



2022

Anno IX - n. 2 (n.s.)

2384-8294

# RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE

The logo for Firenze University Press (FUP) consists of the letters 'FUP' in a stylized, white, sans-serif font.

FIRENZE  
UNIVERSITY  
PRESS

**Journal of History of Education RSE** is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

#### **Editors-in-Chief**

*Fulvio De Giorgi* (Università di Modena e Reggio Emilia), presidente CIRSE

*Caterina Sindoni* (Università di Messina), vice-presidente CIRSE

*Dorena Caroli* (Università di Bologna), segretaria CIRSE

#### **International Scientific Committee**

*Georgina María Esther Aguirre Lora*, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

*José-Manuel Alfonso-Sánchez*, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

*Hilda T.A. Amsing*, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

*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 Beseghi*, 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*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

*Franco Cambi*, già Università degli Studi di Firenze

*Rita Casale*, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

*Pierre Caspard*, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

*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 (Francia)

*Maria Isabela Cortes Giner*, Universidad de Sevilla (Spagna)

*Antón Costa Rico*, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

*Carmela Covato*, Università degli Studi Roma 3

*Antonia Criscenti*, Università degli Studi di Catania

*Joaquim de Azevedo*, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

*Fulvio De Giorgi*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

*María del Mar del Pozo Andrés*, Universidad de Alcalá (Spagna)

*Inés Dussel*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

*Domenico Elia*, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

*Rosella Frasca*, già Università degli Studi dell'Aquila

*Luca Gallo*, Università degli Studi di Bari

*Décio Gatti Júnior*, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

*Angelo Gaudio*, Università degli Studi di Udine

*Carla Ghizzoni*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Angela Giallongo*, Università degli Studi di Urbino

*Gerald Gutek*, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

*José María Hernández Díaz*, Universidad de Salamanca (Spagna)

*José Luis Hernandez Huerta*, Universidad de Valladolid (Spagna)

*Tomáš Kasper*, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

*Panagiotis G. Kimourtzis*, University of the Aegean (Rodì)

*Terciane Ângela Luchese*, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

*Justino Magalhães*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Charles Magnin*, già Université de Genève (Svizzera)

*Eva Matthes*, Universität Augsburg (Germania)

*Christine Mayer*, Universität Hamburg (Germania)

*Juri Meda*, Università degli Studi di Macerata

*András Németh*, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

*Attila Nobik*, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

*Gabriela Ossenbach Sauter*, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

*Joaquim Pintassilgo*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Tiziana Pironi*, Università degli Studi di Bologna

*Edvard Protner*, Univerze v Mariboru (Slovenia)

*Fabio Pruneri*, Università degli Studi di Sassari

*Bela Pukansky*, János Selye University (Slovacchia)

*Geert Thyssen*, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

*Giuseppe Tognon*, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

*Serge Tomamichel*, Université Lyon 2 (Francia)

*Giuseppe Trebisacce*, Università della Calabria

*Angelo Van Gorp*, Universiteit Gent (Belgio)

*Diana Gonçalves Vidal*, Universidade de São Paulo (Brasile)

*Carlos Eduardo Vieira*, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

*Antonio Viñao Frago*, Universidad de Murcia (Spagna)

*Ignazio Volpicelli*, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

*Johannes Westberg*, Uppsala Universitet (Svezia)

#### **Editorial Board**

*Pietro Causarano* (Università di Firenze), Managing Editor

*Paolo Alfieri* (Università Cattolica Milano), *Antonella Cagnolati* (Università di Foggia), *Chiara Lepri* (Università di Roma 3), *Martino Negri* (Università di Milano Bicocca), *Juri Meda* (Università di Macerata), *Simona Salustri* (Università di Bologna), *Luana Salvarani* (Università di Parma), *Brunella Serpe* (Università della Calabria), *Giuseppe Zago* (Università di Padova)

*Editorial Secretary: Lucia Cappelli* (Università Cattolica Milano), *Chiara Martinelli* (Università di Firenze), *Rossella Raimondo* (Università di Bologna)

*Managing Director* dott.ssa Sandra Borghini

# **Rivista di Storia dell'Educazione**

**Journal of History of Education  
the official journal of CIRSE**

**anno IX - n. 2 (n.s.)  
2022**

Firenze University Press

*Published by*

**Firenze University Press** – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2022 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.



**Citation:** Franco Cambi (2022) La storiografia nell'Italia contemporanea. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 3-11. doi: 10.36253/rse-13853

**Received:** October 12, 2022

**Accepted:** October 12, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** ©2022 Franco Cambi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Chiara Martinelli, Università di Firenze.

## La storiografia nell'Italia contemporanea

### Historiography in contemporary Italy

FRANCO CAMBI

Università di Firenze  
cambi.franco40@gmail.com

**Abstract.** The text traces the development of Italian historiographic research from the second post-war period to the present, establishing the innovative moments and the models that have gradually established themselves that have evolved and enriched. In particular, it was the 1960s and 1970s that developed this transformative trend and to which we are still indebted today, precisely because of the high quality that has characterized national historical research.

**Keyword:** Historiography, Italy, Evolution, Second Twentieth Century, Models in progress.

**Riassunto.** Il testo ripercorre lo sviluppo della ricerca storiografica italiana dal secondo dopoguerra ad oggi, fissandone i momenti innovativi e i modelli via via affermatasi che hanno fatto evoluzione e arricchimento. In particolare sono stati gli anni Sessante e Settanta che hanno sviluppato questo *trend* trasformativo e di cui oggi siamo ancora debitori e proprio per l'alta qualità che ha caratterizzato la ricerca storica nazionale.

**Parole chiave:** Storiografia, Italia, Evoluzione, Secondo Novecento, Modelli in corso.

#### METAMORFOSI DELLA RICERCA STORICA IN ITALIA

A partire dal 1945, che fu l'anno di avvio di una modernizzazione democratica sia ideologica sia culturale dell'Italia moderna, anche i modelli del fare-storiografia assunsero via via connotazioni nuove. Certo restava la ricca eredità del suo passato storiografico moderno da Machiavelli a Guicciardini, poi da Sarpi a Muratori, su su fino a Cattaneo e De Sanctis, fino a Croce ma nella nuova temperie sociopolitica presero corpo posizioni innovative, ideologiche e metodologiche insieme. Già in quegli anni, come ebbe a ricordarci Ruggiero Romano nel 1978, la storiografia si schiera ma anche affina i suoi strumenti aprendosi alle varie scienze umano-sociali, alla statistica, alla psicoanalisi e affrontando temi di valore internazionale e coltivando modelli storiografici di qualità. Sempre Romano ci indicò, in quel suo studio, le varie

