámica de grupos, «demostrando con la práctica que puede hacerse la reforma de la escuela, para lo que es necesaria la organización de momentos de confrontación MCE/ partidos políticos y organizaciones sindicales, con la consciencia de que algunas batallas libradas son actualmente leyes y normas de educación».

En la tercera de las sesiones, las cuestiones abordadas fueron: la educación corpórea («a scuola con il corpo»), la dramatización como forma educativa, la educación sexual, la confrontación de los modelos educativos familias-escuelas, las evaluaciones y la batalla contra la selección social, la inclusión educativa y social de los niños y adolescentes con discapacidades, con la abolición progresiva de las clases, dispositivos y centros de educación especial, la oposición a la docimología, la falta de renovación en la escuela media superior y el debate educación pública/privada.

Vinieron luego cuatro días de visitas a escuelas torinesas, acerca de lo cual infelizmente no he localizado entre mi documentación particular las posibles notas toma-

das. Algunas impresiones sí han quedado fuertemente sensibilizadas en mi memoria, quizás por marcar una gran diferencia con lo que eran las escuelas entre nosotros: las aulas compartidas en parte de la jornada diaria por dos profesores o profesoras, permitiendo así el trabajo en equipo y la mayor individualización de la enseñanza, los corredores y las aulas muy llenos de vida y coloristas, las abundantes expresiones en papel (escritas y gráficas) sobre la diversidad de trabajos infantiles, que incluían abundantes estudios del ambiente o medio, el número relativamente bajo de niños en las aulas (en comparación con la realidad española de aquellos momentos), las reflexiones de Bartolomeis sobre la formación inicial del profesorado con recurso a los medios expresivos, el material didáctico coordinado desde *il Comune* y a disposición de los centros escolares sobre tantos aspectos de la ciudad (abastecimientos, disfrute de tiempo libre, la ciudad que se informa mediante *i giornali*, el agua y la electricidad, los transportes y comunicaciones, el gobierno municipal, las actividades culturales de gran escala...), la implicación de las más diversas entidades sociales al poner a disposición de las escuelas personas y técnicos para desarrollar sesiones didácticas de modo ordinario y a lo largo de todas las semanas lectivas, el traslado de aulas de clase en los tranvías de una a otra parte de la ciudad...

Bastantes cosas un algo deslumbrantes para unos ojos inquietos...hasta llegar a la panadería (de los centros escolares, gracias a la cooperativa de los panaderos), donde los niños podían/debían meter sus manos en harina, amasar pan, ver como se cocía y poder llevar una muestra de este pan recién cocido a sus familias.

No me cansaría de narrar algunos de estos aspectos en la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación de Santiago de Compostela y algo pudo haber influido ello en los dos primeros pedagogos municipales de Galicia, en las ciudades de Vigo (Rafael Ojea) y de Santiago de Compostela (Xosé M. Rodríguez-Abella), los que roturaron el camino con sus propuestas y acciones para aquellos y aquellas que fueron afirmándose posteriormente en otras ciudades y poblaciones de Galicia. En otro orden de cosas, algo le debe al MCE, indirectamente al menos, el movimiento de renovación pedagógica Nova Escola Galega en el que milito (<http://www.nova-escola-galega.org/>).

Bibliografía

- Nuria Álvarez Macías. 2002. "Cine y educación en la España de las primeras décadas del siglo XX. Tres concepciones del cine educativo." *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 31:39-66.
- Amicis, Edmundo de. 1898. *Corazon (Diario de un niño)*. Madrid: Hernando y Cía.
- Ardigó, Roberto. 1905. *La ciencia de la educación*. Barcelona: Imp. De Henrich y Cía.
- Barbeito y Cerviño, María. 1975. *Países y escuelas*. A Coruña: Moret.
- Costa Rico, Antón. 2007. "El profesorado y la renovación pedagógica en España (1965-1996)." *Cadernos de História da Educação*, 6:13-38.
- Costa Rico, A. 2009. "Políticas y problemática de la formación del profesorado en España

- (1969-2004): la *Revista de Educación* en el contexto de la agenda educativa internacional.” *Revista Diálogo Educativo*, 9 (27):215-248.
- Farré, Jordi et al. 2005. *Dies i camins*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Gentile, G. 1936. *El ideal de la educación*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- González Agápito, Josep et al. 2002. “Transición democrática y educación.” Monográfico de *Historia de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*, 21.
- Hernández Beltrán, Juan Carlos et al. 2008. “La Transición española (1975-2000).” Monográfico de *Foro de Educación*, 10.
- Hernández Díaz, José María. 2014. “Italia siempre presente en nuestra educación.” In *Influencias italianas en la educación española e iberoamericana*, 7-11, editado por José María Hernández Díaz. Salamanca: Farhen House.
- Imbernon, Francisco. 1987. *Una alternativa pedagógica: il movimento de cooperazione educativa*. Barcelona: Laia.
- Laudó, Xavier. 2002. “La educación y la transición democrática. Bibliografía.” *Historia de la Educación* 21:307-310.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1928. *Lineas generales de Filosofía de la Educación*. Madrid: Revista de Pedagogía.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1933. *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente*. Barcelona: Labor.
- López Martín, Ramón. 2002. “Una escuela de todos y para todos. Las prácticas escolares en la transición democrática.” *Historia de la Educación*, 21:67-80.
- Mayordomo Pérez, Alejandro et al. 2011. “L’educació a l’època de la transició a la democràcia.” Monográfico de *Educació i Història*, 18.
- Milani, Lorenzo. 1970. *Carta a una profesora*. Barcelona: Nova Terra.
- Monés, Jordi. 1977. *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- Ortega Esteban, J. y Mohedano Sánchez, J. 1986. “Fuentes bibliográficas para el estudio de la recepción de la pedagogía extranjera en la España del primer tercio del siglo XX (1898-1936).” II. *Historia de la Educación*. *Revista interuniversitaria*, 5:475-501.
- Parravicini, L. A. 1880. *El tesoro de las escuelas*. Madrid: Saturnino Calleja.
- Parravicini, L. A. 1905. *Juanito. Obra elemental de educación*. Madrid: Librería de los Sucs. De Hernando.
- Pérez Díaz, Victor. 1993. *La primacía de la sociedad civil. El proceso de formación de la España democrática*. Madrid: Alianza Editorial.
- Romero Masiá, Ana. 2014. *María Barbeito. Unha vida ao servizo da escola e dos escolares (1880-1970)*. Prólogo de Antón Costa Rico. A Coruña: Baía.
- Saínz-Amor, Concepción. 1928. *Las Escuelas Nuevas italianas*. Madrid: Revista de Pedagogía [1933: segunda edición renovada].
- Sala Sureda, Carme, Vilaplana Lapena, Enric. 2017. “La recuperació de la pedagogia Freinet a Catalunya (apuntes de memòries personals).” *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 29:173-200.

- Serrano, Leonor. 1915. *La Pedagogía Montessori. Estudio informativo y crítico presentado al Ministerio de Instrucción Pública y al Ayuntamiento de Barcelona*. Madrid: Sucesores de Hernando.
- Siguán, Miguel. 1977. *La gestión municipal en materia de educación: el ejemplo de Bolonia*. Barcelona: Institut de Ciències de la Educació.
- Tonucci, Francesco. 2014. *A cidade dos nenos*. Pontevedra: Kalandraka.
- Tonucci, Francesco. 2016. *Cando os nenos din basta!* Pontevedra: Kalandraka.
- Tort i Bardolet, Antoni, Pujol i Mongay, Maite. 2015. “Referents per a una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya.” *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*, 25:149-175.
- Tort i Bardolet, Antoni, y Antón Costa Rico. 2016. “Entrevista a Jaume Carbonell Sebarroja”. *Historia y Memoria de la Educación*, 3:321-354.
- Viñao Frago, Antonio. 2004. *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

VALERIA ELEONORA DONDOLI

FOR A CULTURE OF NON-CONSUMPTION IN SOCIALIST GERMANY
BETWEEN SCHOOL AND PROPAGANDA (1945-1989)

PER UNA CULTURA DEL NON CONSUMO NELLA GERMANIA SOCIALISTA
TRA SCUOLA E PROPAGANDA (1945-1989)

The current research is carried out in a historiographic perspective with the help of ethnographic methodologies. It aims to highlight how consumer practices in East Germany have developed from the Socialist ideology. The close and inseparable link between education and the economy, the frequent urges promoted by the institutional apparatus that appealed to discipline and parsimony, the lack of raw materials and convertible currency with the Western Countries, the role of educational agencies, ubiquitous propaganda, as well as the limits imposed on cultural consumption; were co-authors of a consumption model (with the involved contradictions and related illicitnesses) that followed the footsteps of the Soviet model. The delicate issue of consumption thus engages also on a moral level, becoming a further pedagogical tool for Homo Sovieticus.

La presente ricerca, effettuata in prospettiva storiografica con l'ausilio delle metodologie qualitative di ricerca, si propone di mettere in luce come le pratiche di consumo nella Germania Est si siano sviluppate a partire dalla ideologia socialista. Lo stretto e inscindibile legame tra educazione ed economia, i frequenti solleciti promossi dagli apparati istituzionali che richiamavano alla disciplina e alla parsimonia, la mancanza di materie prime e di valuta convertibile con i paesi Occidentali, il ruolo delle agenzie formative, la propaganda onnipresente tanto quanto i limiti imposti ai consumi culturali e agli spostamenti, furono i più importanti fattori co-artefici di un modello di consumo (con le implicate contraddizioni che comportava e gli illeciti connessi) che ricalcava le orme del modello sovietico. La delicata questione del consumo s'innesta quindi anche a livello morale, diventando un ulteriore strumento di formazione pedagogica dell'Homo Sovieticus.

Key words: Socialism, GDR, SED, socialist education, parsimony, penury, practical education.

Parole chiave: Socialismo, DDR, SED, educazione socialista, parsimonia, penuria, formazione pratica.

Introduzione

In un contesto segnato da due dittature consecutive – quella nazista fino al 1945 e quella socialista fino al 1990 – la presente ricerca, ha investigato i modelli di educazione scolastica e le relazioni socio-pedagogiche volte alla formazione del consumatore della *Deutsche Demokratische Republik* (poi DDR). A tal fine è stata svolta una ricerca storiografica sul ruolo della scuola e delle varie agenzie formative che hanno educato e istruito per quarant'anni i cittadini della Germania dell'Est. Nello specifico si è messa a fuoco la funzione della scuola e di altre agenzie formative che, intrecciate indissolubilmente alle politiche economiche intraprese dal regime, hanno profondamente condizionato e determinato le pratiche di consumo dei cittadini, in linea con

i dettami del socialismo. Inoltre, sono state condotte cinque interviste¹ nella città di Lipsia (svolte a maggio e giugno del 2017) con lo scopo di rendere manifeste osservazioni e memorie sulle modalità di consumo – lecite e illecite – adottate dagli anni Settanta fino al crollo del muro del Berlino. Le narrative raccolte hanno fatto emergere informazioni importanti sugli espedienti di cui si sono serviti gli ex cittadini (tra i venti e i trent'anni) per ovviare alla mancanza cronica di beni ai tempi della dittatura ed ampliare l'orizzonte di consumo, il quale, «[...] sia pure con questa accezione riduttiva, diviene il termine che s'impiega non solo nel variegato arcipelago delle merci, ma anche, appunto, a tutto il settore dei servizi, del tempo libero, dei consumi culturali, della fruizioni dei media e via dicendo» (Minestrone 2006, 13). Il panorama politico, sociale ed economico all'interno del quale prendono forma i saperi che pedagogizzano le relazioni sociali e che consentono all'*Homo consumen-sovieticus* di soddisfare i propri bisogni, si articola sulla falsariga dell'ideologia socialista, la quale «in termini d'aspirazioni, [...] era intesa come ricerca di una comunità d'eguali nella quale siano abolite le differenze in termini soprattutto di ricchezza e potere» (Bobbio 2004, 114).

Nell'ex DDR, i dispositivi del potere prevedevano una economia completamente sottomessa alla politica; l'atto del consumo assumeva infatti connotati politici e civili nella misura in cui era previsto un atteggiamento d'obbedienza da parte del consumatore. Il rispetto dell'autorità, con la conseguente deferenza che si esplicita nella fenomenologia dell'obbedienza, infatti, ci rammenta Cambi, era tra i capisaldi della pedagogia socialista; caratterizzandosi per una «opposizione ferma contro ogni forma di spontaneismo, facendo leva invece sulla conformità, primato della disciplina e rispetto per l'autorità» (Cambi 2015, 123).

Pertanto, se il consumo diventa «il campo in cui viene combattuta la battaglia per definire la cultura e darle una forma» (Douglas, Isherwood 1984, 64), la domanda che soggiace alla ricerca riguarda proprio l'indagare le modalità di scelta e consumo adottate dagli ex cittadini della DDR, attribuendogli validità di statuto pedagogico in conformità con la dottrina socialista a partire, in primis, dal ruolo svolto dalla scuola e delle altre agenzie formative nell'educare il consumatore socialista.

La scuola socialista: tra sviluppo storico e profilo pedagogico

In un clima segnato dalla definitiva capitolazione del terzo Reich, in seguito ai trattati di Potsdam, il territorio tedesco venne spartito in quattro zone di occupazione militare. All'assegnazione dei territori parteciparono gli stati vittoriosi: Gran Bretagna, Stati Uniti d'America (poi USA), Francia e l'Unione Sovietica (poi URSS). All'impero sovietico fu assegnato uno spazio di circa 107.862 km², con una popolazione composta da sedici milioni di abitanti, di cui il cinquanta per cento donne in età attiva (Sch-

¹ Al momento della ricerca (2017), gli intervistati avevano un'età compresa tra i cinquanta e sessantacinque anni, avendo tutti concluso una formazione universitaria in diversi ambiti scientifici (fisica, ingegneria, psicologia, lingue e pedagogia musicale).

midt 2009). Una volta definite le priorità politiche, emersero due egemonie – USA e URSS – che ambivano a conservare e diffondere il loro ruolo di potenze mondiali (Sabbatucci, Vidotto 2008). I messaggi politici, economici e sociali degli USA possono essere racchiusi nella formula «dell’espansione della democrazia liberale, in regime di pluralismo politico, di concorrenza economica e di ampia libertà individuale, in base ad un’etica di successo a fondo individualistico» (Ivi, 205). Per quanto riguarda invece l’URSS, la dottrina di riferimento si basava su postulati opposti:

I vecchi assetti politico-sociali dovevano essere cambiati in nome del modello collettivistico, fondato sul partito unico e sulla pianificazione centralizzata, nonché su un’etica anti-individualistica della disciplina, sacrificio mossa dall’ideale della costruzione di una nuova società (*Ibidem*).

Nella Germania Est, in quanto *Sowjetische Besatzungszone* – zona assoggettata al governo sovietico fino al 1949 – l’egemonia politica era rappresentata dall’«Amministrazione militare sovietica in Germania» (Mählert 2009, 23), la quale svolgeva il compito di vigilare, legiferare, gestire e distribuire cibo e beni di prima necessità in quella Germania che maggiormente aveva subito devastazioni durante la guerra. Il 7 Ottobre del 1949 veniva fondata la DDR con capitale a Berlino Est. La Germania Est prevedeva un sistema politico «costruito sul modello delle democrazie popolari ma in pratica assoggettato ad un regime a partito unico» (Schmidt, 2009, 17).

La nuova Germania di matrice socialista dovette dotarsi di una nuova costituzione e di una nuova identità politica i cui presupposti erano racchiusi nella lotta al nazifascismo e al capitalismo (Grüning 2010). In base a queste premesse si edificò anche tutto il corpo scolastico ed educativo.

Una volta chiarita la costellazione politica² che vide l’ascesa al potere del partito della SED, fu decretato che la scuola dovesse riavviare la sua funzione e il suo ruolo facendo ripartire l’anno scolastico il primo Ottobre del 1946 (Häder 1997). La SED si incaricò di gestire l’avviamento delle scuole in tutti i *Länder* (vigevo, come vige tutt’ora, il federalismo) e di dotare le agenzie scolastiche di un nuovo profilo pedagogico che meglio sapesse cogliere il vento di rinnovamento auspicato dalla nuova classe politica filosovietica. La «*Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule*»³ fu emanata il 22 maggio del 1946 (Quadrelli 2011) e, come si evince dalla denominazione della legge, non vi è nessun riferimento dottrinario di stampo filosovietico, se nonché, la volontà di epurazione antifascista, la diffusione di principi pacifisti e la profusione dello spirito democratico.

La pedagogia promossa dalla DDR si era posta l’obiettivo di una «*antifaschistische*

² Una volta conclusa la guerra possono essere individuati due gruppi politici che miravano ad assumere il potere nella Germania Est. La politica direzionale locale era composta principalmente da due grandi partiti della sinistra; il KPD (partito comunista) e il SPD (partito socialdemocratico). Il primo prese il sopravvento e attraverso la loro fusione (KPD e SPD) si formò il partito della SED (*Sozialistische Einheitspartei Deutschland*) che governerà incontrastato fino al crollo del regime. Si tratta di un partito il cui profilo politico presentava (almeno in un primo momento) un programma dichiaratamente antifascista e la cui dottrina di riferimento s’inquadra nelle ideologie marxiste-leniniste, il cui modello politico vigente nell’URSS era rappresentato dal partito unico PCUS (Quadrelli 2011).

³ «Legge per la democratizzazione della scuola tedesca». Proposta di traduzione dell’autrice.

Umerziehung»⁴ (Geißler, Wiegmann 1995, 159). Con la nuova legge, che prevedeva e proclamava implicitamente anche una riforma scolastica, l'obbligo scolastico fu innalzato dai quattro agli otto anni e l'iter scolastico primario andava svolto nella *Grundschule*. In seguito, lo studente avrebbe potuto frequentare quattro anni di *Oberschule* o, in alternativa, seguire un percorso di formazione professionale della durata di tre anni presso una *Berufsschule*. Il reclutamento degli insegnanti si rivelò un compito arduo nella misura in cui, tutti gli organi statali e le risorse umane, furono soggette a pratiche di denazificazione, le quali, spesso comportarono autentiche epurazioni. Fu così che, per garantire l'organico nelle agenzie scolastiche, furono formati, nell'arco di otto mesi, ventiquattromila nuovi insegnanti (Anweiler 1988). Inoltre, vennero anche intraprese politiche che anticiparono i processi di secolarizzazione che tanta influenza svolsero nella formazione della collettività socialista.

Occorre menzionare anche il ruolo che svolse, sempre a partire dal 1948, *die Pionierorganisation*, sotto la regia di Ernst Thälmann (Ansorg 1997), in quanto istituzione di massa che, in costante concorrenza con le agenzie religiose (di solito, data la regione geografica, di matrice protestante), si impegnava ad assicurarsi il monopolio formativo dei giovani studenti.

In base al principio per cui lo Stato si prestava a sostenere e promuovere i processi educativi e di cura del cittadino «*von der Wiege bis zur Bahre*»⁵ (Ivi, 15) la *Pionierorganisation* divenne un movimento di massa il cui obiettivo era formare un corpo di giovani studenti disposti a servire il partito della *SED* (Ivi, 17). Ad essi veniva richiesto di partecipare attivamente alle organizzazioni politiche e sociali promosse dal partito e ad aderire alle attività proposte dalle aziende (controllate dallo Stato) che pedagogizzavano le attività ludiche e ricreative (Grüning 2010). La pedagogia socialista si sviluppava e si propagava anche nelle aziende così come ci rammenta Caroli; «*l'entreprise étatisée constitue le lieu de base de l'organisation sociale et politique*» (Caroli 2014, 50). La prospettiva critica intrapresa da Ansorg (1997) colloca la *Pionierorganisation* all'interno di un sistema di potere che governava il paese in un'ottica egemonica. Il predominio politico condotto dalla *SED* non concedeva infatti spazio ad alternative nel sistema perché potevano metterne in pericolo l'integrità stessa. L'etica socialista diffusa nelle scuole rispondeva (durante la prima fase della dittatura) a principi anticapitalisti e antifascisti vigenti nei paesi occidentali, ed era sostenuta e «sancita dal sistema di diritto» (Grüning 2010, 23). L'adesione alla *Pionierorganisation* era formalmente libera pur compromettendo la carriera scolastica dei bambini che, per una serie di ragioni, non ne facevano parte e pregiudicando il loro futuro da adulti anche nelle pratiche di consumo. Le varie agenzie formative agivano in sinergia nel condizionare e forgiare la mentalità socialista. Nel luglio del 1958, durante il quinto congresso del partito, Walter Ulbricht, l'allora segretario generale del partito, durante il cui mandato fu costruito il muro, espose nei «Dieci comandamenti» (Mählert 2009, 73) la sua morale socialista. A menzione, il settimo di tali comandamenti, dichiara: «Tendi sem-

⁴ «Azione rieducativa ai principi dell'antifascismo» Proposta di traduzione dell'autrice.

⁵ «Dalla bilancia alla bara». Proposta di traduzione dell'autrice.

pre al miglioramento delle tue prestazioni, sii parsimonioso e consolida la disciplina socialista del lavoro» (*Ivi*, 74).

Una volta che il gap relativo al benessere tra le due Germanie divenne sempre più evidente, la scuola – attraverso una sottile propaganda dagli impliciti scopi morali – si adoperò soprattutto a mettere in cattiva luce la Germania Occidentale, che grazie agli aiuti del piano Marshall procedeva nei processi di ricostruzione e crescita a ritmi ben superiori rispetto alla Germania Est.

In un secondo momento, a partire dal 1949 fino al 1961, la scuola venne investita dal partito di ulteriori missioni, che auspicavano «il consolidamento ideologico del corpo docente» (Quadrelli 2011, 18). A tale scopo fu istituito l'obbligo di frequenza scolastico fino ai diciotto anni e si impose una scuola laica, gratuita che fosse in grado di abolire – in virtù dei principi di progresso di cui era connotato il socialismo – le preesistenti differenze di classe. Si assiste dunque, in un secondo momento, dopo aver lasciato alle spalle le asprezze della guerra ad una articolata e sapiente trama ideologia, che, all'insegna del carattere monopolistico, corrompeva ed invadeva le molteplici sfere dell'esistenza. Il postulato sociale della «*Chancengleichheit*» (pari opportunità) (Anweiler, Fuchs, 1992, 13) divenne negli anni Sessanta il *Leitmotiv* della riforma educativa ma esso venne tradito dall'amministrazione politica che cercava di dirigere le scelte scolastiche degli studenti in base, sia, alle esigenze di formare personale qualificato (che in massa espatriava nella Germania Occidentale), sia, in base al livello di adesione mostrato dagli scolari (e dalle loro famiglie di provenienza) ai principi e alle attività promosse dal partito. Le possibilità (solo intraviste) di poter usufruire delle agenzie scolastiche come strumento di sviluppo e ascesa sociale erano condizionate e determinate da un «atteggiamento partitico» (Quadrelli 2011, 35) che abbracciava l'intera famiglia, (passato compreso) dello studente;

Io e le mie sorelle, eravamo brave ragazze, ci davamo da fare, ma ricevevamo sempre voti bassi malgrado l'impegno nostro messo in pratica fosse di lunga superiore alla valutazione. Provenivamo anche da una famiglia colta, protestante. Per i protestanti le parole, la capacità di esprimersi, erano e sono principi importanti. Solo dopo che è crollato il muro il vecchio preside della mia scuola convocò i miei genitori. Si scusò, (ma sapevamo che non poteva fare altrimenti, pena la perdita del posto di lavoro) per i voti sempre bassi che ricevevamo, ma gli fu imposto dall'alto. Appartenevamo a una famiglia protestante perciò non potevamo ricevere, anche nel merito, valutazioni alte. Era il prezzo da pagare per non esserci piegati al regime (Anonima)⁶.

Nel 1959 venne promulgata la seconda riforma scolastica «*Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem*»⁷, che si predisponesse, si evince già dal titolo, in prospettiva socialista innalzando l'obbligo scolastico a dieci anni contro i precedenti otto. La scuola, unitaria, era chiamata la *Polytechnische Oberschule* (poi POS) alla

⁶ Intervista condotta con una pedagoga musicale di 50 anni nel maggio del 2017 nella città di Lipsia. L'intervistata, che desidera rimanere anonima, ci rende testimonianza degli ostacoli e dei pregiudizi che gli studenti subivano quando mancava nella famiglia atteggiamento partitico.

⁷ «Legge della scuola socialista unitaria». Proposta di traduzione dell'autrice.

quale si susseguivano due ulteriori anni scolastici (facoltativi) denominati «*Erweitere Oberschule*» (AA.VV., 1997) che avrebbero consentito l'accesso ad un corso universitario. Uno dei principi pedagogici maggiormente apprezzati della POS riguardava il modello di alternanza tra scuola e lavoro promosso dai modelli educativi sovietici; «i caratteri della politica scolastica dei paesi socialisti, seguirono le trasformazioni e le evoluzioni pedagogiche che si svilupparono in Russia intorno al '57/58 che richiama- vano ad una unità tra scuola e vita, cultura e lavoro» (Cambi 2005, 123). L'obiettivo primario della riforma scolastica e le conseguenze che avrebbe assunto anche nelle direttive educative promosse dalle altre agenzie educative, risiedeva, nell'intento pe- dagogico, d'intensificare il processo formativo all'insegna dei principi del socialismo. La scuola si svestiva dunque, di una (presunta) neutralità ideologica, per concorrere piuttosto nella formazione di una personalità socialista armonicamente sviluppata. Era stata introdotta, obbligatoriamente, una nuova materia, già presente nell'asilo, definita come *Heimatkunde*⁸ (Quadrelli 2011). Nella realtà dei fatti, venivano impar- tite, in maniera più o meno complessa (a seconda dell'età del bambino), nozioni e sentimenti patriottici, introdotte nozioni di diritto, proposti come esempi positivi eroi nazionali, diligenti collaboratori del regime ecc.. Il carattere della nuova scuola, ri- gorosamente laica, gratuita, obbligatoria, esprimeva la sua cifra in una formazione di carattere istruttivo e professionale. Inoltre, sulla scia dei maggiori esponenti del socialismo, lo scopo della scuola era di:

sottrarre l'educazione all'influsso della classe dominante e quindi quella borghesia che ri- produce anche all'interno della famiglia i capisaldi del capitalismo. Per tale ragione allora si propone una Educazione pubblica e gratuita per tutti i bambini [...]. Unificazione dell'edu- cazione e della produzione materiale (Marx Engels).

Infatti, nel sistema marxista, l'educazione e la pedagogia non sono concepibili come qualcosa di separato rispetto al contesto sociale e produttivo (Chiosso 2010). La DDR pur non facendo parte dell'URSS, stipulò con l'impero vari accordi⁹ e ne seguì fedelmente (escluse le riforme promosse da Gorbačëv che furono accolte con gelo), il modello politico, economico e pedagogico. Il paradigma educativo egemone si proponeva l'obiettivo di reintegrare l'uomo nei processi produttivi al fine di ren- derlo consapevole del proprio operato; in base a questa premessa, nella DDR, era per esempio pratica consuetudinaria avviare l'interesse dei bambini verso il lavoro produttivo, promuovendo attività manuali, lavori di falegnameria, giardinaggio, colti- vazione e raccolta della frutta. Questo tipo di attività prendeva il nome di *Einführung in die sozialistische Produktion*¹⁰ in quanto materia scolastica che venne introdotta con la riforma del 1959. Alle donne venivano impartite lezioni di cucito e agli uomini

⁸ «Storia-geografia della propria regione». Proposta di traduzione dell'autrice.

⁹ La Germania Est realizzò la propria cifra politica in qualità di paese satellite dell'impero sovietico con il quale contrasse il patto di Varsavia che sanciva una alleanza militare tra i due paesi ed entrò a far parte del *comecon*, consiglio di mutua assistenza economica stabilendo che l'Urss fosse il maggior partner commerciale (Sabbatucci, Vidotto, 2008).

¹⁰ «Introduzione alla produzione socialista» Proposta di traduzione dell'autrice.

insegnate faccende ritenute più idonee al genere maschile. Occorreva, attraverso l'educazione, rendere l'uomo consapevole del processo lavorativo di cui faceva parte, perché, «a differenza dell'animale è in grado di produrre artefatti e questa virtù va coltivata» (D'Addio 2002, 401). Venivano così formate e forgiate, mentalità, saperi e stili educativi che dipendevano innanzitutto dagli ambienti e dai contesti culturali di appartenenza e, come suggerisce più nello specifico Marx, anche dalla sfera economica, giacché, educazione ed economia non sono mai scisse. Il profilo del cittadino socialista che consuma, risulta essere formato in base alle risorse a disposizione. Gli oggetti rotti venivano riparati, con le stoffe si confezionavano vestiti, chiunque si improvvisava riparatore, e i rapporti tra i cittadini, si orientavano anche (forse in misura maggiore che altrove) in base alle esigenze di tipo pratico. Attraverso l'insegnamento della storia (trasmessa agli studenti tacendo tutta una serie di crimini commessi dal regime), la scuola elargiva ovviamente il suo sostegno a tali pratiche, contribuendo, da una parte, a mettere sotto cattiva luce l'Occidente (colpevole di sfarzi e consumi eccessivi) e, dall'altra, a formare studenti con nozioni e capacità pratiche necessarie ad un contesto, come vedremo, in costante penuria di materie prime e con limitate possibilità di consumo. Inoltre, per rimarcare il rapporto di stretta collaborazione tra la DDR e l'URSS fu reso obbligatorio l'insegnamento del Russo; la *Russisch-Klasse* come prima lingua straniera (AA.VV. 1997).

L'insegnante, che Stalin opportunamente definì come «*Ingenieur der Volkseele*» (Ivi, 36), ingegnere dell'anima del popolo, fu investito del delicato ruolo di conformare le personalità degli studenti ai principi del socialismo; «[...] *es geht nicht nur um Schule im engeren Sinne, sondern es gelten neue Beziehungen zwischen dem ganzen Volke, den Eltern, den Lehrern und der Schule*»¹¹ (Hohlfeld 1992, 84). Non è sicuramente casuale quindi che la DDR sia stata definita come:

uno stato educatore, (Erziehungsstaat), poiché l'educazione ideologica non si limitava alla scuola e all'Università, ma era un compito di tutte le istituzioni statali, delle associazioni, delle federazioni, delle aziende e delle organizzazioni di massa (Budke 2010, 52).

Storia del consumo e dello sviluppo economico

La Germania Est, in qualità di maggiore potenza esportatrice di tutto il blocco Orientale poteva essere ritenuto lo stato socialista economicamente più avanzato, dove la qualità di vita dei cittadini consentiva standard piuttosto alti, sebbene ancora imparagonabili rispetto a quelli della Germania Occidentale (Sabbatucci, Vidotto 2008, 205). Alla fine degli anni Settanta, l'indice di benessere degli stati, veniva valutato anche in base alla presenza nelle case di elettrodomestici, e nel 1979 «anche per quanto riguarda i beni di consumo come televisori (posseduti dal 90% delle famiglie), i frigoriferi (quasi 100%) o lavatrici (80%) la Germania orientale avrebbe potuto

¹¹ «[...] non ha a che vedere solo con la scuola in sé, piuttosto, riguarda le relazioni tra tutto il popolo, i genitori, gli insegnanti nella scuola». Proposta di traduzione dell'autrice.

competere con non pochi paesi occidentali» (Mählert 2009, 107). Un altro aspetto legato alle pratiche di consumo e che merita almeno un riferimento, riguardava i tempi di attesa per la fruizione di un bene. Se per una lavatrice occorrevoano circa due anni d'attesa, per una «*Trabant*» (auto tipica della Germania Orientale) ne occorrevoano dieci (Ivi, 108), fonti tratte dalle interviste parlano invece di 17 anni di attesa. I testi consultati e le interviste condotte rendono nota, che una volta compiuti i 18 anni, era prassi comune prenotare un'automobile e finire in una lista di attesa dai tempi biblici. Una volta però inseriti nell'elenco, si poteva, in base ai bisogni, vendere la propria prenotazione ad altri potenziali acquirenti, i quali disponevano più o meno dello stesso potere di acquisto. I compensi di medico e un laureato erano gli stessi di maestro o di un muratore e i processi di gentrificazione¹² urbanistica erano criteri estranei al regime.

Le pianificazioni economiche di carattere quinquennale, i disagi, le distruzioni provocate dalla guerra, gli smantellamenti di linee ferroviarie e delle industrie che furono trasportate nell'URSS così come i beni, il blocco imposto, la mancanza di divise, non facilitarono la ripresa che malgrado tutto avvenne. Inoltre, l'acquisizione e la fruizione di beni, anche di carattere culturale, si pensi per esempio ad un concerto, risultava talvolta il risultato di un «favore negoziato» (Maier 1997, 77). Nelle interviste svolte emerge spesso questo aspetto. I privilegiati erano soprattutto i collaborati del regime nelle pratiche di spionaggio a favore della *Stasi*¹³ (Ivi, 97). Il dispositivo politico creò spazi ambigui per manovrare, distribuire privilegi che potevano assumere anche la forma di beni di consumo arrivando così a «mettere in atto manipolazioni di tipo politico tra la sfera pubblica e privata dei cittadini sminuendo e svilendo i legami di solidarietà» (Ivi, 82).

Le modalità di consumo si orientavano quindi anche secondo queste norme (tacite), incrementando ulteriormente i malumori che agitavano la popolazione. Ma la sensazione di inappagamento dei desideri di consumo, una volta lasciate alle spalle le asprezze della guerra, era alimentata anche dalla mancanza di beni e dalle lunghe attese nei punti vendita.

Uno dei propositi della ricerca risulta quello di fotografare la quotidianità nelle sue modalità di scelta e di consumo mettendo in luce le carenze che affliggevano la popolazione. La scelta, – che rimanda sempre ad azioni di individuazione e selezione tra più elementi – implica quindi una condizione di pluralismo. Osservare “antropologicamente” il fenomeno del consumo nella DDR presuppone quindi un ritratto della società che si orientava sul segno cardinale della omogeneità *versus* pluralismo (Merkel 1999, 11).

¹² Con il termine gentrificazione si intende un fenomeno sociale che investe i quartieri delle città dove una classe sociale (di solito alta) con il tempo sostituisce quella precedente (di solito più modesta) operando trasformazioni di rango significative sul quartiere. Nella Germania Est solo ai politici era data la possibilità di vivere in case risanate e più abbienti.

¹³ Acronimo di *Staatssicherheitsdienst*, ovvero ministero della sicurezza, si trattava di un organo che si occupava anche di spionaggio. I numero di persone coinvolte contava 91.000 dipendenti e 180.000 collaboratori informali (Maier 1997). Per un piacevole approfondimento si rimanda al film *La vita degli altri* (*Das Leben der Anderen*) 2006, regia Florian Henckel von Donnersmarck.

I momenti cruciali della storia del consumo e della pianificazione economica possono essere brevemente presentati.

Nel 1945, quando il destino del territorio era sottomesso alla volontà dei sovietici, fu impartito l'ordine di gestire le cooperative di consumo secondo il principio che il consumo avrebbe riguardato solo le provvigioni basilari (Ludwig 2006, 13). Nel 1947 una riforma economica sosteneva, «un incremento della produzione agricola, industriale e artigianale» secondo il motto «produrre di più, distribuire in modo più equo, vivere meglio» (*Ibidem*, 13). I luoghi di distribuzioni di beni di consumo erano costituiti dalla *Handelsorganisation* (poi *HO*) e dalle *Konsumgenossenschaften* (poi *KG*). Con le *HO*, definibili come enti commerciali, si fa riferimento a «spazi adibiti alla vendita al dettaglio di proprietà pubblica» (Anselmi 2007, 26) mentre le *KG* erano più propriamente conosciute come cooperative di consumo; luoghi adibiti sia alla produzione che alla vendita di prodotti. In entrambi i casi la gestione e la ragione commerciale, dipendevano dalla sfera politica. Il piano economico del partito si era dato l'obiettivo di raggiungere l'ottanta per cento della produttività del 1936 (Mählert 2009). Nella zona di occupazione sovietica erano 33 le cooperative di consumo ed aumentarono a 62 entro la fine dell'anno (Ludwig 2006). Entro il 1948 si contavano 487 panifici, 119 macellerie, 119 pescherie. Nel 1949, in seguito alla fondazione ufficiale della Germania Est, si assiste ad un cambiamento sostanziale; infatti, le cooperative di consumo cambiano statuto, da *Konsum-Verteilungsstellen* – luoghi di distribuzione – a *Konsum-Verkaufsstellen* – luoghi adibiti alla vendita – (Anselmi 2007). Il tentativo era quello di recuperare una cultura del consumo che si era assopita durante la guerra. I problemi principali, oltre alla mancanza di materie prime, risiedevano in una non adeguata distribuzione della merce. Succedeva spesso che alcuni esercenti fossero colmi di specifici beni che invece erano completamente assenti in un'altra città (*Ivi*, 28). Esito finale allora, contraddiceva in pieno gli obiettivi della pianificazione, e i cittadini, per prevenire future carenze di beni, si rifornivano in eccesso della mercanzia presente contribuendo a creare «una mentalità ed una educazione al consumo che spingeva il consumatore ad acquistare una merce anche quando non ne aveva bisogno» (Schmidt 2009, 139). L'accumulazione di merci può essere decifrata come un'abile strategia che avrebbe permesso futuri scambi con le risorse in sovrabbondanza. L'apparato politico adottò piani di produzione quinquennali, dispose calmieri e intraprese una politica economica che si basava sulla previsione.