tendenze postbelliche attive in Italia: il fronte economico-giuridico erede di Salvemini e di Volpe, attento allo studio delle classi sociali e della stessa classe dirigente, guardando all'integrazione tra storia diritto ed economia in chiave filologica, ma anche economico-sociale (e si pensi ai lavori di Luigi Einaudi); poi quello storicista, con ancora sommo maestro Croce e il suo approccio etico-politico, ripreso sotto vari aspetti da Omodeo e da Maturi, studiosi del Risorgimento, da Chabod, storico attento alla storiografia internazionale, da De Martino, etnologo studioso della tradizione contadina del Sud; sul fronte cattolico furono esemplari Jemolo per lo studio del rapporto Stato-Chiesa in Italia, come poi pure Scoppola che guardò ai movimenti cattolici innovativi, come quello del modernismo o del cristianesimo democratico; ma anche i marxisti con la ripresa dei classici come Labriola e Gramsci e attenti a comprendere classi subalterne, cultura popolare, Stato, nazione nel loro rapporto dialettico e lo stesso rapporto tra città e campagna in Italia, con gli studi di Zangheri, che fu poi anche sindaco di Bologna, di Mori studioso dell'economia italiana e del processo di industrializzazione, di Gastone Manacorda attento alla storia del socialismo o di Candeloro a cui dobbiamo una ricca *Storia dell'Italia moderna* in 11 volumi pubblicata da Feltrinelli; permanevano però anche "storici a parte" come lo stesso Chabod che si allontanò poi dal modello crociano, come Venturi tutto immerso nella ricostruzione del tempo dell'Illuminismo europeo, come Valiani col suo marxismo critico.

Il quadro descritto da Romano è condivisibile e organico, anche se lascia un po' in ombra la posizione salveminiana che poi alimentò quella laico-progressista la quale negli anni Cinquanta maturò e si sviluppò (e si pensi solo allo studio di Lamberto Borghi su *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, pubblicato nel 1951 presso La Nuova Italia, che prendeva posizione contro l'autoritarismo dal Risorgimento al Novecento e messo al centro poi nella forma più totalitaria dal fascismo) in voci autorevoli come quelle di Bobbio tra diritto e politica, di Garin nella ricostruzione della storia della filosofia italiana o di Fornaca, di Cives e di Santoni Rugiu e della Becchi nella ricerca storico-educativa di orientamento laico. Certamente l'Italia coltivò negli anni Quaranta e Cinquanta una storiografia di orientamento ideologico dominante, che era un po' lo specchio della cultura politica nel tempo della Guerra Fredda, la quale venne però via via rivedendo il proprio lavoro storico, aggiornandolo a metodi più aperti e trasversali, come pure più fini rispetto ai fenomeni studiati e riletta alla luce di varie scienze, aprendosi così a un dialogo con i vari modelli circolanti a livello internazionale. In quel periodo crebbero significative riviste di ricerca storica, presenti un

po' in tutti gli schieramenti e che dettero voce a dibattiti aperti a critici su metodi storici e problemi da illuminare anche da più punti-di-vista. E si pensi solo a "Società" o poi a "Studi storici", come pure a "Movimento operaio" o "Il Mulino" o "Quaderni storici". La storiografia italiana si aprì a modelli europei e mondiali che saranno sempre più centrali negli anni Sessanta e Settanta e che rinnoveranno radicalmente la storiografia nazionale, allontanandola dai modelli spesso troppo politici del Dopoguerra. La stessa storia dell'Italia unita venne animata anche dal confronto stretto e dinamico tra i due modelli interpretativi più illustri: quello crociano e quello gramsciano, che dettero vita a un dibattito acuto e vivace che analizzò i vari problemi nel loro portato critico diverso, più idealistico-borghese in Croce, più social-popolare e rivoluzionario in Gramsci, ma così investendo tutta la comunità degli storici e portando a cambiare l'immagine stessa della storia nazionale più recente. Su tutto questo dibattito si vedano anche i testi, per un riesame di sintesi, di Giarrizzo e di Galasso.

#### CONFRONTO INTERNAZIONALE E DIBATTITI APERTI

Fu l'incontro con tipologie nuove di ricerca storica, elaborate a livello internazionale, che venne, tra gli anni Sessanta e Settanta e oltre, a cambiare il quadro della ricerca storica italiana. Alle spalle di questo cambiamento c'era, però, tutto il processo di modernizzazione e di apertura a nuovi problemi che in quegli anni si venne maturando in Italia e fu un mutamento sociale, economico e dei diritti, come degli stili di vita e della stessa visione del mondo, via via più laica e libertaria. Lì si affermarono mutamenti social-politici decisivi, dal diritto dei lavoratori, al divorzio e all'aborto e presero voce nuovi gruppi socioculturali, del femminismo e dei gay, come pure movimenti per la pace e relativi al problema ecologico, pur tra estremismi che fecero degli anni Settanta gli "anni di piombo" con le azioni criminali degli opposti estremismi politici. Anche la cultura partecipò a questa trasformazione con una vivace apertura ai modelli internazionali che la fecondarono (e si pensi solo ai mutamenti relativi al fare-scienza o filosofia o sociologia, ma anche estetica e arte che si affermarono allora). Sì, anche il fare-storia si rinnovò accogliendo paradigmi nuovi del fare ricerca, sia con la storia strutturale delle "Annales", rivista francese che rivoluzionò l'indagine storica, poi la psicostoria soprattutto americana, la storia culturale inglese, la storia quantitativa, la microstoria etc. Oltre ai metodi anche i temi si rinnovarono, con la storia delle donne, dell'infanzia, della vita quotidiana,

dei marginali etc., come pure ripensando il presupposto di genere relativo a quale storia e a come leggere la storia: quello maschile, dell'uomo bianco, occidentale e borghese che venne sottoposto a critiche radicali sviluppatesi su su fino ad oggi. Allora la storiografia si fece ancor più plurale nei suoi punti di vista da assumere per fare ricerca, si aprì a dibattiti e di metodo e di merito alimentando una produzione di saggi originali e organici che restano ancora, nei vari ambiti di ricerca, come testi-chiave.

Questo pluralismo di forme storiografiche venne a mettere più in ombra il primato del politico ideologico e istituzionale, ponendo al centro dell'indagine la ricchezza e la varietà della vita sociale. Portando poi tale immagine più fine e articolata della storia perfino nei nuovi manuali liceali che, possiamo dire, fanno immagine comune e corrente delle varie epoche storiche secondo un codice condiviso.