Agli inizi degli anni Cinquanta (seconda fase), una volta migliorata la condizione di base dei cittadini, il partito *SED* si propose di incrementare il trattamento economico, il potere di acquisto e l'offerta di beni di consumo nel tentativo di bloccare l'emorragia di cittadini specializzati che in massa migravano verso la Germania Occidentale (Mählert 2009) e per placare gli animi di una parte della popolazione che si riteneva insoddisfatta. Furono alzate le pensioni, ridotti i prezzi del carburante, importati beni dall'URSS, costruite più abitazioni e portato avanti il processo di emancipazione femminile¹⁴. Il

¹⁴ La questione femminile riveste un ruolo centrale nella storia del socialismo tedesco malgrado la mancanza di rappresentanza politica. In seguito alla guerra la popolazione femminile attiva della Germania Orientale contava il

partito continuò ad aggredire il rivale, ovvero la Germania Occidentale, incolpandola di aver sottratto allo stato risorse di specialisti, e pertanto rea di deliberati atti di sabotaggio nei confronti dell'economia della DDR. Nel 1958 si concludono i processi di collettivizzazione forzata e lottizzazione al seguito della ripresa economica dopo la guerra.

Come già sottolineato, durante la fine degli anni Cinquanta, malgrado una lente ripresa, si registrava, comunque, un'insofferenza nella popolazione dovuta alla scarsità dei prodotti e alle lunghe file di potenziali e desiderosi consumatori nei luoghi addetti alle vendite. Gli slogan pubblicitari recitavano «*Klein im Preis*» (prezzi bassi)¹⁵, e Walter Ulbricht si impegnò affinché la merce fosse sufficiente e distribuita con criteri più sensati. Intanto, nel 1961 furono gettate le basi per costruire il muro che «rappresentò una seconda fondazione del regime» (Maier 1997, 55). Nel 1962 fu lanciata una campagna con il titolo *Gewa Aktion* che si proponeva da un lato di ridurre le perdite e dall'altro di educare alla morale socialista come già le cooperative si impegnavano a fare (Ludwig 2006). Nel 1963, Ulbricht presentò il nuovo programma di riforme economiche che prevedeva un decentramento del potere politico sulla gestione economica, favorendo, (esiguamente) l'autonomia delle imprese in virtù dello sviluppo delle tecnologie (*ibidem*). Fu introdotto, come elemento modernizzante del settore commerciale, il *self-service*. Con la sua introduzione nella Germania Occidentale e nei paesi Scandinavi, si era riscontrato che il cliente spendeva di più e che i costi del personale erano diminuiti così come i tempi dedicati alla spesa (*ibidem*). Il sistema di *self-service* rimandava a termini come modernità ed efficienza ed entro la metà degli anni Sessanta furono avviate 12.500 attività commerciali secondo questo principio (*ibidem*); questa crescita vertiginosa comportò difficoltà di reclutamento di personale non specializzato nelle vendite e nella gestione delle risorse umane. Durante gli anni Sessanta furono aperti degli *Intershopläden* all'interno dei quali, era possibile acquistare merce in valuta della Germania Occidentale e si potevano acquistare articoli di difficile reperibilità o di provenienza Occidentale (Manz 1992).

Il regime, proseguendo nel tentativo di modernizzazione del paese, avviò la costruzione di moderni centri commerciali, le cosiddette *Kaufballen*, una versione Orientale dei supermercati Occidentali (Ludwig 2006). Furono anni durante i quali si sperimentò una nuova modalità d'acquisto e di consumo attraverso la distribuzione di cataloghi. Ma, ci fa riflettere Ina Merkel (1999), la logica del commercio, così come veniva attuata (ovvero attraverso l'imposizione di calmieri), elimina alla radice la ragione commerciale (che prevede un guadagno) dello scambio. La politica dei prezzi fissi e

cinquanta per cento degli individui. Anche la costituzione, già a partire dal 1949 dichiarava parità giuridica e di salario. Il sostegno più grande che le donne ricevevano riguardava le strutture di cura e formazione dedicate ai bambini. Secondo i dati riportati dal sito della *Bundesregierung*, ovvero del governo federale, nell'ex DDR, fino al 1989, c'era la più grande rete europea di servizi dedicati all'infanzia, l'ottanta per cento bambini in età di asilo nido erano inseriti in apposite strutture le donne, il novant'un per cento circa lavoravano, erano in formazione o studiavano. Data la «supremazia numerica» svolsero anche un ruolo chiave nei processi e di consumo. «La donna, lavoratrice e consumatrice, i giovani fruitori e creatori di destabilizzazione sociale e culturale, nella DDR come in tutto il mondo Occidentale negli anni Sessanta e Settanta, sono stati degli agenti di trasformazione sotterranea ma, non per questo, meno efficaci di altri soggetti storici» (Anselmo 2007, 11).

¹⁵ Proposta di traduzione dell'autrice.

la consuetudine delle sovvenzioni non nascevano solo con l'esigenza di mantenere un controllo stabile sugli importi (affinché fosse consentito a tutti un livello minimo di sussistenza), ma divennero nel tempo un chiaro (e controproducente) strumento di propaganda politica a favore del regime.

La terza fase del regime (e della storia del consumo) è segnata dal passaggio di potere avvenuto tra Walter Ulbricht ed Erich Honecker nel 1971. Il nuovo programma politico mirava al miglioramento e al risanamento delle condizioni materiali del popolo. Il cavallo di battaglia si muoveva sotto lo slogan «*Warm, sicher, trocken*»¹⁶ (Schmidt 2009, 156). A metà degli anni Settanta, il programma dell'edilizia promosso quasi un quinquennio prima, cominciava a dare i suoi frutti. I redditi e le pensioni crescevano nonostante la politica dei prezzi fissi in – in vigore da oltre un ventennio – e le istituzioni scolastiche e le agenzie formative offrivano alle famiglie una vita più agevolata (Maier 1997, 118).

Le molteplici possibilità di consumo promosse, introdotte e garantite dal regime, poggiavano su un debolissimo impianto economico, nella misura in cui, furono rese possibili, solo grazie al debito che la DDR contrasse con la Germania Occidentale.

La mancanza di beni ritenuti fondamentali davano adito a piccole rivolte indette dai consumatori; «Il mercato funzionava come un sismografo politico»¹⁷ evidenzia la Merkel. In un singolare articolo intitolato «*Kaffeekrise 1977*» vengono raccontati curiosi aneddoti che riguardano piccoli atti di disobbedienza nei confronti del regime. Il regime poteva tollerare queste brevi eversioni a patto che, non si mettesse in discussione la sostanza della politica socialista. Correva l'anno 1977, la scena è ambientata sull'autostrada che giunge a Berlino Est,

Una signora entra in una aerea di servizio ed ordina un «*Kaffee komplett*» (Volker 2003), ovvero un caffè servito con due zollette di zucchero e del latte. Il cameriere arriva, porge il caffè alla cliente dallo spiccato accento sassone e torna dietro il bancone. La cliente afferra la tazza, la porge alle labbra, sorseggia brevemente ed esclama ad alta voce: «*Dieser Kaffee schmeckt wie alte Pilze!*»¹⁸ (Ivi 240).

I cittadini si lamentano, protestano, scrivono lettere ai ministeri. Al posto della miscela *Kosta* fu messo in commercio il *Kaffee-Mix* che suscitò accesi malumori nella popolazione (Barcarini 2011, 12). La miscela infatti era stata modificata ed una parte di caffè fu combinata la segale modificando inevitabilmente il sapore e l'aroma della bevanda (*Ibidem*). Il consumo del caffè, rimandava a pratiche di convivialità e nella Germania Orientale un momento tipico che scandiva i tempi della giornata, faceva riferimento al «*Kafferrunde*»¹⁹. Occorre infatti riconoscere tutta una serie di pratiche sociali legate sia alla preparazione che al consumo di cibo e bevande e il venir meno di queste ritualità interrompe un *Habitus*. Il caffè era considerato merce di lusso, un lusso però ritenuto indispensabile perché fungeva da balsamo per altre privazioni.

¹⁶ «Caldo, sicuro, asciutto». Proposta di traduzione dell'autrice.

¹⁷ Proposta di traduzione dell'autrice.

¹⁸ «Questo caffè ha il sapore di funghi vecchi!» Proposta di traduzione dell'autrice.

¹⁹ «Giro di caffè». Proposta di traduzione dell'autrice.

Inoltre il caffè è da sempre uno dei primi beni la cui reperibilità diventa incerta in tempi di crisi (Wenzel 1993)²⁰. Campanelli d'allarme per la popolazione che si era sentita promettere, una volta conferito potere al nuovo Walter Ulbricht, che il benessere della Germania Orientale sarebbe ulteriormente cresciuto, e con il benessere, il potere di acquisto. «*Non è forse vero che il Pil, la misura ufficiale del benessere della nazione, si misura in base alla quantità di denaro che le persone si scambiano le une con le altre?*» (Bauman 2007, 23). Per placare gli animi dei consumatori, nel 1971, furono importati, e venduti nel giro di tre giorni, 150.000 paia di blue jeans bollati per anni dal regime come «simbolo della decadenza Occidentale» (Mählert 2009, 96). Negli anni Settanta, per quanto la diffusione del benessere avesse raggiunto dei livelli significativi, i cittadini continuarono a mostrarsi insoddisfatti. Le misure adottate dal partito si adoperarono per poter finanziare nuove prestazioni sociali come la seconda busta paga, appartamenti nuovi, articoli a prezzi calmierati, servizi gratuiti e colonie estive per i bambini (*ibidem*).

Le modalità di educazione al consumo facevano riferimento alla morale socialista immancabilmente parsimoniosa e alla censura applicata ai consumi sia di natura culturale che di natura prettamente oggettuale. La censura agiva pertanto come strumento di legittimazione o di proibizione di determinati prodotti, attribuendo valore morale positivo o negativo alle scelte di consumo. I jeans sono stati un indumento lungamente vietato e quando fu permesso lo smercio del prodotto, la massa esultò «purché si vendessero i Levis»²¹. Determinati testi e romanzi non erano ammessi e poteva essere molto rischioso se trovati in possesso. Si pensi ai romanzi di Franz Kafka, Max Frisch, Robert Musil, Günter Grass, George Orwell con il suo 1984 ecc. L'esistenza di testi inseriti nelle liste nere e di cui era vietata la vendita quanto il possesso, è comprovata dalle interviste. Esisteva pertanto, una zona di scambio e consumo parallela al mercato ufficiale. I prodotti culturali non autorizzati venivano scambiati e consumati, la musica, i libri, si muovevano in zone d'ombra illecite, e lo scambio avveniva solo in un clima di comprovata fiducia. Alcune intervistate rendono noto, che per avvallarsi del servizio di certe figure professionali (per poter rimediare ad un guasto), e scavalcare le liste e i tempi d'attesa, bastava promettere un bene di consumo non sempre facilmente trovabile, o assicurare il pagamento della prestazione con valuta della Germania Occidentale. Nelle zone rurali, dove il controllo statale si faceva più tenue, per i contadini era più facile organizzare e gestire forme di baratto che permettevano anche consumi illeciti e sottratti allo sguardo del partito. Alcuni dei prodotti culturali illeciti provenivano, o dalla Germania Occidentale, oppure erano scampati alle perquisizione che il regime metteva in atto ogni volta che fosse stato insospettito da qualche individuo. In una singolare intervista condotta con un ex cittadino della DDR, emerge un aspetto a mio avviso rilevante. Come già precedentemente menzionato, il socialismo corrompe-

²⁰ Gli anni Settanta infatti furono protagonisti di ripetute crisi di petrolio che coinvolsero tutti gli stati. Nel 1970 un barile di petrolio veniva venduto per 2-3 dollari, nel 1979 il prezzo salì a 17-18 dollari e nel 1980 si raggiunse il prezzo di 34-35 dollari (Wenzel 1993).

²¹ Intervista condotta con L. H., libera professionista. Lipsia, 5 Giugno 2017.

va la sfera privata attraverso atti negoziati. L'intervistato, I.H.²² infatti sosteneva, che talvolta capitava che suoi conoscenti o compagni di università trovassero all'improvviso dei biglietti (introvabili) per dei concerti. L'esperienza suggeriva, che chi vi riusciva era molto probabile fosse legato, nolens volens, alla *Stasi*. L'organo dunque, svolgeva altresì, il ruolo di erogatore di piaceri e favori. Alle donne che collaboravano venivano spesso offerte della calze di Nylon, un bene così difficilmente reperibile, oppure, venivano regalati accessori o macchinari per la cucina. Il consumo perciò, nell'ex DDR si sgancia (in parte) dalle facoltà economiche e si innesta in una spirale politica che lascia intravedere poche possibilità di uscita, pena atti di ritorsioni incontestabili.

Lo sconforto che affliggeva la popolazione, (malgrado negli anni Settanta si registra un notevole e percepibile livello di benessere), in misura maggiore le donne, che stentavano a trovare abbigliamento o accessori tipicamente femminile, si pensi ai prodotti cosmetici, era alimentato anche dalla quotidiana trasmissione di programmi e pubblicità televisiva, che se pur provenienti dalla Germania Occidentale erano trasmessi anche dalle reti locali. Per quanto la DDR fosse lo stato del *Comecon*, con lo standard di vita più alto di tutto il blocco sovietico, il malcontento era alimentato fondamentalmente da due fattori; l'impegno promosso dal partito di continuare a migliorare le condizioni economiche della popolazione, che malgrado gli sforzi non raggiungevano mai il traguardo sperato, e l'accesso dei cittadini ai canali televisivi Occidentali che mostravano un tenore di vita, appena varcato il muro, ben superiore al proprio (Mählert 2009). Nel 1981, il debito pubblico con la Germania Ovest ammontava a 23 miliardi di marchi, contemporaneamente le provvigioni di petrolio e gas provenienti dall'URSS si ridussero notevolmente in seguito a due anni di economie precarie (Maier 1997). Gli esponenti del governo socialista furono costretti a vendere all'Ovest sangue e plasma donati dai cittadini Orientali a fin di bene, prodotte e vendute armi e importati rifiuti tossici dalla Germania Occidentale per essere smantellati (Knoop 2005). «In definitiva, la performance complessiva della DDR non fu affatto brillante dopo il 1985» (Maier 1997, 115).

Il ruolo della pubblicità nella formazione del consumatore socialista

La DDR è presa in una morsa tra l'Ovest revanscista
che con cinque canali televisivi e più di trentacinque stazioni
radio ci attacca senza sosta e la controrivoluzione alle spalle (Polonia).
(Mählert, 2009, 110)

Malgrado i rigidissimi e diffusi controlli governativi, i cittadini Orientali, avevano accesso ai canali televisivi dell'Occidente. Questo tipo di connessione, costante, comportava per i tedeschi dell'Est un confronto telematico quotidiano con la Germania Occidentale che veniva percepita molto più prosperosa, ma analogamente, anche più

²² Intervista condotta con I. H., fisico. Lipsia, 6 Maggio 2017.

superficiale perché infrangeva il codice morale socialista della parsimonia.

Uno degli aspetti curiosi e incoerenti della storia del socialismo tedesco riguarda proprio l'impiego di simbologie, estetiche, rappresentazioni, linguaggi e costumi Occidentali a fini pubblicitari e di propaganda. Un nemico quindi, contestato nella sostanza ma plagiato nella forma, soprattutto quella estetica e comunicativa; «Il consumo socialista sentiva l'impellenza del suo spettacolo» rimarca Anselmo (2007). Il primo Settembre del 1945 fu fondata la *DEWAG-WERBUNG*, un'agenzia statale che controllava, gestiva, promuoveva le varie forme pubblicitarie (Randhage 2013). Definibile a livello legale come una agenzia del Partito della *SED*, sarà responsabile negli anni successivi, e fino allo scioglimento del regime socialista, della propaganda dello stesso. Una delle distinzioni che furono intraprese nel campo della pubblicità, riguardava le differenziazioni che venivano attribuite alle merci, e allo loro relative reclami destinate al mercato interno o esterno (*Ivi*, 19). L'agenzia, a partire dal 1973, anno in cui si concluse la totale quanto delicata fase di statalizzazione di tutte le imprese del territorio tedesco, esercitava sulle dinamiche pubblicitarie un approccio monopolista. Monopolista in definitiva per due ragioni, la prima, nella misura in cui si la mercanzia veniva prodotta e smerciata solo dalle aziende statali, la seconda ragione, perché de facto, la pubblicità, operava in un contesto privo di concorrenza.

Uno degli usi e prestazioni della *réclame* consisteva nel manovrare le scelte dei consumatori. Propongo l'illustrativo esempio di una delle campagne del partito a favore di un incremento di consumo di uova, che comportava dei costi di produzione e confezionamento inferiori rispetto alla carne. Lo slogan recitava così; «Prendi un uovo in più! Le uova sono deliziose, facile da preparare, sostanziose, per cui prendi un uovo in più»²³.

Si servivano di manifesti, prospetti, striscioni, vetrine, annunci e pochi spot televisivi (che erano gli stessi visualizzati nei cinema) e un livello di differenziazione nella forma e nei contenuti si stabilì solamente nella pubblicità volta al commercio estero, il quale era giustificato (dato che si trattava dell'avversario e perciò occorreva una legittimazione), dal «*Prinzipien der friedlichen Koexistenz*»²⁴ (Randhage 2013, 23). Uno dei sinonimi proposti da più dizionari del termine pubblicità rimanda inevitabilmente alla funzione della propaganda. Per definizione infatti, la pubblicità era così indicata «*Sozialistische Werbung ist parteiliche Werbung*» (*Ivi*, 24)²⁵. La ragione di tale asserzione va cercata nelle pubblicità che promuovevano, non solo i prodotti ma anche sport, passatempi, attività ricreative promosse dall'*État-Parti* anche se quest'ultimo ambito «è stato [...] uno degli anelli deboli nella realizzazione della pianificazione economica tanto dal punto di vista produttivo che di consumo» (Anselmo 2007, 12).

Le pubblicità degli anni Cinquanta riguardavano il trenta per cento prodotti cosmetici, mentre negli anni Sessanta l'attenzione si focalizza sui macchinari da cucina (Randhage 2013).