Sì, tra gli anni Sessanta e Settanta fu proprio l'idea di una "storia totale", teorizzata e praticata dall'orientamento "annalista", che venne anche in Italia a far maturare una visione più complessa e articolata della ricerca storica, sempre accompagnata da ampie riflessioni metodologiche. Tutto ciò fece dell'Italia una nazione che rielaborò il proprio fare ricerca storica in vari campi, dandole una maturità nuova, orientata a farsi, appunto, storia totale attraverso un dialogo stretto con le varie scienze umane e sociali. Quello fu un periodo entusiasmante e aperto che rinnovò tale tipologia di ricerca e le fece assumere, dopo gli storicismi, dopo gli aspetti giuridico-economici e quelli ideologici, un volto più internazionale e plurale. Una conquista che ci riguarda direttamente ancora oggi e ci mantiene in tale ambito a una quota davvero internazionale.

Ma ora facciamo un esempio di rinnovamento interpretativo, frutto di questi nuovi studi: quello relativo all'età medievale, che non solo perse il connotato di "secoli bui" ma si rivelò epoca di forti inquietudini e di nuovi modelli intellettuali e di varie azioni sociali, mostrandosi finalmente nella sua ricchezza e complessità. Quei mille anni di storia acquistarono un volto nuovo e dinamico, articolato in sotto-epoche diverse, e aperto ad avventure politiche e intellettuali e religiose ed etiche e sociali che, oggi, ce lo fanno vedere come una vera fucina di cambiamenti. Anche nell'ambito della scienza. E l'Italia ha dato a questa nuova immagine i suoi significativi contributi, dalla Frugoni a Barbero, a Cardini, tanto per fare qualche nome recente, oltre a quello fondamentale di Falco.

In quegli anni e dopo presero corpo, come già ricordato, anche forti dibattiti su momenti e aspetti della storia italiana e non solo; e furono dibattiti tematici e

metodologici insieme che vennero a mostrare e sviluppare la maturità della ricerca storiografica e storica in Italia, affidati sia ad articoli su riviste che ad opere di ricostruzione/interpretazione storica. Dibattiti che sono continuati fino agli anni più recenti e che hanno affrontato temi complessi e sempre riaperti: come le differenze tra Nord e Sud nella storia dell'Italia unita, gestito a tutto vantaggio del Nord (tema che si è sviluppato in un ricco fascio di contributi critici da Villari a Capecelatro, a Bevilacqua); come il ruolo giocato dalle élites nella storia dell'Italia moderna con le ricerche di Lanaro e Fabbrini; come la storia delle varie istituzioni, quali l'esercito con D'Orsi, Meniconi e Zurlo, la scuola con Tomasi, Ambrosoli, Cives, Pazzaglia e De Giorgi, De Fort e Betti con tanti altri; la magistratura con Gasperini e Montanari etc., affrontati tutti in studi sempre più specifici e sottili; come pure le analisi dell'imperialismo italiano, tardivo e di breve durata ma che vincolò la storia del paese da fine Ottocento al fascismo, e ce lo hanno ricordato storici come Del Boca e Labanca; poi il dibattito sempre riaperto sul fascismo stesso, la sua identità etico-politica e la sua esaltazione del totalitarismo, come il suo crollo veloce nella tragedia della guerra mondiale su cui voci diverse hanno arricchito i paradigmi di analisi, da Salvatorelli a De Felice, a Emilio Gentile etc. E ancora: il ruolo svolto dalle ideologie e dal loro sviluppo storico, relative al ruolo della Chiesa (e si pensi a Jemolo) e alle sue correnti ideali (quale il modernismo affrontato con precisione dal citato Scoppola o da Guasco), come pure al suo impegno politico con il Partito popolare e poi con la DC (e qui si vedano i testi di Baget Bozzo o di Galli). Oppure relative al PCI e al socialismo rilette in modo via via più critico (si vedano sia Spriano sia Galli o Spini per il socialismo). Ma la storiografia italiana si è anche costantemente interrogata sul proprio lavoro, ponendo in discussione problemi e categorie, come ad esempio il tema della memoria con Barbero e D'Agostino o quello della crisi di identità della storiografia stessa, su cui si possono vedere testi di Galasso, D'Orsi e Gentile. Tutto ciò rivela come l'impegno storiografico abbia accompagnato la crescita democratica del paese-Italia e la sua stessa modernizzazione (come già detto) e lo abbia fatto con un lavoro fine e articolato e di vero impegno intellettuale, con l'idea di dare all'Italia contemporanea una coscienza di sé più viva e complessa ma anche più critica e problematica.

#### LA CONDIZIONE ATTUALE

Oggi il fare-storia si presenta, pertanto e proprio alla luce dei mutamenti intervenuti tra il 1960 e 1980 e dopo,

come un compito decisamente complesso, che intreccia i dati più vari attraverso una documentazione ormai polimorfa, ne analizza la verità e capacità informativa, facendoli parlare attraverso canoni interpretativi diversi, in modo da tenere la ricerca in continua tensione innovativa e oggettivamente ricca. Poi è il gioco stesso dei canoni interpretativi che si è fatto plurale e differenziato, assumendo i punti di vista più congrui alla comprensione dell'oggetto storico studiato e attivando, lì, una comparazione che affina e integra la comprensione stessa. Possiamo dire che il paradigma critico di Max Weber, spesso ricordato e da lui esposto per capire le origini del capitalismo, ha fatto via via regola nella ricerca di oggi scuola. Sì, la ricerca si fa da e con più punti-di-vista che poi li integra e li dialettizza sull'oggetto-specifico, aprendo discussioni, confronti e sintesi aperte. Così la ricerca ha maturato in sé una ricchezza e varietà e libertà che ne sottolineano la "buona salute", la quale valorizza anche le rotture storiche, le svolte, i rovesciamenti che strutturano e i tempi storici e in essi i diversi avvenimenti. Liberandosi anche da revisionismi e ottiche giornalistiche che spesso si regolano su pregiudizi o scelte di temi e di metodi meno complesse e critiche. E la convergenza tra storici e giornalisti, così presente nella cultura di massa, se per un lato riafferma il valore e l'uso della conoscenza storica, da un altro pubblicizza un modello narrativo articolato (con foto, filmati, letture di carte private: e ciò va bene) che fa partecipazione da parte dello spettatore, ma anche un po', talvolta, elementarizza e schematizza l'interpretazione degli eventi.

Comunque, con tutto ciò ha prevalso e si è diffusa, e *pour cause*, un'immagine del tempo storico stesso meno stabile e compatta, meno continuista, connotata invece da svolte, tensioni e aspetti problematici, e, possiamo dire, da una produttiva inquietudine, che la salda a quel "postmoderno" che un po' dà forma al nostro tempo storico e li offre ricostruzioni polimorfe e inquiete che cercano di farsi formative di una coscienza sempre più critica e dialettica dei vari eventi storici avvenuti nel tempo.

Fermiamoci un attimo, e facciamo ancora un esempio di indagine innovativa: quello relativo a come oggi leggiamo il Moderno. Non più solo storia di Stati che confliggono per l'egemonia, che vedono nella guerra il mezzo di confronto tra le Patrie, epoca del capitalismo in ascesa e della borghesia come classe vincente, di una economia che si fa planetaria e sempre più finanziaria e articolata, della conquista del mondo e del suo dominio attraverso l'imperialismo e il colonialismo, di una lotta tra le classi sociali sempre più dura e frontale (e tutto ciò è vero e resta vero), ma lì è cresciuta anche una cultura a più facce: che esalta il diritto, rilegge il ruolo di movimenti anche marginali ma significativi, fissa il proces-

so di laicizzazione, mette in luce e sempre più il valore dell'individuo e delle culture minoritarie, cambiando la visione della società e dando spazio anche, e in primo piano, al vissuto che la abita come pure al "principio speranza" che insieme la guida. Un'immagine nuova e più ricca, dialettica e critica rispetto a ieri.

Tale storiografia pluralista e critica si è affermata in tutti gli ambiti della ricerca storica, da quello politico a quello economico, a quello sociale, a quello ideologico e del quotidiano. Personalmente posso testimoniare quello che è avvenuto nella ricerca storico-educativa, attraverso il lavoro di singoli studiosi o di centri di ricerca (come il CIRSE, il Centro Italiano della Ricerca Storica Educativa, di cui sono stato per anni presidente e che conosco bene nel lavoro che ha svolto), dove si sono sviluppate nuove aree di indagine (tra storia dell'infanzia, storia delle donne, storia dei marginali oltre a ricostruzioni di scuole e tradizioni educative etc.) e si sono studiate le grandi categorie, e nel tempo e negli autori, che hanno nutrito le pedagogie nel loro tessuto teorico: dalle istituzioni politiche, ai modelli di riforma anche sociale, al gioco delle ideologie e alle tensioni delle utopie. Anche qui tutto il campo si è mosso, acquistando una ricchezza e una sottigliezza fino a ieri inconsuete. Il quadro della ricerca storica italiana risulta oggi in fertile movimento e arricchimento, pur essendo purtroppo diminuito il peso di tale ricerca nella cultura collettiva, dominata ormai dalla comunicazione massmediatica.

L'Italia ha avuto poi anche un contributo editoriale di eccezione, che si è nutrito di tale pluralismo critico e che resta come un ricco modello d'indagine, il quale fa orientamento: la *Storia d'Italia* pubblicata da Einaudi dagli anni Settanta, che si è organizzata secondo un modello storiografico polimorfo sia nello studio delle varie epoche sia negli aspetti tipici della società italiana, analizzata con ricche ricerche in tutti quei suoi aspetti che hanno nutrito la storia nazionale. Un lavoro d'avanguardia e in senso metodologico e in senso tematico. Un po' lo specchio della nuova storiografia nazionale già allora in cammino.

## MODELLI DI OGGI

La storiografia italiana, dal 1945 al tempo attuale, si presenta secondo un fascio di modelli, alcuni di più ampio riconoscimento e diffusione, altri con un ruolo più secondario ma che arricchiscono e stimolano la ricerca storica. Proprio gli ultimi decenni del XX secolo e i primi del XXI hanno portato a maturazione questo pluralismo che mostra la ricordata "buona salute" di tale ricerca attraversata anche da ripensamenti critici.

ci e discussioni aperte in relazione alla loro specifica e complementare funzione. Sono modelli diversi ma che, se applicati secondo la logica di Weber che richiama al pluralismo dei punti-di-vista da intrecciare insieme, ci consegnano un fare indagine storiografica di indubbia efficacia e funzionale alla stessa complessità della ricerca storica. Qui presenteremo i diversi modelli procedendo da quelli più acclarati e condivisi, per passare poi a quelli di minore funzionalità interpretativa e risonanza metodica, per concludere con due aspetti innovativi sul piano fondamentale della ricerca attuale in tale ambito scientifico: il problema delle fonti e quello altrettanto nuovo della storiografia digitale. Tutti affrontati in modo veloce ma, si spera, soprattutto chiaro e utile.

### Modelli "maggiori"

Possiamo iniziare dal modello di più lunga durata e di assoluto rilievo internazionale che ha fatto scuola per generazioni di storici. Ovvero *La storiografia strutturale e totale delle "Annales"*. "Annales", come già accennato, è la rivista francese nata nel 1929 ad opera di Febvre e Bloch e che da allora ha rinnovato in profondità gli studi storici. Il suo lavoro di ricerca si è sviluppato tra tre (o ormai quattro) generazioni di storici, ma fedele al metodo originario: fare "storia totale" con l'aiuto di tutte le scienze sociali (e non solo) e rileggere i tempi della storia secondo tre tipologie di durata: *événementielle* relativa all'accadimento, di media durata e di lunga o lunghissima durata, da distinguere tra loro ma da tener sempre presenti per comprendere i fenomeni storici. Veri maestri di questa "scuola" sono stati Braudel, poi Le Goff, Duby o Vovelle e molti altri. Tale modello storiografico di forte significato innovatore ha prodotto ricerche esemplari come quella sulla *Méditerranée* di Braudel o i suoi studi sul capitalismo, poi una revisione ricca e sottile del Medioevo con Le Goff e altri o l'avvio di una storia fino ad allora inedita dell'infanzia con Ariès. Inoltre, ha continuato sempre a riflettere in modo costante e plurale sul fare-storia-e-storiografia in modo critico e organico. Una scuola veramente magistrale e per la metodologia di ricerca e per i ricchissimi problemi affrontati e che, pertanto, resta un modello assai forte nella ricerca storica anche attuale.

Più recenti ma altrettanto significativi nel rinnovare la ricerca storica sono stati e sono la *New Cultural History*, presente soprattutto nell'area anglosassone e che guarda a uno stretto dialogo metodologico con le varie scienze umane, assegnando un ruolo-chiave alla cultura in ogni momento storico, vista come orizzonte globale e fattore generativo. Inaugurata da Williams con *Cultura e società*, poi da Stone con le sue indagini sociali e relati-

ve al metodo narrativo, è stata ripresa da Burke in modo significativo, applicando tale modello agli studi sull'Europa moderna e il ruolo dell'Italia, alla cultura popolare e alla vita quotidiana: aspetti tutti indagati a largo spettro e perfino tra "sogni, gesti, beffe". Tale modello è cresciuto negli anni Ottanta del Novecento con l'apporto di vari storici e nel 2008 si è istituzionalizzato con la fondazione della International Society of Cultural History.