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=I1Z0zomERu8>, *Flotter Osten DDR-Werbung der 60er-Jahre*. Una raccolta di pubblicità degli anni Sessanta. Proposta di traduzione dell'autrice.

²⁴ *Ivi*, p. 34. «Principio della coesistenza pacifica». Proposta di traduzione dell'autrice.

²⁵ *Ivi*, p. 24. «La pubblicità socialista è pubblicità del partito». Proposta di traduzione dell'autrice.

Al di là delle difficoltà riscontrate nei costi della produzione pubblicitaria, la seconda grande preoccupazione del regime era procurata dalle reti televisive della Germania Occidentale che potevano essere guardate indisturbatamente anche dai cittadini della DDR.

La delicata questione legata alle manovre di orientamento dei fabbisogni verteva su un dilemma teorico; come pubblicizzare un prodotto, e quindi sostenere il consumo, pur tuttavia educando alla personalità socialista? Il dilemma si aggravò durante gli anni Settanta, quando il regime pubblicizzava il benessere della nazione di fronte ad una realtà che tout-court, era invece penalizzata da carenze che riguardavano anche generi alimentari. Si invitava pertanto la popolazione a consumare quello che non era possibile consumare contribuendo così, inevitabilmente, a creare maggiore frustrazione e desolazione.

Fenomenologia e strategie relazionali nelle pratiche di consumo

Nelle interviste condotte con le donne, che sono state la categoria più penalizzata nella dimensione del consumo, spesso viene menzionato il *Westpaket* come strategia messa in atto per alleviare alla mancanza di beni. Si trattava di un pacco spedito dalle famiglie o cittadini della Germania Occidentale alle famiglie o cittadini della Germania Orientale. Di solito venivano inviate merci a seconda delle richieste e delle esigenze. Le famiglie con bambini piccoli ricevevano pannolini usa e getta, biberon in plastica, caffè, dolciumi, lenzuola, rullini per macchine fotografiche. Nelle interviste effettuate, emerge come elemento ricorrente, il ricordo legato al profumo che emanava il *Westpaket*, l'esaltazione rimandava sempre a "qualcosa di buono", così come le confezioni in cui erano impacchettate le merci. Le lenzuola, la cosmetica, il caffè, le barrette di cioccolata, il tutto era avvolto da una fragranza gradevole. Il consumo si legava quindi, anche ad una dimensione olfattiva ed estetica (trascurate entrambe dall'economia socialista) che creò maggiore discernimento, nell'immaginario collettivo, tra le merci della Germania Occidentale e Orientale.

Uno degli aspetti che spesso viene rimarcato dagli intervistati (con una certa ironia per giunta) riguarda proprio gli stipendi ricevuti durante il periodo socialista, alte retribuzioni, affitti irrisori, costi della merci basse, ma poche opportunità di consumo. Il regime creava l'illusione del benessere con paghe alte che purtroppo non trovavano occasione di spendibilità.

A placare gli animi desiderosi di consumo rivestono un ruolo cruciale gli *Intershopläden* che, se da un lato servivano a mitigare le insoddisfazione dei cittadini permettendo anche l'acquisto di merce Occidentale, (evitando quindi la comparsa del mercato nero), dall'altra parte, esponeva i consumatori Orientali alle merci prodotte nella ricca Germania aumentando il senso di frustrazione (Bispinck 2012). La presenza di questi luoghi di spaccio di merci comportò oltremodo, anche una distinzione tra i cittadini dividendoli in due classi, quella che disponeva di valuta occidentale e quella che ne era priva. Possedere valuta occidentale assicurava enormi vantaggi per quanto

riguardava l'accessibilità a prodotti di qualità superiore o di fatto maggiormente ambiti. Di solito erano i pensionati a possedere la tanto pregiata valuta, per il semplice fatto, che a loro i viaggi nella Germania Occidentale erano concessi, il permesso invece non era accordato alla classe attiva della popolazione per paura che gli specialisti, una volta varcato il muro, non facessero più ritorno.

La valuta Occidentale, risultava essere così preziosa anche per lo stato-partito, che furono introdotte delle limitazioni di cambio. Durante le permanenze in altri stati dell'URSS si poteva convertire solo una prestabilita somma al giorno, per impedire appunto, fughe di valuta di valore negli altri stati. Per quanto riguarda invece il consumo legato alla dimensione turistica, nell'intervista condotta con E. H.²⁶ emergono aneddoti particolari relativi alla fruizione dei viaggi. La signora in questione, rammenta che l'Ungheria era una delle mete più ambite dai tedeschi Orientali, là si potevano acquistare merci e prodotti introvabili nella madrepatria.

Osservazioni conclusive

Il ruolo dei dipendenti, e soprattutto delle commesse, svolgeva una funzione centrale nelle modalità di approvvigionamento delle merci. La conoscenza di qualcuno inserito nei contesti di vendita era indispensabile e le relazioni assumevano rilievo strategico nella individuazione e distribuzione delle risorse ritenute prestigiose. Riuscire a mantenere rapporti di una certa levatura con le commesse «come diceva la vox populi: *Vitamin B-come- le Beziehungen* (relazioni o contatti giusti)» (Schmidt 2009, 139) garantiva di entrare in possesso di certe merci, sì, presenti nel mercato, ma in quantità irrisorie.

Le fenomenologie del consumo nell'ex-DDR, come abbiamo già avuto modo di vedere, assumono tratti e caratteristiche che non fanno necessariamente riferimento a disponibilità economiche dei soggetti ma si innestano in un sistema macro-politico così come di seguito espresso; «*La consommation est ainsi subordonnée à la sphère productive et au pouvoir politique*» (Koot 2011, 53). I soggetti quindi consumano quando gli è data possibilità di farlo, con prodotti e merci non sempre necessari o desiderati. Le pratiche di consumo assumono statuto pedagogico, nella misura in cui, prende forma la dimensione del «consumatore comandato», così come suggerita da Anselmo (2007). Il carattere politico con cui si esprimeva la *SED*, con la sua spirale manipolatoria e coercitiva, corrompeva la sfera privata attraverso favori che il partito elargiva, o negava, ai suoi cittadini, legando una parte delle pratiche di consumo alla sfera dell'esercizio del pubblico potere. Una delle conseguenze della politica della pianificazione economica riguardava i tempi di fruizione di un bene. Il dispositivo temporale venne viziato dalle logiche del mercato interno che non garantiva immediatezza, o tempi brevi, per il consumo di determinate merci, educando così all'attesa e incoraggiando la formazione di cittadini, che nei limiti del possibile, riuscirono, anche

²⁶ Intervista condotta con L. H., libera professionista. Lipsia, 5 Giugno 2017.

grazie al contributo scolastico, a supplire alle mancanze del sistema. L'improvvisarsi sarti, elettricisti, falegnami erano pratiche culturali all'ordine del giorno che permettevano di deridere i cittadini della Germania Occidentale (in gergo *Wessi*) sì, inseriti in un contesto di benessere al limite dello sfarzo, ma anche altrettanto incapaci di supplire alle mancanze materiali perché viziati appunto da logiche di consumismo sfrenato, e pertanto, invalidati nell'arte dell'improvvisazione. Il ritratto che emerge della società della Germania Orientale, in relazione alla modalità e dinamiche di consumo, mette in luce caratteristiche e saper fare locali, legati all'ambiente economico e alle risorse del territorio dove la «superiorità etica del socialismo non andava misurata e comprovata dai beni di consumo disponibili e usufruibili ma da una morale che voleva sì che i beni avessero un elevato valore d'uso» (Mählert 2009, 73) In base al motto «di necessità virtù» non solo si assiste alla formazione di cittadini conformi ai principi socialisti, ma si viene a configurare un soggetto storico ed antropologico, con uno spiccato senso pratico, creativo, a tratti spartano, illustrabile con la locuzione «*Homo sovieticus-faber-creativus*».

Bibliografia

- AA.VV. 1997. *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Aime, Marco. 2004. *Eccessi di culture*. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Anselmo, Marcello. 2007. *Il consumatore comandato. Pratiche e immaginario della cultura del consumo realsocialista: Berlino est e DDR*. EUI PhD theses. Department of History and Civilization.
- Ansorg, Leonore. 1997. *Kinder im Klassenkampf. Die Geschichte der Pionierorganisation von 1948 bis Ende der 50 Jahre*. Berlin: GAM Media.
- Anweiler Oskar. 1988. *Schulpolitik und Schulsystem in der DDR*. Opladen: Leske + Budrich.
- Barcarini, Camilla. Anno accademico 2011/12. *L'organizzazione sociale della Repubblica Democratica Tedesca*. LUISS.
- Bauman, Zygmunt. 2007. *Homo consumen. Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Trento: Erickson.
- Benner Dietrich, Merckens Hans, Schmidt Folker 1996, *Bildung und Schule im Transformationsprozeß, von SBZ, DDR und neuen Länder. Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Freie Universität.
- Benner Dietrich. 1996, *Bildung und Schule im Transformationsprozeß, von SBZ, DDR und neuen Ländern: Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Bispinck, Henrik. 2016. *Die DDR im Blick der Stasi, die Geheimen Berichte an die SED-Führung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Bobbio, Norberto. 2004. *Il dizionario di politica*. Torino: Utet libreria.
- Bongiovanni, Bruno. 2009. *Storia della guerra fredda*. Bari: Editori Laterza.
- Brodiez-Dolino, Axelle, Dumons. 2014. *La protection sociale en Europe au XX^e siècle*. Presses universitaires de Rennes: Rennes.

- Budke, Alexandra. 2010. *Und der Zukunft abgewandt. Ideologische Erziehung im Geographieunterricht der DDR*. Göttingen: V&R, Unipress.
- Cambi, Franco. 2005. *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Editori Laterza.
- Chiosso, Giorgio. 2006. *Il novecento pedagogico*. Milano: Editrice la scuola.
- Dondoli, Valeria Eleonora. 2015. *Dinamiche storiche, politiche culturali e pedagogiche nella città di Lipsia. Resoconti etnografici presso il Kindergarten evangelico forum thomanum. Convinienze e tensioni di paradigmi pedagogici socialisti e contemporanei*. Tesi Magistrale. Firenze: Università di Firenze.
- D'Addio, Mario. 2002. *Storia delle Dottrine politiche*. Genova: ECIG.
- Douglas, Mary, e Baron, Isherwood. 1984. *Il mondo delle cose*. Bologna: Il mulino.
- Ebert, Elvir. 1997. *Einkommen und Konsum im Transformationsprozeß*, Opladen: Budrich + Leske.
- Frabboni, Franco. 2007. *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Galli Carlo. 2017. *Sulla guerra e sul nemico*. Testo, riveduto dall'Autore, della relazione tenuta presso il Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna il 18-XII-2003, all'interno della giornata di studi, organizzata in collaborazione con l'Istituto Gramsci dell'Emilia-Romagna, dedicata al tema: *L'immagine del nemico* <https://www.docsity.com/it/carlo-galli-sulla-guerra-e-sul-nemico/9454/>. Data accesso 14 Aprile 2017.
- Galli Carlo, Edoardo Greblo, e Mezzadra, Sandro. 2005. *Il pensiero politico del Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Geißler, Gert, Wiegmann, Ulrich, 1995. *Schule und Erziehung in der DDR: Studien und Dokumente*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Grammes, Tilman, Henning Schluß, e Vogler, Hans-Joachim. 2006. *Staatsbürgerkunde in der DDR*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Grüning, Barbara. 2010. *Diritto, norma, memoria. La Germania dell'est nel processo di transizione*. Macerata: Eum.
- Häder, Sonja, Tenorth, Heinz-Elmar, e Anweiler, Oskar. 1997. *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Härtel, Christian, e Kabus, Petra. 2000. *Das Westpaket. Geschenksendung, keine Handelsware*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Helwig, Gisela. 1988. *Schule in der DDR*. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Jeanette, Madarasz. 2009. *Economic, Politics and Company Culture: Tre problem of routinisation in Power and Society in the GDR, 1961-1979*. New York-Oxford: Berghahn Books.
- Knopp, Guido. 2005. *Goodbye DDR*. München: Hobby & Work.
- Ludwig, Andreas. 2006. *Konsumgenossenschaften in der DDR*. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie.
- Mählert, Ulrich. 2009. *La DDR, una storia breve, 1945-1989*. Milano: Mimesis.
- Maier, Charles S. 1999. *Il crollo. La crisi del comunismo e la fine della Germania Est*, Bologna: Il Mulino.
- Manz, Günter. 1992. *Armut in der DDR-Bevölkerung. Lebensstandard und Konsumtionsniveau vor und nach der Wende*. Bremen: Maro Verlag.

- Marx, Karl, e Engels, Friedrich. 2001. *Manifesto del partito comunista*. Milano: Bur.
- Merkel, Ina. 1999. *Utopie und Bedürfnis. Die Geschichte der Konsumkultur in der DDR*, Köln: Böhlau.
- Müller-Enbergs, Helmut, Wielgoths, Jan, Hoffmann, Dieter, e Herbst Andreas. 2006. *Wer war wer in der DDR?* Berlin: Ch. Links Verlag.
- Nave-Herz, Rosemarie. 2002. *Kontinuität und Wandel der Familie in Deutschland: Eine zeitgeschichtliche Analyse*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Quadrelli, Paola. 2011. *Il partito è il nostro sole*. Rimini: Aracne.
- Protokoll des Parteitages der Sozialistischen Einheitspartei Deutschland. 20. Bis 24. September 1947 in der Staatsoper zu Berlin, Berlin.
- Parmiggiani, Paola. 1997. *Consumo e identità nella società contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Randhage, Sabine. 2013. *Werbung im Sozialismus. Eine vergleichende Analyse ostdeutscher Werbesprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Sabbatucci, Giovanni, e Vidotto, Vittorio. 2008. *Storia contemporanea*. Bari: Editori Laterza.
- Schmidt, Christina. 2009. *Al di là del muro. Cinema e società nella Germania est 1945-1990*. Bologna: Clueb.
- Schultz, Helga, e Wagener, Hans-Jürgen. 2007. *Die DDR im Rückblick: Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur*. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Steinhöfel, Wolfgang. 1993. *Spuren der DDR-Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wenzel, Siegfried. 1993. *Was war die DDR Wert?* Berlin: Das Neue Berlin.

EGLE BECCHI

THE MANY CHILDREN IN THE MIDDLE AGES LIFE.
ABOUT A RECENT BOOK OF CHIARA FRUGONI¹

I TANTI BAMBINI NELLA VITA DEL MEDIOEVO.
A PROPOSITO DI UN RECENTE LIBRO DI CHIARA FRUGONI

The analysis of the book of Chiara Frugoni stress on her historical methodology, where pages are connercted with images in a perspective of long Middle Ages, The paper focuses on the child in everyday life and on its relationship with adults.

Il libro di Chiara Frugoni viene analizzato mettendo in luce il suo approccio storiografico, che connette pagine scritte e immagini, secondo un'idea di storia della quotidianità in un "lungo Medioevo". L'analisi insiste sulla figura del bambino visto nelle occasioni formative e nei rapporti con il mondo adulto.

Key words: long Middle ages, everyday life, words and images, child.

Parole chiave: lungo Medioevo, parole e immagini, il bambino, quotidianità.

Che cosa significa vivere? la domanda sta tra l'ingenuo e il metafisico, e appare meglio affrontabile se declinata nei termini di esperienza della vita, ritmata in brani comparabili per tutti noi; nell'esistere di ogni giorno, lungo il filo scandito delle ore, delle stagioni, delle generazioni, degli anni. Quali sono – e sono stati – i luoghi, le persone, le cose, i personaggi che hanno accompagnato il nostro nascere, crescere, sopravvivere, e anche morire? Quali i contesti e gli appuntamenti elettivi del nostro essere e divenire, diversi, ma pur sempre comparabili, anche nel passato e in luoghi lontani? Quali gli ordini del tempo – privato e pubblico, individuale e collettivo –, la loro misura, il loro significato?

La vita quotidiana e le sue figure

L'elenco di queste domande potrebbe continuare quasi all'infinito, fino a uno smarrimento del tema, a una vertigine non componibile. All'interno della dimensione "vivere", da più di mezzo secolo a questa parte, si è preferito parlare di *vita quotidiana*. Non pochi studiosi se ne sono occupati e se ne stanno occupando, da angolature disciplinari diverse: fra gli storici i più noti sono Henri Lefebvre (1947), Fernand Braudel (1979), Michel de Certeau (1980), ma non va dimenticato il contributo di

¹ *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*, il Mulino, Bologna 2017.

sociologi quali Erving Goffman (1969), di filosofi quali Agnes Heller (1970).

In ogni caso si sono cercate le determinanti, i significati, le monotonie e le creative variazioni della quotidianità, impegnandosi a spiegarli anche in via comparata, lungo una dimensione temporale e locale, nella persuasione che il confronto tra ieri e oggi, tra lontano e vicino consenta di conoscere meglio non solo quanto è accaduto nel passato e in luoghi distanti, ma anche di intendere in modo più pieno il mondo in cui viviamo. Proiettare il nostro interesse per la quotidianità su di uno schermo remoto, ci abilita a comprendere meglio fatti e soggetti di epoche passate, e luoghi che forse non esistono più, mentre un tempo erano grandi, potenti, vitali; e, insieme, ci consente di organizzare in modo più fermo il nostro sguardo sull'attualità.

Il libro di Chiara Frugoni si colloca in questo quadro di studi. L'autrice legge scene e personaggi di un lunghissimo Medioevo, rispondendo a ipotetiche domande di un lettore di oggi, che consulta il volume per stupirsi, divertirsi, apprendere, integrare le conoscenze che già ha.

Per la storica, la giornata – con tante ripetizioni, ma anche moltissimi imprevisti –, momento essenziale della vita, è da tempo oggetto elettivo del suo lavoro di ricerca; e questa opzione ha un avvio molto articolato nel 1997, col testo prefato dal padre (Frugoni e Frugoni 1997). Il centro del suo interesse è una quotidianità organizzata in scadenze che possono sembrare metastoriche: i ritmi del giorno, delle stagioni, della vita, dentro le quali ritagliare delle categorie di esistenza, che ci consentono di contenere, descrivere e spiegare molteplici figure umane. Un trascorrere ritmato del tempo sociale in contesti tutto sommato paragonabili a quelli di oggi, senza sostenere ipotesi interpretative circa strutture determinanti di vario tipo. La quotidianità, che la Storica studia e presenta è confrontabile tra il vivere nel Medioevo e quello attuale, con le debite analogie e gli ineliminabili scarti. E come l'attualità da cui parte il lettore che consulta il testo non è un'epoca datata, il Medioevo che fa da quadro complessivo della ricerca di Chiara Frugoni è un passato cronologicamente esteso, che esordisce – lo provano alcune illustrazioni (Frugoni 2017, figura 201) –, nel IX secolo, sfuma, in un'epoca molto avanzata rispetto ai limiti tradizionali dell'età di mezzo, nel Cinquecento inoltrato, come testimoniano riproduzioni da Peter Bruegel il Vecchio, specie il celebre dipinto *Giochi di bambini*, realizzato nel 1560 (Frugoni 2017, figure 123-140).

Il racconto di un *lungo medioevo* non va compreso solo considerandone la fine tarda, né un esordio ante datato, ma studiando anche come la classicità latina veniva vissuta nell'età di mezzo, la maniera insomma con cui un'epoca si è legata con quella precedente, ne ha rilevato persistenze, ha avuto fastidio per le discontinuità. Il testo si chiude infatti riportando ampi brani di una guida per i pellegrini che si recavano a Roma, dove, caso anomalo fra i testi che illustravano i monumenti sacri della Città eterna, ci fu anche un'opera, presumibilmente del XII secolo, il cui autore è Mastro Gregorio, con tutta probabilità un monaco inglese: la *Narracio de Mirabilibus Urbis Romae*, che l'autrice chiama «prima guida laica dell'Urbe» (Frugoni 2017, 267). Nelle pagine di Mastro Gregorio si indicano e spiegano monumenti della Cristianità che si trovano a Roma, ma soprattutto si ricordano, enumerano e presentano edifici e statue della latinità. L'autore contempla le rovine con meravigliata fantasia, raccontando fa-

vole sulla loro struttura originaria, esprimendo la sua ammirazione per l'antichità latina, la sua ira per il disfacimento degli antichi monumenti e per l'utilizzo delle rovine allo scopo di costruire edifici nuovi, sostenendo la non discontinuità tra l'età classica e il suo tempo.

L'idea di Medioevo sottesa al racconto di Chiara Frugoni – mette conto ribadirlo – è quella di un “lungo Medioevo”, inquadrato in una concezione della storia intesa come *continuum*, sostenuta anche di recente, con plausibili esempi, da Jacques Le Goff. Lo storico francese argomenta la sua tesi circa la continuità dell'accadere temporale, e soprattutto la non distinzione tra l'età di mezzo e il Rinascimento. Egli cita esempi di scoperte, trasformazioni, strutturazioni originali, in campo sociale, economico, politico, culturale, in epoche precedenti il XV secolo, eventi che anticiperebbero il passaggio dai secoli di mezzo a un'epoca diversa; ma soprattutto ricorda fatti, databili fino al Settecento, di innovatività e durata tali, da superare gli eventi che segnano tradizionalmente la separazione tra Medioevo e Rinascimento. In questa sua apologia della storia come non frantumabile in periodi, Le Goff afferma che la fine di quello che chiama il “lungo Medioevo” è databile verso la metà del XVIII secolo (Le Goff 2014, 39 e ss.). Ma la sua tesi di fondo è che la periodizzazione, nel sapere storico, è un dispositivo di natura didattica, messo a punto nel XIX secolo, quando la storia

è diventata materia d'insegnamento. Per poterla comprendere meglio, coglierne più esattamente le svolte e quindi insegnarla, gli storici e gli insegnanti hanno ormai bisogno di elaborarne una sistematica suddivisione in periodi (*Ibidem*).

Il lungo Medioevo di Chiara Frugoni, che esorbita dai termini tradizionali – pur riconosciuti in un altro testo (Barbero, Frugoni 1999²) – non solo lo libera dall'etichetta di tempo del meraviglioso, ma dimostra come molti e lunghi secoli di mezzo servono anche a rendere meglio comprensibili, e non solo favolose e misteriose, le figure che lo hanno abitato. Il tempo lungo dell'età di mezzo è trattato come una fenomenologia diacronica di un'epoca quasi senza date di avvio e di conclusione, come un periodo più che millenario del passato; e viene organizzato seguendo esseri umani, secondo sesso ed età, modi tipici di esistenza, professione e grado sociale, attività elettive, luoghi di vita, percorsi e mete di viaggi. Accanto a soggetti del nostro mondo, ci sono personaggi della narrazione biblica e cristiana, santi e eroi contemporanei e della tradizione. Non basta: si selezionano e mostrano abbigliamenti, gesti, rituali della nascita, del gioco, *outillages* della scuola, della domesticità, della malattia, cerimoniali della morte. Il lettore si può quindi avvalere di una griglia variegata e originale, la quale lo guida nel fruire della pagina scritta e dell'illustrazione, abilitandolo a compiere incessantemente dei transiti fra il lungo passato dei secoli di mezzo e il suo essere nell'oggi, a scoprire impensate analogie e differenze macroscopiche, ma talora quasi impercettibili.

L'individuo è al centro del racconto; lo si segue nel suo muoversi nelle vie cittadine, in paesaggi di campagna, durante le stagioni, in pace e in guerra, nelle lunghe ore di

² In Barbero, Frugoni 1999, 335-337, la storica data l'inizio del Medioevo al tempo dell'Impero di Diocleziano (284-305) e la sua conclusione al Concilio di Costanza (1414-1417).

lavoro, nelle celebrazioni religiose e civili. Personaggi di ogni giorno, e uomini eccezionali; maschi e femmine; accanto a povera gente, individui e gruppi che non sembrano soffrire per mancanza di risorse; sovrani e principi, pontefici, e santi; figure celebri dell'antichità prestate al Medioevo; cristiani e non cristiani; angeli grandi e piccoli che talora non si distinguono da putti profani; la Madonna con la sua numerosa famiglia per parte materna, e – in moltissime immagini – il Bambin Gesù. Qua e là compare qualche diavolo pittoresco e feroce. Di ognuna di queste figure si vede quello che fa, come esegue il compito che gli spetta nell'ordine dell'universo, a formare una galleria di personaggi che sono sovente protagonisti di racconti e fiabe, raffigurati in dipinti e sculture, i quali costituiscono dei tipi ideali da tener presenti anche nel pensare e progettare le vicende della propria vita di oggi.

Ma, soprattutto, le pagine fanno vedere e raccontano di tanti bambini: santi e profani, non necessariamente obbedienti, né sempre in buona salute, molto spesso non accuditi in modo appropriato, alla loro nascita e alla loro morte.

Parole e immagini

Per definire tale panorama di uomini e cose, variegato, animato, quasi tutto da scoprire, Chiara Frugoni si avvale di molti dei moltissimi testi e delle numerose immagini che nel tempo è venuta raccogliendo, a realizzare un'invidiabile collezione, costruita con raffinata sapienza e divertito buon gusto. Una collezione che la studiosa ha evidentemente schedato – sarebbe bene che ce ne parlasse, prima o poi, di questa sua *Bibliotheca Hertziana* privata e del suo catalogo –, e ha organizzato in un sistema che consente richiami tra immagine e parola, tra opere di artisti noti e ignoti, e brani e pagine firmate o anonime. Il che le permette di muoversi con abilità e dovizia di riferimenti da un tipo di testo all'altro – rare sono le ripetizioni nei volumi che ha pubblicato. Perché il Medioevo di Chiara Frugoni non è soltanto un lungo Medioevo, ma anche un tempo più che millenario di cui si possono vedere, godere con gli occhi innumerevoli quadri di vita. Un mondo per noi assai lontano che si espande nei secoli e nella doppia dimensione della parola e del segno visivo, quasi a dirci che l'individuo resiste alle fragilità del tempo, se riusciamo a saperne dalla pagina che ce lo racconta, ma anche a vederne raffigurazioni, non di rado firmate e sovente da autori celebri; affrescate, inserite nelle vetrate di chiese, realizzate su tavole dipinte a olio, miniate su pagine di libri, anche di quei testi rari e destinati a lettori di *élite*, che sono i libri d'ore, ornati da disegni e raffigurazioni di vite di santi, di principi, di scene di vita religiosa e profana.

In questo uso delle immagini, in tale godimento del colore, nella scelta di scene di vita, perlopiù eccezionali, che mostrano miracoli, episodi di esistenze regali, ma anche di poveri; e fanno vedere le stagioni e le attività che queste richiedono nei campi e nella cura del bestiame, nella caccia e nelle feste, alla vita "alta" si accosta quasi sempre la quotidianità della gente comune, a tener desti l'attenzione e l'interesse del lettore. È così che il doppio e intrecciato itinerario, che Chiara Frugoni percorre e ci offre,

del suo modo di comprendere e raccontare il Medioevo, rende più densa, completa e, insieme, intrigante la rappresentazione di tale età; per così dire la fa oggetto di una comprensione più pienamente fruita. E, insieme, più ricca di interrogativi.

Si tratta di una storiografia *sui generis*, di una storia illustrata, o, se si vuole, di una storia di figure con commento di parole, che guida la vista e spiega i motivi dell'organizzazione della tavola. Il lavoro di storica che accanto alla lettura delle parole mette, *ex aequo*, l'osservazione degli occhi ha progressivamente arricchito il capitale di fonti di Chiara Frugoni, la quale vi trascoglie, commenta, approfondisce fenomeni altrimenti sfuggiti all'attenzione dello studioso e del profano, individua personaggi, azioni, contesti ignoti alla maggioranza dei lettori.

Tale abbinamento di parola e immagine, che è un suo peculiare *modus operandi*, viene spiegato da Christiane Klapisch-Zuber nell'introduzione alla parte del volume dedicato al Medioevo nella *Storia delle donne*, che contiene quattro contributi di Chiara Frugoni:

L'immagine [...] trascrive rappresentazioni ordinarie o colte, ma filtrandole in un linguaggio formale dotato di un vocabolario e una sintassi propri; [...] si avvale di canali di trasmissione e di processi di elaborazione specifici (Klapisch-Zuber 1990,405).

Qualche anno dopo, di questa combinazione tra testo verbale e testo iconografico è Chiara Frugoni stessa a offrire delle spiegazioni, dove si accentua la funzione della fonte figurata nell'arricchire la conoscenza di epoche lontane, quali il Medioevo, quando l'immagine era elemento forte della vita quotidiana. Nel 1999, introducendo il volume, composto assieme a Alessandro Barbero, *Medioevo. Storia di voci, racconto di immagini*, la studiosa afferma:

viviamo circondati da immagini [...]. Anche gli uomini del Medioevo lo erano: i loro occhi si posavano su sculture, affreschi, mosaici, miniature, nelle chiese, nei palazzi, nei manoscritti. La figura, nel Medioevo, impone consensi, esprime bisogni e attese. Allo storico di oggi molte informazioni riguardanti la società, il modo di combattere, lo stato di salute, la religiosità, gli atteggiamenti mentali, sono fornite dal repertorio iconografico. Questo libro privilegia le immagini largamente commentate, attribuendo loro lo statuto di fonte. In questo libro però non ci sono solo le immagini, accompagnate da ampi commenti, che hanno il compito di costruire il processo storico. Ci è parso importante dare ascolto, tutte le volte che fosse possibile, alle voci che hanno attraversato i secoli per giungere fino a noi, protagoniste di quella vita che vogliamo ridestare. Perciò il nostro vuole essere un discorso di parole e di figure interpretate (Barbero, Frugoni 1999, VII).

In anni più recenti la storica spiega il suo intento di offrire elementi chiari e soddisfacenti al lettore dei suoi testi, accompagnando la fonte scritta con fonti illustrate, e, soprattutto, di spiegare il linguaggio del testo iconografico:

Le immagini medievali si esprimevano con una loro lingua fatta anche di gesti in codice, di convenzioni architettoniche, di dettagli allusivi, di metafore, di simboli; se non li conosciamo, quelle immagini non hanno voce (Frugoni, 2010, XXI).

La dignità di fonte riconosciuta all'immagine e la consapevolezza che essa parli un

proprio linguaggio la rende più preziosa specialmente là dove si cerchi di ricostruire la fisionomia di personaggi che non condividevano i modi comunicativi di chi sapeva non solo leggere, ma anche esprimersi in modo compiuto: illetterati, soggetti che parlano dialetto oppure lingue rare, bambini.

Soprattutto bambini

In tale storia di lunghissima durata, ricostruita in una continua e stimolante combinazione di parola e segno figurativo, Chiara Frugoni mette in rilievo la figura del bambino, soggetto poco rappresentato nel Medioevo. È proprio nell'ostinato ed elegante intreccio di testo verbale e testo iconico che il bambino risulta meglio definito; accanto alla delineazione, in fondo sommaria che la pagina scritta dà di questo personaggio, il segno pittorico – più attento alla resa del particolare, capace di avvalersi di colori e sfumature – combinato al racconto, consente di comprendere meglio il soggetto non adulto. Di renderlo più spiegabile, di recuperare, insomma, quel *sentiment*³ con cui Philippe Ariès inizia la sua storia e storiografia della prima età. Quella storia circa la fondazione della quale lo stesso Ariès dichiarava, più tardi, di aver raccolto immagini vive in mostre, chiese e castelli, dipartimenti di biblioteche pubbliche, collezioni private, per arricchire il suo capitale di fonti con cui sostenere la sua idea. È infatti ragionando su questo materiale che l'Ariès ha sostenuto la sua tesi di un'origine post medievale del sentimento dell'infanzia, e ha messo alla prova un nuovo approccio diacronico – e di millenni – di un sapere sul bambino e sulla rappresentazione sociale dell'infanzia (Ariès 1992, 158 ss.).

Sono tanti i bambini che vediamo e di cui leggiamo nel libro di Chiara Frugoni, che già nel suo testo con il padre, *Storia di un giorno in una città medievale* (Frugoni, Frugoni 1997) aveva dedicato due capitoli su sette alla realtà preadulta, e delineato una griglia interpretativa della vita infantile. In *Vivere nel Medioevo* le categorie che servono a rappresentare meglio il non adulto sono più numerose. Cercherò di indicarle, facendo delle integrazioni sulla base di altre letture.

I bambini – non tutti, ma soprattutto i maschietti (Klapisch-Zuber 1984) – non solo imparano a leggere anche nella domesticità, ma nei centri urbani vanno a scuola, sempre più di frequente e qui alcuni apprendono anche a scrivere. Di questa scuola la storica ci descrive e mostra l'*outillage* che sovente ha resistito alle generazioni, fino diventare obsoleto. I testi che vengono letti non sono a stampa quando già i libri vengono riprodotti in via meccanica: ancora nel 1509 sono codici illustrati che, rilegati, vengono concessi alle manine e agli occhi di bambini. Nel libro si vede, infatti, come, fuori dalla scuola un testo miniato viene guardato – e forse letto – da due bambini insieme piccoli di età diversa e di famiglia – lo si evince dalle vesti – di ceto elevato (Frugoni 2017, 131 ss., fig. 72). Ma per arrivare a decifrare la pagina – e a scrivere –,

³ Ariès 1968, 5 ss. Il termine italiano *sentimento* traduce il francese *sentiment*. Per una discussione di questo costrutto, rimando a Becchi 2017, 17-30.

la strada non è semplice, e la storica ci mostra arnesi della vita adulta, dove sono incise delle lettere e oggetti a forma di lettere, fatti per invogliare all'ABC. Un ideale di alfabetizzazione generalizzata sembra sotteso a questa cultura dell'infanzia: Gesù da piccolo va a scuola (Frugoni 2017 136, fig. 85); e, se anche in numero assai più scarso, le bambine leggono, come ci mostrano immagini della Vergine da piccola, che decifra le pagine di un libro sotto la guida della madre, tema frequente nell'arte lungo i secoli. Talora si impara a leggere in famiglia, ma la scuola è il luogo deputato dell'istruzione. A scuola, anche nel Medioevo, come più tardi e anche oggi, seppure per motivi diversi, i bambini non ci vanno volentieri, perché castighi e busse sono frequenti, e anche per questo, dalla scuola scappano, e qualche volta non tornano più in famiglia (Klapisch-Zuber 1996, 185 ss.)

La fuga è un tema che ritroviamo sovente in narrazioni della vita infantile di questa lunga epoca: fughe soprattutto da maestri maneschi e crudeli, evasioni da quel luogo invivibile che molto spesso era la popolosissima aula, testimoniate da autobiografie di adulti, i quali ricordano la loro infanzia durissima di piccoli scolari tormentati da maestri perversi. La scuola non interessa, è un luogo di malvagità di adulti contro i non adulti, di coalizzarsi dei bambini contro il maestro. Sono frequenti le fughe collettive, evasioni verso luoghi dell'anomia, soprattutto la strada⁴, mondo pieno di vita e di occasioni di avventura, spazio di incontro con personaggi adulti, ma assai spesso anche con altri bambini che la scuola non la vogliono o che sono costretti fin da piccoli a dure esperienze di lavoro.

Ché uno dei *must* del bambino è quello di lavorare. L'autrice ne parla nel paragrafo sull'infanzia al lavoro (Frugoni 2017, 147-154); per molti bambini, specie nelle zone extraurbane, il lavoro era un destino, che precludeva l'andare a scuola. Non di rado e ancora nei secoli XV e XVI lavoro e studio si alternavano. Matthäus Schwarz (1497-1574), che da adulto diventerà un importante funzionario della banca Fugger, compone da vecchio un *Trachtenbuch* – un *Libro dei costumi*, sotto forma di autobiografia, dove racconta la sua vita, a partire dalla nascita, e la fa illustrare da celebri pittori del tempo (*Un banquier mis à nu*, 1996), suddividendola in momenti significativi della sua esistenza, fin dalla nascita. In questo racconto, egli ricorda di aver lavorato come paggio a sette anni, prima di andare a scuola. Una volta iniziata la sua istruzione, a otto anni, viene affidato a un curato che teneva a pensione dei ragazzini della sua età. La scolarizzazione del piccolo Matthäus è irregolare, non solo per il suo scarso interesse per lo studio, ma soprattutto per la disciplina dura e manesca del suo maestro: a nove anni fugge e per qualche settimana – prima di venir riacciuffato e rimesso nelle mani crudeli del parroco che lo istruiva – vagabonda per la campagna intorno a Augusta e vive elemosinando e aiutando i custodi di bestiame. Rientra a scuola, dove rimane fino

⁴ Cfr. la storia fiorentina del piccolo Guerrieri dei Rossi, nato a Firenze nel 1485 che è emblematica. Messo a quattro anni a scuola, è allievo particolarmente svogliato. Passa da un maestro all'altro, con frequenti e lunghi periodi di assenza, tra scuola e casa apprende i rudimenti della lettura, viene messo a scuola di abaco, poi scappa, viene riportato a casa, rimesso a scuola, e tra brevi frequenze, esperienze di lavoro e fughe sempre più frequenti e castighi paterni, in una sua evasione dal lavoro viene arrestato dalle guardie, che lo riportano a casa, sembra con accuse infamanti, che la famiglia non tollera. L'ultimo atto che ci è noto della vicenda del giovane Guerrieri, è che scompare nella malavita fiorentina e di lui non si sa più nulla (Klapisch-Zuber 1984, 766 ss.).

a 14 anni, per iniziare a lavorare alla dipendenza del padre.