Poi si sono affermate *la Psychohistory* e *i Cultural Studies*, modelli di indagine storica di forte significato innovativo. La psicostoria fu inaugurata in senso fantascientifico da Asimov già negli anni Quaranta, ma poi come forma storiografica cresciuta, soprattutto in area americana, in particolare con Erikson e i suoi studi su Lutero (1958) e Gandhi (1969) visti come personalità che hanno cambiato il corso della storia, con de Mause e la sua storia dell'infanzia. Orientamenti coltivati anche altrove come evidenziato, ad esempio, da Bachtin col suo saggio su Rabelais (1965). Tale modello applica il paradigma personalistico per leggere il ruolo delle personalità eminenti e rivoluzionarie, ma anche per studiare le mentalità collettive come ha fatto Gurevic per la cultura popolare del Medioevo (1981). Siamo davanti a una posizione storiografica innovativa e fascinosa. Sempre in America oggi sono centrali *i Cultural Studies* che lì indagano gli eventi storici secondo l'ottica e del femminismo e del decostruzionismo alla Derrida, in particolare nella cultura di massa, offrendo analisi radicali, unendo insieme prospettive proprie della psicoanalisi, del marxismo e delle scienze umane. Modello che ha raggiunto una diffusione ormai significativamente mondiale.

C'è poi la *microstoria*. È un modello storiografico che studia momenti specifici e limitati della storia, ideologici, sociali e culturali che sono comunque significativi in quel determinato momento storico. Fu teorizzata nel 1959 dallo storico americano Stewart col suo studio sulla battaglia di Gettysburg del 1863, decisiva nello sviluppo della guerra di secessione. Tale modello ha avuto poi uno sviluppo significativo in Italia con le ricerche di Ginzburg, come quella relativa alla visione del mondo da parte di un mugnaio del Cinquecento che la leggeva condensata tra «formaggio e vermi» in un immaginario tutto popolare o quella relativa al ruolo del "sabba". Sempre in Italia la rivista "Quaderni storici" ha coltivato con impegno l'applicazione di questo paradigma a vari fenomeni storici. A livello internazionale va ricordato lo studio di Darnton su *Il grande massacro dei gatti* (1984) o quello di Revel dedicato ai *Jeux d'excellés*, del 1996.

Sempre più autorevole si è fatta anche la *storiografia quantitativa*. Questa colloca la ricerca storica in stretta dipendenza dall'analisi di fonti quantitative, che legano l'indagine a dati matematici e statistici i quali ci offrono

rilevi oggettivi e sempre fondamentali anche se poi da interpretare. Tale prospettiva si è espansa dalle ricerche economiche a quelle sociali e culturali, mettendo lì in rilievo aspetti empirici, strutturali e, appunto, propriamente oggettivi. È stata molto valorizzata sia da Furet che da Chaunu i quali hanno riconosciuto un ruolo chiave da dare proprio al calcolatore elettronico, il quale formalizza i dati rilevati in serie documentate. Su di esso si impegna anche e proprio la “nuova storia economica” teorizzata da Andreano, che del principio di calcolo fa un criterio costitutivo.

Infine, possiamo considerare come contributo altrettanto esemplare anche la nuova *storiografia politica*: un settore d’indagine storica in via oggi di ulteriore specializzazione che va oltre la tipologia tradizionale, connessa soprattutto alle politiche del Potere ufficiale, degli Stati, dei Governi, delle Classi dominanti. Si fa infatti sempre più studio delle Correnti politiche e delle Visioni alternative, come pure delle Classi subalterne e poi anche dei Grandi Modelli Regolativi del processo storico moderno, quali Democrazia, Liberalismo e Socialismo, insieme a Nazionalismo e Colonialismo e Imperialismo, studiati epoca per epoca e luogo per luogo, affinando così la comprensione di quel mondo politico sempre più articolato tra cultura, movimenti, organizzazione e società civile. Lì anche sviluppando indagini sofisticate e critiche in relazione a eventi estremamente complessi e di rilievo primario, ma da indagare per molte vie ufficiali e non solo. In questo campo di ricerca sul politico la storiografia italiana ci ha dato degli esempi assai significativi, con i saggi tra gli altri di Procacci, di De Rosa, di De Luna, collocati su vari fronti delle visioni politiche.

#### *Modelli “minori”*

Accanto ai modelli sopraricordati ci sono altri di più limitato uso, ma anch’essi ormai di indubbia tradizione e valore che si sono sviluppati in molte aree di ricerca, arricchendo la discussione sulla ricerca storica. Qui se ne citano solo i più attivi, organici e innovativi.

C’è la *storia materiale*. Che è un modello di indagine che si richiama allo studio delle “cose” o “strumenti” o “manufatti” i quali sono il prodotto della storia e la cambiano a livello socioculturale e quotidiano su molti fronti. Si pensi solo al campo medico o a quello educativo, che fin qui sono stati forse i più studiati in relazione ai mezzi di cura o di formazione familiare, scolastica e sociale (qui dando attenzione a libri, a giocattoli, a vari strumenti scolastici etc.). Tale approccio metodico si allarga poi alla storia del lavoro e dei suoi mezzi, evidenziandone la produttività e gli stessi rischi o la condizione di controllo e ripetitività tipici del lavoro industria-

le moderno, presente nel sistema di fabbrica. Certo poi anche gli hobbies e gli sport costruiscono loro strumenti che li fanno regola e che devono esser studiati nella funzione e nel valore formativo e sociale. E si pensi solo agli studi di valore metodologico della Frugoni in relazione alle immagini oppure di Chervel sulla cultura scolare, tanto per esemplificare.

Sempre più centrale si è fatta oggi la *storia orale* ormai di diffusione planetaria e che si sviluppa attraverso inchieste rivolte a soggetti che hanno avuto esperienza diretta del fenomeno storico studiato, sollecitandone la memoria attraverso un dialogo che la stimola. Pratica nata nell’ antropologia e nella sociologia, ma che specialmente negli USA si è fatta forma di ricerca storica, poi anche in Europa e oltre. Certo si tratta di un modello di indagine che non va accolto in modo ingenuo, ma che ci offre “spaccati del vissuto” pregnanti e significativi i quali spesso restano in ombra nella storia narrata in terza persona. Anche l’Italia ha i suoi rappresentanti (come Portelli e Bonomo) e opere efficaci e nel metodo usato e nei temi trattati, come testimoniano le indagini anche in storia dell’educazione al femminile, con le ricerche di varie studiosi che hanno usato talvolta anche questo metodo, da Cagnolati a Covato, a Buttafuoco, a Ulivieri etc.

Poi significativa è anche la ripresa della *storia mondiale*. Questo, va ricordato, è un paradigma già vivo nel XIX secolo che si è aggiornato e riaffermato nel tempo della Globalizzazione attuale. Già nel Novecento ha avuto cultori di alto profilo come Toynbee con i suoi *Panorami della storia* (in 10 volumi) che compilò seguendo le posizioni di Spengler; come Mc Neill col suo *The Rise of West* del 1965 che sottolineava la relazione di scambio tra i popoli dell’Eurasia la quale ha prodotto un vero “sistema mondo”; come Braudel che nel 1963 col suo *Il mondo attuale* rileggeva le strutture delle varie civiltà mondiali, ponendole a confronto, orizzonte sempre più necessario come prospettiva centrale nella cultura internazionale attuale. Oggi molti storici e giornalisti hanno assunto in modo organico questo punto di vista importante per comprendere la stessa complessità del presente, come fanno Rampini o Molinari o Mauro qui in Italia.

Negli anni Dieci del XXI secolo si è affermato il modello della *Public History*, che si è subito diffuso a livello mondiale con incontri e manifesti. Esso nasce per allargare l’uso formativo della storia, guardando ai *Public Historians* presenti in molte istituzioni (tra archivi, musei, feste locali, scuole, turismo). Un modello di comunicazione storica che tende a fare sintesi della ricerca in modo aperto e dialogico, con paradigmi diversi, così sensibilizzando le comunità e locali e nazionali nel loro operare informativo. Ha oggi molti rappresen-

tanti internazionali, tra cui Noiret, attivo all'Università europea di Firenze.

Infine, ben attivo nella ricerca e nelle discussioni che l'accompagnano c'è il *revisionismo storico*. Esso è una corrente storiografica spesso di orientamento conservatore che rilegge vari eventi storici secondo prospettive molto critiche rispetto alla posizione ufficialmente assunta rispetto ad essi, che vengono così radicalmente reinterpretati. Modelli di tale posizione sono stati Furet per la Rivoluzione francese o Nolte rispetto all'Olocausto, toccando anche i temi, con altri studiosi, delle guerre civili o dei genocidi, come pure del colonialismo inglese con Ferguson, dell'Inquisizione con Cardini, di Stalin con Losurdo. Losurdo è stato, poi, qui in Italia, il rappresentante, forse, più esplicito di tale posizione con i suoi lavori sulla lotta di classe, sulla controstoria del liberalismo, sul marxismo occidentale. Su tale frontiera è stato spesso collocato, ma a conti fatti equivocando, anche il ricco e complesso studio in più volumi di De Felice su Mussolini.

#### *Strumenti innovativi*

Restano da sottolineare nel loro ruolo anch'esso innovativo due contributi strumentali che aprono a una visione nuova del fare-storia, in quanto ne allargano la documentazione e insieme la stessa area della riflessione storiografica. Ovvero il *problema delle fonti storiche* e la *storiografia digitale*.

Il primo ambito riguarda la tipologia delle fonti che oggi lo storico può e deve tener presenti e che si sono dilatate rispetto al passato, che privilegiava archivi e biblioteche e fonti scritte. Oggi sono centrali anche le fonti iconografiche, fotografiche, pubblicitarie, cinematografiche e orali, che allargano i dati su cui si fa ricerca e che ci offrono nuove prospettive di lettura dei tempi storici proprio anche e spesso attraverso la loro consultazione integrata. Così il lavoro storico si fa più aperto, complesso e, appunto, innovativo.

Il secondo ambito si è sviluppato con l'avvento del digitale, che ci dà oggi fonti e interpretazioni da raccogliere e comparare *on line* seguendo punti di vista diversi che arricchiscono la ricerca stessa. Un esempio: la presenza *on line* delle "cinquecentine" che permette la loro consultazione da remoto e senza abbandonare il luogo del proprio studio. Oppure la possibilità di consultare, sempre da remoto, la biblioteca più importante del mondo, quella del Congresso di Washington. Ma non solo: anche siti di altri giacimenti documentari o biblioteche di Centri di ricerca e Archivi di vario tipo (e qui ricordo l'Archivio dei diari di Pieve S. Stefano). Tutto ciò dilata il fare ricerca e arricchisce sia la massa dei dati

utilizzabili sia le prospettive interpretative, allargando il lavoro storico appunto anche "da remoto". E tenendolo anche lì fermo nel suo pluralismo attuale.

#### PER CONCLUDERE

Sì, la ricerca storica attuale si è dilatata sotto molti aspetti, si è anche sofisticata e resa più plurale e critica al tempo stesso. Ed è proprio su queste frontiere innovative che va sempre più coltivata, pur tenendo ben fermi i principi che la ispirano in modo costitutivo: la comprensione sempre più rigorosa e del passato e del presente attraverso analisi anche polimorfe ma documentate e attraverso fonti oggettive e autorevoli, come pure la dialettica aperta delle interpretazioni basata sul confronto e la libera discussione che tiene tale ricerca in una condizione sia di problematizzazione aperta sia di avvicinamento costante alla verità storica.

Certo poi i diversi modelli possono e devono esser giocati sia in modo alternativo sia in quello complementare a seconda degli oggetti indagati, ma ciò tiene in buona, anzi ottima, salute la ricerca storica e la spinge sempre più verso quel traguardo totale (plurale, ricco e dialettico) che è oggi più di ieri l'orizzonte finale del fare-storia, come ci hanno sottolineato i maestri delle "Annales".