Ma c'era chi – e non erano pochi, specie nelle zone extraurbane –, a lavorare era costretto fin da piccolo. E se a scuola il bambino era castigato, picchiato, brutalizzato, e anche in famiglia le punizioni forti non mancavano, moltissimi bambini anche assai piccoli erano costretti a lavori duri e pericolosi, a servaggi senza respiro e c'erano anche dei piccoli schiavi (Frugoni 2017, 150-152). Una vita difficile quindi, quella infantile, dove il non adulto aveva un'autonomia assai ridotta, e la trovava forse solo nel gruppo dei pari, nel quale davano sollievo la convivenza con altri piccoli – i numerosi fratelli e sorelle, gli amici di scuola, i compagni di lavoro, i bimbi che vivevano nella strada, gli incontri nella fuga. In questi luoghi abusivi dove il diventare grande comportava altre compagnie che non il crescere in famiglia e nella scuola, non vediamo i bambini del testo di Chiara Frugoni che sono perlopiù piccoli di famiglie attente alla loro crescita anche se babbì e mamme erano severi. Nell'ambiente domestico gli incidenti dovuti a incuria non mancavano, le malattie non curabili e mortali erano frequenti, le balie cui molti venivano affidati erano distratte e avevano troppi lattanti da curare. Bambini reali, in una demografia della mortalità infantile altissima, in ambienti a elevato tasso di rischio – calci di animali, cadute da finestre dal davanzale troppo basso, contagi da pestilenze, morti bianche di neonati soffocati nel lettone dei genitori o della balia, che non si erano accorti della presenza del piccolissimo. Accanto a questi c'erano bambini indisciplinati, discoli a scuola, attratti dalla strada, in fuga dalla famiglia, a rischio nel loro diventare adulti secondo le norme sociali del tempo. Non sono pochi e le figure infantili dell'anomia anche in questi secoli non sono mancate.

È anche per questo che i bambini del lungo Medioevo andavano disciplinati, costretti a crescere secondo un ritmo e dei modelli che la società di quei tempi reputava positivi e cui si voleva che i non adulti si adeguassero. Consigli e prediche parlano di questa pedagogia a forte carattere deontico che è peculiare del Medioevo e non si interrompe nel Quattrocento. Non poche immagini illustrano il bambino modello, che è quasi sempre Gesù Bambino, la Vergine da piccola, Santi da bambini, e anche piccolo angeli, e, dal Quattrocento, putti bellissimi, che stanno oltre la realtà mondana.

Essere e dover essere dell'infanzia

Ed è a proposito del vivere quotidiano che mi sembra opportuno fare alcune riflessioni circa i modelli proposti se non addirittura imposti al bambino. Nel secondo volume della *Storia delle donne* è pubblicato un saggio di Chiara Frugoni intitolato “La donna nelle immagini, la donna immaginata” (Frugoni 1990, 424 ss.). Un titolo analogo si potrebbe usare per il personaggio infantile, che viene presentata nella sua quotidianità, ma nella cui pinacoteca non mancano figure di piccoli santi e soprattutto il Divino Infante. Non sono soltanto immagini da ammirare e venerare, ma costituiscono anche dei paradigmi per l'essere e il diventare grandi di bambini e bambine reali. Piccoli della quotidianità che venivano – ed erano troppi – alla luce e che – troppi – morivano di malattia, incidenti, pestilenze che colpivano grandi ma so-

prattutto piccoli. Ma c'erano – e non certo pochi – anche bambini negligenti a scuola, disobbedienti a casa, discoli per la strada. Comunque bambini di varia età, i quali non erano in linea con quanto la società chiedeva loro, soprattutto di essere obbedienti e non oziosi. Queste immagini, ma anche i racconti della vita di Santi e di Gesù e della Vergine bambini, fungevano oltre che da rallegramento della vista e della mente, oltre che da conforto e speranza per genitori in stato di paura, di dolore e di lutto, anche da modelli per la condotta dei non adulti.

Esistevano quindi molteplici infanzie, reali ma anche immaginate; un altro mondo fatto di piccoli belli e non toccati dalla sorte, disciplinati e laboriosi. È a questo ideale di bambino, radicato e diffuso che la pittura a ispirazione religiosa – e più tardi, dalla fine del Quattrocento in poi, anche profana – dà sostegno. I protagonisti di tale deontica morale e pedagogica rivolta all'infanzia sono i Bambini divini in braccio alla loro altrettanto divina Madre, sono i piccolissimi Gesù che precocemente sanno già leggere, la Vergine Maria che a tre anni entra nel tempio dove darà prova della sua fattiva virtù; sono – assai meno numerosi – piccoli principi nei loro *portraits*, ammirabili per dignità, ma non sempre ritratti della salute. Immagini della speranza, nella fiducia che il destino di queste eccezioni si possa ripetere nei bambini terreni, ma anche modelli di vita infantile virtuosa, di buona condotta, da far vedere – e ascoltare nel caso di storie raccontate a grandi e piccini – ai propri figli, incitandoli all'imitazione.

Figure della fede e della contemplazione, ma anche figure paradigmatiche quindi, che costituiscono un altro universo infantile, personaggi di un possibile testo pedagogico, che con i secoli si concentra in particolari modelli. Sono, infatti, e sempre più col passare dei secoli, non solo dei Gesù bambini, delle Vergini infanti, dei Santi giovanissimi, ma anche dei piccoli angeli, che appaiono sempre più numerosi in quadri e sculture. Accanto ad angeli adolescenti, e a Cherubini e Serafini senza corpo, ma solo visetti circondato da ali, nel Quattrocento, vengono raffigurati angeli che accompagnano figure sacre, sono di piccole dimensioni, bambini angelici potremmo dire, che si distinguono da angeli di grande figura, dotati di ali enormi, di cui non si capisce bene l'età. Via via a questi angeli adolescenti o giovani, si accompagnano angeli bambini, che hanno dell'infante non solo le dimensioni, ma anche la fisionomia, sono perlopiù sorridenti, ma talora appaiono tristi, perché piangono il Cristo morto. Dal Quattrocento in avanti si ammirano dei bambini profani, delle figure simili agli angioletti, ma non sempre fornite di ali, dei bambini non sacri, che pur sempre stanno in un mondo altro rispetto a quello dei bambini reali. Bambini dell'immaginario, certamente, quali la fantasia dell'artista può raffigurare secondo l'idea di perfezione fisica che la società del tempo aveva istituito a modello, assimilandoli non poche volte ai putti dell'antichità classica. Ancora una volta esserini di esemplare bellezza, testimonianze della cultura greca e romana, che nel Quattrocento si veniva scoprendo, celebrando e imitando.

Ma angioletti e putti non sono soltanto le figure che occupano l'immaginario materno, che sostituiscono nella fantasia il figlio morto in tenera età, o l'immagine della speranza. La loro funzione è più limitata che non nel caso dei Gesù infanti. Se anche raffigurati nelle chiese e su colonne e muri esterni di edifici pubblici e nobiliari, non

sono sempre figure sacre. Sono dei putti che hanno il sesso bene in vista – sono quasi tutti dei maschietti –, laddove gli angioletti non mostrano le loro parti sessuali –, i quali hanno un tratto comune: non sono mai inerti, fanno sempre qualcosa, che a prima vista è di natura giocosa, ludiforme, ma di fatto produce, e testimonia che sanno fare azioni non inutili, non solo dei giochi, ma anche opere vantaggiose: lavorano, realizzano imprese degne di nota, valutabili da adulti e simili al fare degli adulti stessi. Sono, tutto sommato, dei piccoli lavoratori. Queste figure eterne, fuori da un mondo precario e sofferente, non sono soltanto degli esseri ideali, religiosi e artistici, ma anche dei modelli etici per un’infanzia che va avviata al lavoro fin da un’età assai precoce. Bambini fattivi, che non lavorano negli spazi anomici della strada, nella monotonia avvilita della vita domestica, nelle costrizioni della schiavitù, ma che mostrano che il destino infantile è quello di apprendere – e esercitare – un lavoro, di prepararsi a una funzione sociale produttiva, disciplinata, competente⁵.

Piccoli e grandi

Nella realistica quotidianità del testo di Chiara Frugoni queste creature dell’immaginario laborioso mancano, ma, in una lettura empatica come la mia, si possono certamente aggiungere, in via di integrazione di un mondo – e non solo di quello infantile – dove il piano del dover essere assume aspetti variegati e sovente per noi inediti, comunque ineludibili.

Ma se anche il tema del reale e dell’immaginario nel testo di Chiara Frugoni non è sviluppato, la ricostruzione della vita infantile nel suo tempo quotidiano autorizza a collocarlo in uno scaffale di opere recenti e plausibili di storia dell’infanzia. Perché in *Vivere nel Medioevo* della vita bambina non si ricostruiscono e presentano solo le curiosità, i casi eccezionali, dato che il materiale su cui lavorare è comunque scarso, rapsodico, e quindi viene o sovra-interpretato, oppure raccontato per singoli eventi e figure; al contrario, si mostra come il bambino di ieri avesse certamente un’infanzia più breve, meno sostenuta da cure adatte, ma non fosse più infelice oppure amantissimo e molto più appagato e lieto di quanto non sia oggi. Un libro, insomma, la cui lettura non solo farà felici genitori, nonni, educatori, amici dell’infanzia che vogliono saperne di più circa questa età per evitare errori e fare bene il loro mestiere, ma che mostrerà com’è possibile ricostruire il suo passato, collocandolo nella trama forte del vivere quotidiano, mostrandone le rappresentazioni visive oltre che del narrare, sottolineando la continuità della sua vicenda nei secoli. Non basta; le pagine e le illustrazioni del volume documentano come ci sia sempre stata una cultura bambina, dove il non adulto vive con i suoi pari, con cui gioca, si diverte, va a scuola, fugge, tenta di emanciparsi da costumi costrittivi e trovare la propria via nel mondo. Ma una volta come oggi, seppure in modi diversi, il piccolo non può restare sempre bambino, deve

⁵ Relativamente a questo piccoli angeli e putti come modelli di bambini che lavorano, rimando a Becchi 2011, pp. 25-50.

fare dei conti serrati con i modelli e i fenomeni della vita adulta, che lo attende come cittadino. La cultura bambina deve mettersi con quella del “grande”, che riconosce essere più forte; e farlo attraverso scontri e soprattutto accordi. Il libro della Frugoni ci mostra come queste negoziazioni siano state difficili, come ci siano stati pochi personaggi adulti che rendevano possibili queste intese perlopiù implicite. Ma la lunga sosta dedicata all’analisi del dipinto di Bruegel sul gioco dei bambini visto nel suo significato non simbolico, mostra come ci siano stati momenti e luoghi in cui adulti e bambini stavano insieme fuori dalle sperequazioni di forza e di potere che in ogni caso vigono nel rapporto educativo, in casa come nell’aula. Nella vasta enciclopedia dei giochi, che ha reso memorabile il dipinto, che la storica decifra e commenta, uno studioso belga, Jean-Pierre Vanden Branden (1982) individua 86 tipi diversi di gioco, 168 maschietti, 78 bambine e soltanto due adulti. Ma a guardare bene, gli adulti sono molti di più, e si mescolano ai giochi infantili, senza distinzioni se non di statura e qualche volta di forza. Nel quadro, grandi e piccoli agiscono insieme, in situazioni collettive, dove le regole non sono rigide e la divisione dei compiti sembra abolita. Forse è soprattutto qui, riflettendo su questo dipinto, che dobbiamo pensare alla lezione dei secoli di mezzo, all’invenzione di situazioni per chiamerei “lasche” – e non solo di gioco –, dove un’intera comunità – in totale sono 248 figure – agisce insieme, facendo finta di fare cose serie, esercitando corpo e mente; divertendosi, e dove i bambini imparano e insegnano, apprendono dagli adulti e, insieme, li istruiscono.

Bibliografia

- Ariès, Philippe. 1992. *Uno storico della domenica*. A cura di Maria Antonietta Visceglie. Bari: Edipuglia [ed. origin.: 1980].
- Ariès, Philippe. 1968. *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza [ed. origin.: 1960].
- Barbero, Alessandro, e Frugoni, Chiara. 1999. *Medioevo: storia di voci, racconto di immagini*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, Egle. 2011. *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*. Pisa: ETS.
- Becchi, Egle. 2017. “Una storiografia dell’infanzia, una storiografia nell’infanzia.” In *Il Novecento: il secolo del bambino?*. A cura di Mario Gecchele, Simonetta Polenghi e Paola Dal Toso, 17-30. Parma: Edizioni Junior.
- Braudel, Fernand. 1982. *Civiltà materiale e capitalismo, (secoli-XV-XVIII)*. Vol. I: *Le strutture del quotidiano*. Torino: Einaudi [ed. origin.: 1967].
- de Certeau, Michel. 2001. *L’invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni Lavoro [ed. origin.: 1990].
- Frugoni, Arsenio, e Frugoni, Chiara. 1997. *Storia di un giorno in una città medievale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frugoni, Chiara. 1990. “La donna nelle immagini, la donna immaginata.” In *Storia delle donne. Il Medioevo*. A cura di Georges Duby e Michelle Perrot, 424-457. Roma-Bari: Laterza.

- Frugoni, Chiara. 2010. *La voce delle immagini: pillole dal Medioevo*. Torino: Einaudi.
- Frugoni, Chiara. 2017. *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*. Bologna: il Mulino.
- Goffman, Erwin. 1969. *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino [ed. origin.: 1959].
- Heller, Agnes. 1975. *Sociologia della vita quotidiana*. Roma: Editori Riuniti [ed. origin.: 1970].
- Klapisch-Zuber, Christiane. 1990. "Tracce e immagini delle donne." In *Storia delle donne. Il Medioevo*. A cura di Georges Duby e Michelle Perrot, 405-423. Roma-Bari: Laterza.
- Klapisch-Zuber, Christiane. 1984. "Le chiavi fiorentine di Barbablù: l'apprendimento della lettura a Firenze nel XV secolo." *Quaderni Storici*, 57(3):765-792.
- Klapisch-Zuber, Christiane. 1996. "Il bambino, la memoria e la morte." In *Storia dell'infanzia*. Vol. I: *Dall'antichità al Seicento*. A cura di Egle Becchi e Dominique Julia, 155-181. Roma-Bari: Laterza.
- Le Goff, Jacques. 2014. *Il tempo continuo della storia*. Roma-Bari: Laterza [ed. origin.: 2014].
- Lefebvre, Henri. 1977. *Critica della vita quotidiana*. Vol. I, Bari: Dedalo [ed. origin.: 1947].
- Un banquier mis à nu. Autobiographie de Matthäus Schwarz, bourgeois d'Augsbourg*. Présenté par Philippe Braunstein. Paris: Gallimard. 1992.
- Vanden Branden, Jean-Pierre. 1982. "Les jeux d'enfants de Pierre Bruegel." In *Actes du XXIIIème Colloque international d'études humanistes* (Tours, 1980) : *Les jeux à la Renaissance*, 499-524. Paris: Vrin.

NOTIZIE

*Collegio Ghislieri di Pavia: i 450 anni celebrati in un incontro di studio
sui vivai formativi tra passato, presente e futuro*
Convegno, Cremona, 10 novembre 2017

Si è soliti definire “terza missione” il compito che l’università è chiamata ad assumersi, accanto ai tradizionali obiettivi della ricerca scientifica e dell’alta formazione, nella valorizzazione e nel trasferimento di conoscenze nel più ampio contesto sociale. È quanto è avvenuto, di fatto, a Cremona nella mattinata del 10 novembre 2017, nell’ambito di un incontro di studio organizzato presso il Teatro Monteverdi da Arianna Arisi Rota, Monica Ferrari e Matteo Morandi, dell’Università di Pavia, in collaborazione con l’Associazione Alunni del Collegio Ghislieri e il Comune di Cremona, sotto il patrocinio delle locali Associazioni degl’industriali e dei professionisti, oltre che della Camera di commercio territoriale. L’evento, rivolto agli studenti delle scuole secondarie, ma aperto all’intera cittadinanza, ha tratto origine dal 450° anniversario di fondazione del Collegio pavese, celebrato da poco con un volume, *Ghislieri 450. Un laboratorio d’intelligenze*, edito da Einaudi a cura dell’alunna Arianna Arisi Rota, professore associato di Storia contemporanea a Pavia. Proprio del libro, della sua struttura articolata in agili capitoli affidati ai diversi alunni e dei contenuti di una storia plurisecolare («un’originale biografia istituzionale a più voci», si legge nella quarta di copertina) fatta di scienza, cultura e politica, «tra intersezioni di discipline, passaggi generazionali, itinerari e approdi professionali», ha parlato Arisi Rota, che si è soffermata più che altro sulla missione del Collegio come vivaio formativo d’eccellenza.

Ad aprire i lavori, dopo i partecipati saluti del vicesindaco di Cremona Maura Ruggeri e del presidente dell’Associazione professionisti della provincia di Cremona, il dottore commercialista Ernesto Quinto, è stato però il presidente dell’Associazione Alunni del Collegio Ghislieri, Emilio Girino, che ha coordinato l’intera mattinata non senza anticipare, con contenuta emozione, alcuni dei concetti-chiave delle relazioni in programma: supremazia della sapienza, prevalenza del talento («non il talento dei talk show, il talento della grandezza umana nello studiare, nel fare, nel concepire e nel partorire atti di progresso nella società») e orizzonti di futuro.

Il contesto locale, e la filiera di giovani uomini e donne che dalle scuole di Cremona sono approdati, in un passato recente e remoto, all’Ateneo ticinese e al Collegio Ghislieri, sono stati oggetto degl’interventi di Monica Ferrari e Matteo Morandi. La prima ha presentato il divenire nel tempo di specifiche realtà scolastiche, alcune molto antiche, soffermandosi in particolare sulla storia del grado secondario a Cremona dall’Ottocento a oggi, nel tentativo di

ricostruire percorsi del merito (sua appunto la voce *Merito* nel volume curato da Arisi Rota) sbocciati in città e maturati altrove, forieri della promozione di quelle che la studiosa ha definito, con Martha C. Nussbaum, *capabilities*, in interscambio tra mondo della scuola e mondo dell'università. Soprattutto, l'intento è stato quello di mostrare ai presenti le trame della progettualità istituzionale cremonese sul sistema dell'istruzione nel suo complesso, intrecciate a un *humus* culturale che, da Ferrante Aporti a Stefano Bissolati e Costantino Soldi, ha nutrito, dal Risorgimento in avanti, il sogno di una *Cremona civilissima* (come recita il titolo di un recente libro di Matteo Morandi per le edizioni Ets, 2013), attenta alla promozione dei suoi cittadini mediante il canale formativo.