Anche la ricerca storica pedagogico-educativa si è affinata con impegno negli ultimi decenni, con risultati veramente innovativi per varietà metodologica di studio e nuovi problemi storici fatti emergere all'attenzione collettiva. Si pensi ad esempio alla storia delle donne che ha avuto qui in Italia studiose significative e alcune già sopra ricordate. Poi a quella sui marginali e alla storia delle molte istituzioni educative, religiose e laiche, ma anche le ricerche sui classici o sulla storia della pedagogia nazionale nei suoi momenti più significativi (il Risorgimento, il socialismo, il fascismo, il dopo-'45, il 1968 etc.): un lavoro intenso e di vera qualità. Poi si sono affermate anche riviste specifiche e condotte con cura e impegno, come gli "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche" (edita da Morcelliana), la "Rivista di storia dell'educazione" del CIRSE o quella di "History of Education § Children's Literature" (dell'Università di Macerata), in parte anche "Studi sulla formazione" (che esce a Firenze presso FUP). Poi vanno ricordate anche le collane attive presso vari editori che coltivano gli studi educativi a livelli diversi, ma che animano così lo stesso dialogo scientifico-pedagogico e insieme storico. Quindi anche in pedagogia la ricerca storica vive una condizione di "buona salute" che ci auguriamo continui a svilupparsi a questo livello critico e polimorfo,

che fa dialogo e confronto, affinando sempre più i temi trattati e i metodi usati.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI GENERALI

1975. *La storia sociale. Fonti e metodi*. Firenze: Sansoni.
- 1972-6, *Storia d'Italia*. Voll. 6. Torino: Einaudi.
- Barbero, Alessandro. 2006. *Carlo Magno. Un padre dell'Europa*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, Egle, e Dominique Julia, cur. 1996, *Storia dell'infanzia*. Vol. 2. Roma-Bari: Laterza.
- Betti, Carmen. 1982. *L'opera nazionale Balilla e l'educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bloch, Marc. 1974. *La società feudale*. Torino: Einaudi, 1974
- Braudel, Fernand, cur. 1973. *Problemi di metodo storico*. Roma-Bari: Laterza.
- Braudel, Fernand. 2003. *Scritti sulla storia*. Milano: Bompiani.
- Burke, Peter, cur. 1993. *La storiografia contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Burke, Peter. 1995. *Storia e teoria sociale*. Bologna, il Mulino, 1995
- Borghesi, Lamberto. 1951. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, Franco, 1995. *Storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, Franco, Francesco Paolo Firrao, e Giuseppe Rossi, cur. 2004. *Discontinuità storiche. Dal Medioevo al Novecento: problemi di metodo e questioni di didattica*. Roma: Armando.
- Carr, Edward H. 1996. *Sei lezioni sulla storia*. Torino: Einaudi.
- Chabod, Federico. 2021. *Lezioni sul metodo storico*. Roma-Bari: Laterza.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani: laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, Bologna: il Mulino.
- Criscenti Antonia, cur. 2016. *A proposito dell'History Manifesto*. Palermo: Fondazione "Vito Fazio-Allmayer".
- Dami, Roberto. 2019. *Attacco alla storia (... e difesa)*. Milano: Mimesis.
- De Giorgi, Fulvio, e Luciano Pazzaglia. 2003. *La Chiesa e l'Italia*, Milano: Vita e Pensiero.
- De Giorgi, Fulvio, cur. 2021. *Storia della pedagogia*, Milano: Scholè.
- De Luna, Giovanni. 2001. *La passione e la ragione: fonti e metodi della storia contemporanea*, Firenze: La Nuova Italia.
- D'Orsi, Angelo. 2000. *Altre ricerche di storia*. Bologna: il Mulino.
- D'Orsi, Angelo. 2021. *Il diritto alla storia*. Torino: AUP.
- Falco, Giorgio. 1933. *La polemica sul Medioevo*. Torino: Biblioteca della Società storica subalpina.
- Fornaca, Remo. 1975. *La ricerca storico-pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freda, Vincenzo. 2008. *Questioni di metodo nella ricerca storica*, [https://www.vincenzofreda.it/primoLivello/chi\\_sono/saggi/Questioni\\_di\\_metodo\\_nella\\_ricerca\\_storica.pdf](https://www.vincenzofreda.it/primoLivello/chi_sono/saggi/Questioni_di_metodo_nella_ricerca_storica.pdf). Accessed: 26 October 2022.
- Frugoni, Chiara. 2018. *Uomini e animali nel Medioevo*. Bologna: il Mulino.
- Galasso, Giuseppe. 1978. *Croce, Gramsci e altri storici*. Milano: Il Saggiatore.
- Galasso, Giuseppe. 2000. *Nient'altro che storia*. Bologna: il Mulino.
- Galli, Giorgio. 2007. *Storia del socialismo italiano: da Turati al dopo Craxi*. Milano: Baldini e Castoldi.
- Galli, Giorgio. 2007. *Storia della DC 1943-1993. Mezzo secolo di democrazia cristiana*. Milano: Kaos.
- Galli, Giorgio. 2021. *Storia del PCI. Il partito comunista italiano Livorno 1921-Rimini 1991*. Napoli: La scuola di Pitagora.
- Giarrizzo Giuseppe. 2001. *La storiografia della nuova Italia*. Vol. 1. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Ginzburg, Carlo. 1976. *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del 500*. Torino: Einaudi.
- Guasco, Maurilio. 1995. *Modernismo*, Milano: Edizioni Paoline.
- Jemolo, Arturo C. 1948. *Chiesa e stato in Italia negli ultimi cento anni*. Torino: Einaudi.
- Le Goff, Jacques. 1979. *La nuova storia*. Milano: Mondadori.
- Le Goff, Jacques, e Pierre Nora, cur. 1983. *Fare storia: temi e metodi della nuova storiografia*. Torino: Einaudi.
- Le Goff, Jacques. 1993. *Intervista sulla storia*. Milano: Mondadori.
- Le Goff, Jacques. 1999. *La civiltà dell'occidente medievale*. Torino: Einaudi.
- Marrou, Henri-Irénée. 1962. *La conoscenza storica*. Bologna: il Mulino.
- Mazzonis, Filippo, cur. 1995. *L'Italia contemporanea e la storiografia internazionale*. Venezia: Marsilio.
- Modernismo teologico*, [https://it.wikipedia.org/wiki/Modernismo\\_teologico](https://it.wikipedia.org/wiki/Modernismo_teologico), Accessed: 26 October 2022.
- Pazzaglia, Luciano. 2000. *Scuola e religione nell'Italia giolittiana*. Milano: Università Cattolica.
- Porro, Angelo. 1989. *Storia e statistica. Introduzione ai metodi quantitativi per la ricerca storica*. Roma: Nis.
- Romano, Ruggiero. 1978. *La storiografia italiana oggi*. Roma: L'Espresso.
- Sasso, Gennaro. 1961. *Profilo di Federico Chabod*. Roma-Bari: Laterza.