L'incontro – hanno chiarito gli organizzatori – si è proposto proprio di riflettere «con gli studenti dell'ultimo anno delle scuole secondarie di secondo grado della città sugli aspetti contestuali dei percorsi di tante persone giunte, a partire da quelle “comunità emotive” e formative che sono le scuole di Cremona, nella comunità ghislieriana in un momento cruciale della loro vicenda umana e professionale e da lì, dal Ghislieri, in Italia e nel mondo, magari ritornando poi, in alcuni casi, ancora a Cremona per mettere al servizio della comunità d'origine la propria formazione e le proprie competenze». In tale direzione si è mossa anche la relazione di Morandi, che si è concentrato sulle biografie di dieci illustri cremonesi passati dal Ghislieri (il matematico Eugenio Beltrami, 1835-1900; l'avvocato e politico Ettore Sacchi, 1851-1924; l'economista e statistico Rodolfo Benini, 1862-1956; l'avvocato e politico Emilio Caldara, 1868-1942; lo storico e critico letterario Alfredo Galletti, 1872-1962; gli ingegneri-inventori Alfredo Ponzini, 1876-1957, e Arturo Caprotti, 1881-1938; gli avvocati e politici Giuseppe Capi, 1883-1963, Giuseppe Ghisalberti, 1891-1970, ed Ennio Zelioli Lanzini, 1899-1976) per evidenziare anzitutto lo “stile” di una classe dirigente. «Alte speranze – notava in generale Ennio Di Nolfo nel 1967, in occasione del quarto centenario del Ghislieri –, ma anche senso dell'opportunità, e tendenza, quindi, a proporzionare quelle a questo». Nello stesso tempo, le vite di alcuni di quei personaggi, e soprattutto la loro esperienza di *Bildung* universitaria, ci restituiscono l'immagine di un Collegio come «fornace ardente», per usare una felice espressione dell'ex rettore del Ghislieri, Aurelio Bernardi.

Due alunni oggi convittori, Letizia Terna e Luca Quinto, hanno successivamente presentato agli studenti cremonesi il Collegio attuale, mentre la comunicazione di Paola Carlucci (Università per stranieri di Siena) si è concentrata sul tema dell'alta formazione in Italia (si veda il sito www.scuoledieccellenza.it), a partire dai collegi pavesi – il Borromeo e il Ghislieri, di fondazione cinquecentesca –, per arrivare alle più recenti realtà sorte negli ultimi decenni lungo la Penisola, passando per l'ormai bicentenaria Scuola Normale Superiore di Pisa (1810).

Hanno significativamente concluso i lavori le testimonianze di alunni cremonesi usciti dal Ghislieri, poi passati al mondo delle professioni, della scuola e della ricerca. Sollecitati a interrogarsi sull'esperienza vissuta in Collegio, Sophie Testa (medico, matricola 1980) ha sottolineato il valore della convivenza e il forte senso del dovere appresi negli anni della formazione collegiale, nel rispetto, costantemente coltivato, delle differenze geografiche e di culto, mentre Vanna Bianchini (medico, matricola 1967) ha raccontato la propria storia di “pioniera” della sezione femminile, aperta nel 1966. Gioachino Caresana (medico, matricola 1977) ha insistito piuttosto sul ruolo esercitato dal Ghislieri nell'assunzione di responsabilità personali, in una stagione della vita decisiva per la ricerca di affermazione di sé, oltre che sul rilievo dato all'emulazione e mai alla competizione fra compagni. Maria Luisa Bodini (insegnante, matricola 1978) è partita dal ricordo della prova d'ammissione dell'anno del suo ingresso, dedicata alla *parresia*, il diritto-dovere di parola nel mondo greco, per testimoniare quanto spazio abbia

avuto in Collegio l'accettazione del confronto, e dunque l'idea che tutti si è preziosi nel nome della cultura. Ancora, Mario Gnocchi (insegnante, matricola 1953) ha confermato quanto le differenze di opinioni e di orientamenti culturali lo abbiano aiutato ad aprire gli orizzonti, mentre Cesare Marelli (insegnante, matricola 1974) ha ripercorso tempi e spazi del Ghislieri, dove razionalità e fantasia, spartano decoro delle stanze e solennità del refettorio, fascino degli arredi e dei giardini convivono da sempre con quella particolare idea del tempo (in fondo il tempo del mito, ha detto, oculato e dissipato insieme) riassunto nel motto dantesco *Il perder tempo a chi più sa più spiace* (Purgatorio III, 78). Infine, Evandro Lodi Rizzini (docente universitario, matricola 1961) ha ricordato l'insegnamento di Giuseppe Cappi, presidente della Corte costituzionale, secondo cui solo un atteggiamento di naturale onestà può coniugarsi con la capacità di capire e, di conseguenza, di trasmettere il sapere.

Una bella lezione per le giovani generazioni presenti in sala, per un attimo attratte dal mondo della *sapientia* coniugata con la *probitas* e con la fiducia nel merito, come recita appunto la bolla di fondazione del Collegio.

Matteo Morandi
Università di Pavia
matteo.morandi@unipv.it

RECENSIONI

ROSSELLA RAIMONDO, *Il giudice che guardava al futuro. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 138.

Il giudice che guardava al futuro. Gian Paolo Meucci e i diritti dei minori è un breve essenziale lavoro di Rossella Raimondo, ruotante intorno alla figura del magistrato fiorentino Gian Paolo Meucci e del suo impegno a favore del rinnovamento della giurisdizione nazionale in materia di tutela minorile.

Il volume è suddiviso in tre parti inerenti l'azione del magistrato nella Firenze del dopoguerra, nel campo educativo e nel più ampio progetto di riforma della giustizia penale minorile. Seguono le riflessioni conclusive dell'autrice e l'appendice incentrata su alcune annotazioni di Meucci e su atti riguardanti processi da lui direttamente seguiti.

Il filo conduttore del volume è il ruolo profondamente educativo di Meucci a favore dei minori condannati. È una figura particolare, insolita per il panorama italiano degli anni Cinquanta e Sessanta. Pur essendo un magistrato si oppone ad uno statico esercizio della professione, il giudice per lui non deve perpetuare interventi repressivi, bensì tentare il dialogo con il minore (p. 49), con quei ragazzi che non connota come "difficili" bensì non cresciuti, bisognosi di aiuto, soggetti lentamente emergenti da una condizione di sudditanza, per assurgere alla dignità di cittadino (p. 119). Egli si oppone al *modus operandi* che ha contraddistinto fino allora l'azione del giudice; se, infatti, il reato è espressione di un disagio sociale, psichico, relazionale, il minore va aiutato ad affrontarne le cause, non punito per gli errori commessi. Meucci tuttavia non scredita né svaluta l'aspetto punitivo della funzione giuridica, ma non lo considera esclusivo, primario, indiscutibile. Egli ragiona in termini di promozione del soggetto, mantenimento e protezione delle relazioni con il mondo esterno, definendo il carcere come la più alta forma di sconfitta della famiglia, della scuola, della società e dello Stato: perdita definitiva di una persona per la comunità (p. 65).

Nei tre capitoli che costituiscono il volume è sempre più evidente il forte impatto di una figura come quella del magistrato, nella Firenze del dopoguerra, in quell'Italia ancora a metà strada tra tradizione e sviluppo, in quel Paese in cui la povertà è spesso terribilmente evidente, accompagnata da non sporadici casi di disagio giovanile e ignoranza culturale. Pensiamo ad esempio ai lavori di Danilo Dolci *L'inchiesta a Palermo* (1958) e Dina Bertoni Jovine *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna* (1963), entrambi sul dramma del lavoro minorile. Nel migliore dei casi, il lavoro è preferito alle aule scolastiche, i bambini e i ragazzi rinunciano, infatti, a un'istruzione che passa attraverso le difficoltà

fra pari e le discriminazioni dei docenti.

Nei casi peggiori, sono costretti a lavorare, per via di condizioni familiari di estrema povertà, per via della fame più brutta della fatica. Meucci si trova quindi a lavorare in un contesto per nulla semplice, le difficoltà non sono poche e soprattutto presentano natura differente. Attraverso la lettura del testo dagli anni della sua formazione accademica e da quelli in cui si delineò il suo ideale di educazione e giustizia, si giunge agli anni Ottanta e alle riforme di tutela minorile promosse dallo stesso giudice. Meucci è figura dalla profonda spiritualità, una spiritualità che come egli spesso dirà, trova pieno compimento nel servizio per gli altri. In questo senso è vicino a personalità già note per l'impegno verso il prossimo, lo svantaggiato, l'emarginato. Collabora con Giorgio La Pira per il quale Stato e società devono organizzarsi in funzione del perfezionamento individuale, appoggia l'impegno di Don Facibeni la cui causa è dedicata al riscatto e all'educazione degli ultimi, conosce e instaura una profonda amicizia con Don Lorenzo Milani condividendo l'idea per la quale favorire la formazione culturale dei giovani, vuol dire accoglierli e amarli nella loro diversità, nelle loro singole particolarità. Il giudice fiorentino in un certo senso considererà la capacità comunicativa, l'asse portante delle azioni educative. Sarà, infatti, promotore non solo del lavoro d'equipe nei casi giudiziari, ma anche di una maggiore specializzazione del giudice in termini di competenze psicologiche.

Rossella Raimondo autrice di diversi lavori aventi al centro il minore travolto, in questo libro offre una panoramica della giurisdizione minorile nel nostro paese a cavallo tra gli anni Cinquanta e la fine degli anni Ottanta e si sofferma a più riprese sul passaggio da una giurisdizione repressiva a un intervento di recupero del minore, quasi a riconoscere a Meucci un'importanza che travalica il suo operato nelle vesti di Presidente del Tribunale dei minori di Firenze (carica che ricoprì dal 1966 al 1986). Importanza che non è casuale se si considerano i rapporti di amicizia che legarono il giudice al Sindaco La Pira, a Don Facibeni e al Priore di Barbiana. Tutte figure di un certo spicco nel panorama fiorentino e italiano del secondo Novecento che sembrano dunque confermare quanto l'operato del giudice abbia avuto una certa rilevanza, non solo per il ruolo rivestito, quanto piuttosto per essere stato espressione di un'autentica vocazione e particolarissima sensibilità per il minore irregolare ed emarginato. Un operato che fece di lui un homo-caritatis, ancor prima di un homo-legis.

La lettura del presente volume si mostra dunque utile per chi intende osservare la condizione del bambino/adolescente nell'ultimo scorcio di secolo, con particolare riguardo per gli aspetti sociali o storico-educativi.

Noemi Gabriella Donato
 Università di Firenze
 noemigabriella.donato@unifi.it

MARCO ANTONIO D'ARCANGELI, ALESSANDRO SANZO (a cura di), *Le "Scienze umane" in Italia tra Otto e Novecento. Pedagogia, psicologia, sociologia e filosofia*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 410.

Il volume curato da Marco Antonio D'Arcangeli e Alessandro Sanzo trae la propria origine dal seminario *La nascita delle scienze psicologiche e pedagogiche in Italia tra Ottocento e Novecento*, svoltosi presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi dell'Aquila,

nel maggio del 2015. Come precisano i curatori del volume nella presentazione, l'obiettivo dell'opera è quello di raccogliere e rilanciare gli esiti scientifici e culturali di quella giornata, «sotto forma di una riflessione su temi, problemi e prospettive della ricerca storiografica sulle origini e sugli sviluppi della pedagogia, della psicologia, della sociologia, nei loro rapporti con la filosofia in Italia, tra Ottocento e Novecento» (p. 9), arricchendoli con i contributi di altri studiosi delle “scienze umane” che intendono riflettere sul rapporto tra “genesi” e “crisi” delle discipline nel contesto nazionale ed europeo.

Suddiviso in tre parti (*In media res*, *Approfondimenti*, e *La filosofia e le scienze umane*), il volume raccoglie i contributi di ben 24 autori¹ che sviluppano, grossomodo, i seguenti nuclei tematici: le *Scienze umane*, considerate nel loro divenire storico e nel loro rapporto con le *Scienze della natura* (C. Genna, pp. 405-406); la *filosofia* come scienza o le “filosofie” come prodotti culturali storicamente determinati (P. Di Giovanni, p. 322); la *psicologia collettiva* o *delle folle*, branca della ricerca che affronta la problematica della trasformazione psicologica dell'individuo nel momento in cui questi entra a far parte della folla (M. Nacci, p. 58), dando luogo a possibili fenomeni degenerativi (“oncologizzazione”) nel corpo sociale (R. Ronchi, p. 72).

Il volume si apre con una ricognizione storica che ripercorre le principali fasi della genesi e della storia delle *Scienze umane*, senza tralasciare uno degli aspetti più delicati – forse ancora oggi irrisolto – delle cosiddette *Scienze dello spirito*, cioè la questione del metodo d'indagine, e, ad esso collegato, l'annoso “problema dell'oggettività” scientifica nel confronto con le *Scienze della natura*, nelle quali si tende a «fare dei fatti empirici – i “dati” – la base imprescindibile della conoscenza scientifica, alla quale essi attribuiscono un carattere di formidabile certezza» (E. Fabbriatore, p. 105).

A ben vedere, il problema del metodo delle *Scienze dello spirito* viene ad intrecciarsi storicamente con le influenze culturali del periodo preso in esame, di natura ideologica e politica, determinando la “genesi” e la “crisi” delle *Scienze umane* in Italia.

Basti pensare ai primi “programmi di ricerca” della *Psicologia (filosofico-epistemologico, psicofisiologico, psicopatologico, psicoantropologico, psicopedagogico* ed infine *psicosociale* – G. Cimino, pp. 28-39), che si avviarono nel corso dell'Ottocento, e alla loro battuta di arresto subita a seguito della diffusione dell'idealismo e dello storicismo nel corso del Novecento in Italia (G. P. Lombardo, pp. 48-53). Parimenti la *Sociologia*, nata in un contesto internazionale nel corso dell'Ottocento (il termine fu coniato da Auguste Comte), ebbe in Italia una controversa fortuna. Nonostante la presenza, già in età giolittiana, di intellettuali del calibro di Vilfredo Pareto e Antonio Gramsci, considerati espressione di un valido pensiero sociale (M. Gammone, p. 89), la *Sociologia* non trovò un terreno favorevole per svilupparsi in ambito nazionale, almeno fino agli anni Sessanta del Novecento.

A cavaliere tra Ottocento e Novecento godette maggior favore la *Scuola italiana di criminologia*, con i contributi dell'*Antropologia criminale* di Cesare Lombroso, della *Criminologia* di Raffaele Garofalo e della *Sociologia criminale* di Enrico Ferri (F. Sidoti, pp.80-83). Si trattava di un ambito di ricerca che, cavalcando l'onda del Positivismo, riuscì ad acquisire «progressivamente autonomia disciplinare e istituzionale nel paese»(C. Bartolucci, G. P. Lombardo, p. 286), produsse una forte contaminazione tra le *Scienze della natura* e le *Scienze umane*, foriera

¹ In ordine alfabetico: Gabriella Armenise, Chiara Bartolucci, Carla Callegari, Elisabetta Ciccioia, Guido Cimino, Giuseppe Cristofaro, Marco Antonio D'Arcangeli, Silvia Degni, Piero Di Giovanni, Ernesto Fabbriatore, Renato Foschi, Antonio Fundarò, Mariateresa Gammone, Caterina Genna, Giovanni Pietro Lombardo, Michela Nacci, Mario Quaranta, Maria Antonia Rancadore, Rocco Ronchi, Alessandro Sanzo, Nicola Siciliani de Cumis, Francesco Sidoti, Carlo Trombetta, Giuseppe Zago.

di grandi successi, ma, in relazione ad alcune distorsioni metodologiche, o, per dirla con Nicola Siciliani De Cumis, per via di una «vera e propria “criminosità scientifica”» (p. 123), ebbe breve vita (1876-1909).

Con una prospettiva di analisi interdisciplinare, gli autori del volume affrontano poi una “riletura” dell’attività scientifica di alcuni studiosi italiani o d’oltralpe, ricavandone inediti caratteri d’innovatività. Tra filosofia e pedagogia, D’Arcangeli rivaluta «l’entità e la natura dell’“impatto” del magistero di Saverio Faustino De Dominicis [...] sulla cultura pedagogica italiana dell’ultimo Ottocento e del primo Novecento» (p. 177); tra antropologia e igiene, Armenise rintraccia nell’opera del medico Paolo Mantegazza (1831-1910) una “pedagogia” incentrata sull’*alfabetizzazione sanitaria*, con un modello educativo orientato allo sviluppo integrale dell’uomo (p. 254); a cavallo tra medicina e psicologia, Degni rivaluta l’esperienza dello studioso siciliano Gabriele Buccola, autore di «un modello di sperimentazione *sui generis* rispetto a quelli presenti a fine Ottocento in ambito sia nazionale sia internazionale» (p. 262); concentrandosi sul rapporto tra filosofia e politica, Rancadore articola un’analisi sulla produzione artistica e letteraria di Jean-Paul Sartre, nella quale, il filosofo dell’esistenza e teorico del materialismo storico, richiamandosi alla distinzione tra *cultura egemonica* e *cultura subalterna*, di marxiana memoria, s’interroga sulla funzione e sul potere di una *littérature engagée*, per ribadire come l’uomo di cultura, e il filosofo in particolare, non possa “limitarsi a rappresentare il potere della classe egemone” (pp. 335-336). Sul rapporto tra filosofia e politica interviene anche il saggio di Fundarò, dedicato all’idea di Europa nell’opera di Mario Albertini (pp. 352-380), mentre all’intersezione tra pedagogia e politica si colloca il contributo di Ciccioia e Foschi, dedicato al modello educativo della massoneria giustiniana del Grande Oriente d’Italia per la «costruzione di un nuovo cittadino» nel Regno d’Italia (pp. 294-295); tra antropologia e pedagogia, infine, Trombetta studia le prime indagini osservative dell’infanzia in Italia, tra la fine dell’Ottocento e il primo Novecento, a partire dalle pionieristiche esperienze di Nicolò Tommaseo, nel 1852 (p. 149).

Arricchiscono il dibattito sulle *Scienze umane* i contributi degli autori che si concentrano sui “luoghi” di sperimentazione pedagogico-didattica innovativa, come il *Museo d’Istruzione e di Educazione* (G. Cristofaro, pp. 303-316), al quale si connettono le esperienze scientifico-museali sviluppate da Giuseppe Dalla Vedova, geografo impegnato sul fronte della «divulgazione e del rinnovamento/ammodernamento dell’insegnamento della geografia a scuola» attraverso il «*Giornale del Museo d’Istruzione e di Educazione*». Si tratta – afferma Sanzo – di un filone di ricerca che promette interessanti sviluppi «per una ricostruzione della storia degli studi comparativi in educazione nel secondo Ottocento» (p. 244).

Altri “luoghi” presi in esame dagli autori per indagare la nascita e gli sviluppi delle *Scienze umane* sono le riviste, con un saggio di Quaranta dedicato ai rapporti tra la cultura filosofica italiana e il pragmatismo americano nel primo Novecento (pp. 381-393) e il contributo di Zago, dedicato alla storia della «*Rivista di Filosofia e Scienze Affini*» (1899-1908), nella quale una “semiconosciuta Maria Montessori” presentò i primi risultati di una ricerca che correlava i giudizi degli insegnanti alle condizioni biologiche e al contesto socio-culturale di provenienza degli alunni (p. 201).

Vi è poi un’indagine storico-educativa, svolta da Callegari, sul *Dizionario delle Scienze pedagogiche* di Giovanni Marchesi, pubblicato nel 1929. Attraverso l’analisi di alcune voci riguardanti la scienza pedagogica, l’autrice rileva “posizioni di argomentata contrapposizione, se non di aperta polemica” con l’inarrestabile ascesa del neoidealismo gentiliano (p. 208).

Per la variegata presenza di saggi e per il ricco apparato bibliografico ad essi connessi, il

volume rappresenta uno strumento prezioso sia per lo studioso che potrà trarre dati, informazioni o spunti per approfondimenti scientifici, sia per lo studente, essendo di facile e veloce lettura, nonostante la sua corposità.

Stefano Lentini
Università di Catania
stefano.lentini@unict.it

ANDREA DESSARDO, *Lo spirito nazionale nella scuola. Lettere dalla Venezia Giulia a Giuseppe Lombardo-Radice*, Trieste, Edizioni Meudon, 2018, pp. 282.

Il problema della piena italianizzazione delle terre venete già appartenute all'impero asburgico fu particolarmente sentito, sia da Giovanni Gentile sia da Giuseppe Lombardo-Radice alla fine della I guerra mondiale, come un problema educativo e Andrea Dessardo, in un volume estremamente attento alle fonti ed equilibrato nelle argomentazioni, ricostruisce il particolare rapporto che Lombardo-Radice ebbe con la Venezia Giulia, puntualizzando che all'origine dei rapporti adriatici del pedagogista siciliano vi era la moglie: «a lei furono infatti indirizzate le prime lettere inviate da Trieste, a quella Gemma Harasim fautrice dell'incontro tra la pedagogia italiana e la scuola da lei stessa frequentata da ragazza e vissuta da insegnante, quella asburgica (anche se lei, a Fiume, ne aveva conosciuto la versione ungherese)» (p. 31).

Lombardo-Radice, come è noto, nel 1910 aveva sposato la fiumana Gemma Harasim e prima della guerra aveva pubblicato quelli che sono i suoi più noti volumi: *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913) e *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione* (1916), in cui accentuava sul piano didattico l'impostazione attualista. Dal 1911 egli fu ordinario di Pedagogia nell'Università della sua città, Catania. Dichiarato l'ingresso italiano in guerra, Lombardo-Radice si arruolò. Dopo Caporetto fu addetto al servizio di propaganda, confermando la sua "missione" di educatore, ossia cercando di coinvolgere i soldati nello spirito di una guerra che completasse, come sosteneva Gentile, l'incompiuto Risorgimento. Con tale animo Lombardo-Radice visse la sconfitta dell'ottobre 1917; come scrisse qualche anno dopo: «L'Austria vincitrice rimaneva degna di morire; l'Italia sconfitta rimaneva degna di vincere e di trionfare. Caporetto faceva, sì, sanguinare le anime nostre, ma acuiva in tutti il senso della responsabilità e ingigantiva il senso della italianità. Caporetto imponeva una centuplicata energia» (p. 240).

Invero Dessardo articola il suo volume in due capitoli incentrati su Lombardo-Radice e i suoi interlocutori come Mario Pasqualis e soprattutto Biagio Marin, al quale è dedicato ampio spazio. Seguono varie lettere da Trieste e dall'Istria a Giuseppe Lombardo-Radice, tra cui quelle di Biagio Marin. Nell'Appendice sono raccolti alcuni significativi scritti di Lombardo-Radice del 1919. Giustamente Dessardo rileva l'importante ruolo di Lombardo-Radice nel Servizio di propaganda e Lombardo «fu il primo ufficiale del nostro esercito a metter piede a Fiume» (p. 48) e il pedagogista fu il direttore del corso estivo che si tenne nel 1919 ad Abbazia, nota località balneare presso Fiume, e nella prolusione che egli tenne si manifestarono esplicitamente sentimenti che oggi possono sembrare retorici ma che invece rivelano lo spirito con cui tanti italiani avevano partecipato a quella guerra che voleva chiudere positivamente il Risorgimento. Scrive Dessardo che nelle parole di Lombardo-Radice «s'avvertono tutta la ten-

sione e la lunga frustrazione vissute non solo da lui, ma dalla sua generazione, da quei ragazzi nati dopo il 1870, troppo tardi per vivere il Risorgimento e forse troppo vecchi per poter vivere la guerra – desiderio che per Lombardo-Radice invece s'era avverato, disgustati dalla politica prudente e trasformista di Giolitti, sgomenti per la disfatta di Adua» (pp. 54-55). Soprattutto Dessardo descrive la mediazione cercata dagli italiani vincitori in sede educativa, individuando alcuni errori del precedente sistema scolastico nel «centralismo burocratico», nella «sclerotizzazione della cultura» e nel «malfunzionamento della struttura amministrativa» (p. 112).

Tra gli italiani interventisti va ricordato Biagio Marin, nato a Grado nel 1891 ed entusiasta sostenitore delle tesi di Gentile. Nelle lettere di Marin è possibile leggere gli entusiasmi e gli sconforti della stagione dell'immediato dopoguerra. Marin, che cercava un posto stabile, dopo essere stato direttore a Gorizia, avrebbe ottenuto la «nomina a ispettore scolastico per il distretto di Gradisca, incarico che, messo alle strette, gli toccò accettare e che mantenne però solo fino al 1923, quando divenne direttore dell'azienda balneare di Grado. Iniziò così per il poeta un periodo di relativo isolamento» (p. 99). Di fatto nelle lettere di Marin traspare, accanto ai propri problemi esistenziali, il tema di una continua lotta alla forza dei burocrati, pur dopo la riforma Gentile. Così nella lettera del 15 gennaio 1926: «La riforma era il postulato di una minoranza, anche se era immanente nell'attività spontanea di maggior numero d'insegnanti vivi; numero però sempre limitato. Un colpo di fortuna ha dato in mano a voi, membri di quella tal minoranza, la potenza dello Stato, e della petizione nostra, voi ne avete fatta una legge. Il manipolo dei volontari è stato sciolto e alla loro azione di fede, fu sostituita l'opera burocratica degli impiegati. L'anima nostra con ciò, è stata data in mano di chi per definizione è l'estraneo, quando non è il nemico» (p. 221).

Ecco: il documentato volume di Dessardo è la ricostruzione di un tassello della storia dell'educazione in Italia o meglio in una particolare zona d'Italia (la Venezia Giulia) attraverso la voce di insegnanti locali e in riferimento all'impulso innovativo da un punto didattico e dottrinale impresso da Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo-Radice. Una pagina di storia che certamente è assai utile per cogliere non solo delle umane vicende, coi loro limiti e i loro sogni, ma per ricordare cosa effettivamente rappresentò la riunificazione del territorio italiano e il ruolo decisivo che vi ebbe, durante il conflitto e dopo, il tema educativo.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento
herve.cavallera@unisalento.it

GIUSEPPE ZAGO (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 256.

Chi si è formato nel secolo scorso ha vissuto la centralità della scuola come istituzione educativa. Insieme alla famiglia, naturalmente, ma con una connotazione specifica e professionale che la famiglia non aveva o non poteva/doveva avere. E tuttavia le stesse persone hanno da sempre avvertito che il problema della formazione/informazione non si chiudeva nell'ambito meramente scolastico: vi erano i fumetti e i giornali per bambini, c'era il cinema e poi si era diffusa la televisione. Ciò significa che nella formazione di ognuno ha pesato l'extrascuola e

su tale tema verte il volume curato da Giuseppe Zago, che si concentra su un trentennio ben preciso (il 1945-1975) che ha assistito non solo all'affermazione dei mezzi di comunicazione di massa ma alla stessa contestazione del sistema scolastico. Come Zago scrive nell'introduzione al volume, «verso la fine degli anni Sessanta, il modello scuolacentrico entrerà in una crisi irreversibile perché l'azione dell'istituzione scolastica sarà vista con crescente sospetto, e talvolta anche in modo radicalmente negativo. La amara constatazione che essa non è – sempre e comunque – fattore di sviluppo economico, come dimostravano ormai le prime crisi del sistema produttivo, e la rapida affermazione delle tesi che denunciavano la scuola come scuola di classe e come agenzia dell'ideologia dominante [...] diffusero una visione critico-pessimistica dell'istruzione scolastica. [...] La crisi della scuola, della famiglia, delle istituzioni assistenziali e produttive, del mondo giovanile e della vita civile in genere ha animato con nuove figure e con iniziative contrastanti gli spazi esterni ai recinti scolastici, e ha modificato linguaggi e costumi» (pp. 10-11).

La prima parte del volume tratta dei luoghi, delle istituzioni e delle agenzie dell'educazione extrascolastica. Luciano Caimi si sofferma sul rapporto tra i cattolici e l'educazione extrascolastica individuando nel 1978, con l'ascesa al soglio pontificio di Giovanni Paolo II, il declino della propensione panpolitica «che, in precedenza, aveva fatto breccia anche presso numerose esperienze associative cattoliche» (p. 39), mentre Pietro Causarano indaga il ruolo della formazione civile e sociale extrascolastica rilevando che l'associazionismo popolare di orientamento comunista si esaurisce all'inizio degli anni Sessanta, pagando «l'impronta fortemente dirigista, contrapposta ad esperienze analoghe, più antiche, sia confessionali sia laiche, facendo venire meno un campo specifico di azione per l'infanzia» (p. 60). Il tema degli asili nido e delle scuole dell'infanzia nel primo trentennio della Repubblica è affrontato da Monica Ferrari che sottolinea che la riflessione su tale periodo costituisce «un punto di partenza ineludibile per una più consapevole pedagogia dell'infanzia e non solo per l'infanzia, che sappia cioè rispondere alle esigenze pedagogiche di una società che cambia, ma – soprattutto e prima di tutto – valorizzare le culture dei bambini» (p. 80). Fabio Targhetta indaga invece la nascita e il consolidamento della didattica museale che associa e rafforza quella di educazione permanente incoraggiando la partecipazione sociale (p. 103). Giuseppe Zago da parte sua rileva che alla fine degli anni Settanta è mutata la situazione del settore educativo assistenziale. «La vecchia logica custodialistico-assistenziale era ormai tramontata e prendeva sempre più piede quella dei "servizi di comunità"» (p. 140).

La seconda parte del volume tratta editoria, media e prospettive dell'educazione extrascolastica. Il tema della letteratura per l'infanzia è affrontato da Giordana Merlo che rileva tra l'altro l'emergere di figure femminili che si oppongono alla consuetudine e sanno di essere diverse, facendo «della parola la loro arma per la svolta» (p. 165). Nella fattispecie, nel suo intervento Marnie Campagnaro analizza particolarmente il consolidamento della pubblica lettura, a cui non poco contribuirono i docenti dell'Università di Padova. Quello che fu fatto per la letteratura per l'infanzia in Germania occidentale nel secondo Novecento è illustrato da Hans-Eino Ewers, mentre Simonetta Polenghi si sofferma sull'indimenticabile «Corriere dei Piccoli» rilevando come il giornale seppe con intelligenza dedicare diverso spazio al cinema e alla televisione, non estranei al mondo della fanciullezza. Infine Carla Callegari illustra l'educazione continua nei documenti internazionali dal dopoguerra agli anni Settanta.

Si tratta come si vede di un panorama articolato di un trentennio di vita repubblicana, assai significativo in quanto coincide con gli anni del *boom* economico e della contestazione. Il più agiato tenore di vita consentì certo una maggiore penetrazione nel processo educativo della

realtà extrascolastica, mentre gli anni della contestazione fecero esplodere altre dinamiche.

Sotto tale profilo, il volume costituisce una storia dell'educazione extrascolastica in Italia nel momento in cui questa, da sempre presente sotto varie forme (basti pensare alla letteratura riservata ai ragazzi e all'adolescenza e alle esperienze dei gruppi giovanili), assume una fisionomia per così dire ufficiale anche grazie ai *mass-media*. Con la fine degli anni Settanta, infatti, sarebbe stato difficile sostenere che il mondo della formazione si limitasse alla famiglia e a alla scuola. Certo, rimane da chiarire quanto della cosiddetta educazione extrascolastica sia stato effettivamente educativo, ma i contributi raccolti nel volume curato da Zago ne attestano la vivacità e la vitalità sì da dare effettiva valenza pedagogica alla sua presenza.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento
herve.cavallera@unisalento.it

PABLO ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ (coord.), *Los Museos Pedagógicos en España. Entre la memoria y la creatividad*, Sevilla, Ediciones Trea – Editorial Universidad de Sevilla, 2016, pp. 260.

Il volume curato da Pablo Álvarez Domínguez è l'esito di un significativo sforzo corale volto a presentare un quadro accurato dei principali musei pedagogici spagnoli, come vengono generalmente chiamati in terra iberica i musei dell'educazione, della scuola e della didattica. Suddiviso in 16 capitoli (più un'interessante introduzione firmata dal curatore dell'opera), il libro presenta altrettante strutture museali, raggruppandole secondo un criterio geografico, quello delle comunità autonome. Non si tratta, è bene evidenziarlo subito, di una mappa dettagliata di tutti i musei pedagogici o i centri di raccolta della memoria educativa presenti in Spagna – una cinquantina circa, solo elencati e suddivisi anch'essi per area geografica – ma solamente di quelli più rappresentativi e conosciuti.

I contributi che compongono il volume sono scritti dai principali studiosi del patrimonio storico educativo e della museologia pedagogica spagnola, non di rado docenti universitari strutturati presso gli atenei cui afferiscono gli istituti descritti. Ogni capitolo raccoglie in maniera analitica le principali informazioni relative alla struttura, corredandole di immagini fotografiche e di riferimenti bibliografici: origini del museo, finalità, sviluppi nel corso degli anni, progetti in corso, attività didattica, espositiva e di ricerca.

Il risultato è una ricognizione molto interessante dello stato dell'arte in Spagna, un Paese che negli ultimi vent'anni ha conosciuto un intenso sviluppo delle iniziative legate alla ricostruzione storica della memoria educativa. I musei sorti in questi anni, rinnovando l'eredità del Museo pedagógico Nacional, attivo tra il 1882 e il 1941, sono nati con l'obiettivo di diventare «uno spazio intergenerazionale aperto e dinamico, in grado di favorire lo studio, la catalogazione, l'esposizione, l'investigazione, la conservazione, la salvaguardia, le finalità didattiche e la diffusione del patrimonio storico-educativo».

I risultati del cammino intrapreso tra gli anni Ottanta e Novanta sono evidenti e tali da aver proiettato la Spagna ai vertici di quelle comunità di ricerca da tempo impegnate nella valorizzazione e nello studio del ricco patrimonio legato alla cultura materiale della scuola e dell'educazione. Anche grazie al ruolo di stimolo alla riflessione ricoperto dai musei pedagogici-

ci, negli ultimi anni sono infatti state avviate nuove e feconde linee storiografiche in un ambito di ricerca di notevole interesse anche per il nostro Paese.

Nonostante questi lusinghieri risultati, lo sforzo, come ricorda Pablo Álvarez, non può considerarsi concluso, ma deve puntare a valorizzare la funzione culturale ed educativa dei musei pedagogici, destinati a diventare riconosciuti centri culturali di ricerca, insegnamento, interpretazione e divulgazione del sapere storico educativo. Il curatore del testo, dimostrando di aver svolto un'ampia riflessione intorno al tema, illustra in 13 tappe il cammino che ogni museo dell'educazione deve intraprendere per conseguire questi risultati. I principali tra questi, per l'importanza che assumono anche agli occhi degli operatori museali italiani, meritano di essere almeno citati: avviare ovunque la catalogazione del ricco patrimonio storico educativo conservato, operazione fondamentale per collegare istituzioni museali e mondo della ricerca, e, aggiungo io, creare delle banche dati nazionali o internazionali che permettano la ricerca di specifici oggetti (quaderni, pagelle, quadri murali, arredi scolastici, etc.); incentivare l'avvio di progetti europei volti a far dialogare queste istituzioni; rafforzare il legame con il territorio per rendere i musei un servizio alla comunità (se il pubblico non va in museo, bisogna andare a cercarlo, se serve nel quartiere o nei centri minori); digitalizzare le collezioni, così da offrire specifici percorsi di visita virtuale; ampliare le proposte didattiche, differenziandole per destinatari e, per quanto riguarda le scolaresche, creando evidenti connessioni con i contenuti curriculari dei differenti livelli scolastici; rafforzare – o creare ex novo – il legame tra queste istituzioni e gli studenti di Scienze della formazione primaria, perché i futuri insegnanti dovrebbero essere i primi visitatori dei musei pedagogici.

Come si può evincere da questi brevi cenni, il volume rappresenta non solo un'occasione preziosa per conoscere il ricco panorama dei musei pedagogici spagnoli, ma anche un utile strumento per rilanciare nel nostro Paese la riflessione intorno a queste tematiche. In Italia non mancano apprezzati musei dell'educazione, molto attivi sia sul fronte della ricerca che su quello didattico; novità degli ultimi mesi è la fondazione di SIPSE (Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico Educativo) che, sulla falsariga dell'iberica SEPHE (Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Histórico Educativo), è chiamata a coordinarne le attività, indirizzandole verso obiettivi condivisi e comuni. L'auspicio è che la lettura di questo volume e la diffusione delle buone pratiche intraprese in Spagna siano di stimolo per l'avvio di una nuova, feconda stagione per i musei dell'educazione italiani.

Fabio Targhetta
Università di Padova
fabio.targhetta@unipd.it