- Scoppola, Piero. 1961. *Crisi modernista e rinnovamento cattolico in Italia*. Bologna: il Mulino.
- Spriano, Paolo. 1967-1975. *Storia del partito comunista italiano*. Voll. 5. Torino: Einaudi.
- Stone, Lawrence. 1987. *Viaggio nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Stoianovich, Traian. 1978. *La scuola storica francese, Il paradigma delle "Annales"*. Milano: ISEDI.
- Tessitore, Franco. 1991. *La ricerca della storia. Interpreti e problemi*. Napoli: Liguori.
- Tagliaferri, Teodoro. 2012. *Appunti di storia della storiografia contemporanea*, <https://www.docenti.unina.it/webdocenti-be/allegati/materiale-didattico/389970> Accessed: 26 October 2022.
- Violante, Cinzio. 1994. *Prospettive storiografiche sulla società medievale*. Milano: Franco Angeli.
- Vovelle, Marc. 1989. *Immagini e immaginario nella storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Weber, Max. 1958. *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.
- Storia digitale*, [https://it.wikipedia.org/wiki/Storia\\_digitale](https://it.wikipedia.org/wiki/Storia_digitale) Accessed: 26 October 2022.
1968. *Nuove questioni di storia contemporanea*. Milano: Marzorati.
- Andreano, Ralph L. 1975. *La nuova storia economica. Problemi e metodo*. Torino: Einaudi.
- Barracough, Geoffrey. 1972. *Guida alla storia contemporanea*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertella Farnetti, Paolo, Lorenzo Bertucelli, e Alfonso Botti, cur. 2017. *Public History. Discussioni e pratiche*. Milano: Mimesis.
- Bonomo Bruno. 2013. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*. Roma: Carocci, 2013
- Borghi Lamberto. 1951. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia (nuova edizione Bergamo: Junior, 2021)
- Braudel, Fernand. 1966. *Il mondo attuale*. Voll. 2, Torino: Einaudi.
- Burke, Peter. 2019. *La storia culturale*. Bologna: il Mulino.
- Cambi, Franco. 2011. *Riflettendo su "storia sociale" e "storia culturale"*, in F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca*, Palermo: Fondazione "Vito Fazio-Allmayer".
1981. "Cultura del lavoro", *Quaderni storici*, 47.
- Ferrari, Monica, e Matteo, Morandi, cur. 2017. *Le cose e le loro lezioni*. Mantova: Comune di Mantova.
- Frugoni, Chiara. 2010. *La voce delle immagini*. Torino: Einaudi.
- Losurdo, Domenico. 2015. *Il revisionismo storico. Problemi e miti*. Roma-Bari: Laterza.
- Noiret, Serge. 2020. *Note sulle origini della Public History italiana e internazionale*, <https://www.officinadellastoria.eu/it/2020/05/07/note-sulle-origini-della-public-history-italiana-ed-internazionale/> Accessed: 26 October 2022.
- Petrizzo, Alessio e Carlotta, Sorba. 2016. "Storia e cultura materiale: recenti tradizioni di ricerca", *Contemporanea*, 5: 439-82.
- Portelli, Alessandro. 1981. "The Particularities of Oral History", *History Workshop Journal*, 21: 96-107-
- Ragazzini, Dario, cur. 2004, *La storiografia digitale*, Torino: UTET.
- Stone, Lawrence. 1981. "Il ritorno della narrazione", *Comunità*, 183.
- Topolski, Jerzy. 1998. *Narrare la storia*. Milano: Mondadori.
- Toynbee, Arnold J. 1954. *Panorami della storia*. Milano: Mondadori, 1954

#### SULLA STORIA DELLA STORIOGRAFIA

- Burke, Peter. 1992. *La rivoluzione storiografica*. Roma-Bari: Laterza.
- Desideri, Antonio, e Mario, Themelly. 2019. *Storia e storiografia*. Torino: Loescher.
- D'Orsi, Angelo. 2002. *Piccolo manuale di storiografia*. Milano: Mondadori.
- Galasso, Giuseppe. 2017. *Storia della storiografia italiana. Un profilo*. Roma-Bari: Laterza.
- Giardina, Andrea, e Maria Antonietta, Visceglie, cur. 2018. *L'organizzazione della ricerca storica in Italia*, Roma: Viella.
- Giarrizzo, Giuseppe. 1999. *La scienza della storia: interpreti e problemi*. Napoli: Liguori.
- Romagnani, Gian P. 2019. *Storia della storiografia. Dall'antichità ad oggi*. Roma: Carocci.
- Rossi, Paolo. 1987. *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*. Milano: Il Saggiatore.
- Storiografia*, <https://it.wikipedia.org/wiki/Storiografia>, Accessed: 26 October 2022.
- Topolski, Jerzy. 1981. *La storiografia contemporanea*. Roma: Riuniti.

#### SU CORRENTI E PROBLEMI

- Nouvelle Histoire*, [https://it.wikipedia.org/wiki/Nouvelle\\_Histoire](https://it.wikipedia.org/wiki/Nouvelle_Histoire), Accessed: 26 October 2022.
- Psicostoria-Psychohistory*, [https://en.wikipedia.org/wiki/Psichohistory\\_\(fictional\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Psichohistory_(fictional)) Accessed: 26 October 2022.





**Citation:** Gabriella Seveso, Luca Comerio (2022) The right to outdoor education at the beginning of Twentieth century: reflections and practices from the pages of a Milanese journal. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 13-21. doi: 10.36253/rse-13095

**Received:** May 11, 2022

**Accepted:** August 5, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** ©2022 Gabriella Seveso, Luca Comerio. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Rossella Raimondo, Università di Bologna.

## The right to outdoor education at the beginning of the Twentieth century: reflections and practices from the pages of a Milanese journal (1911-1923)<sup>1</sup>

### Il diritto all'educazione all'aperto all'inizio del XX secolo: riflessioni ed esperienze nelle pagine di una rivista pedagogica milanese (1911-1923)

GABRIELLA SEVESO, LUCA COMERIO

*University of Milano-Bicocca*

[gabriella.seveso@unimib.it](mailto:gabriella.seveso@unimib.it); [luca.comerio@unimib.it](mailto:luca.comerio@unimib.it)

**Abstract.** In the early Twentieth century in Europe there was a very lively debate about the need for an outdoor education for boys and girls, linked to the more general sensitivity to the issue of the protection of children's rights: many associations, movements, thinkers underlined, in fact, how boys and girls should have enjoyed the right to health, education and dignified growth. Among these, the *Società Umanitaria* (Humanitarian Society) in Milan stood out: it took an active part in the debate on teacher training and the reform of children's institutions, playing a fundamental role in the propagation of the Montessori method; this institution also disseminated original reflections on the right to outdoor education and initiated innovative experiences centred on contact with the natural environment, both because this theme was a fundamental part of the Montessori proposal, and because more generally it responded to the ideals based on healthy life, on education in nature, and on the recovery of juvenile discomfort through contact with the natural environment. This contribution, therefore, aims to investigate the role played by the *Società Umanitaria* in promoting the right to outdoor education, analysing the issues of the magazine "La Coltura Popolare", with a particular focus on the activities carried out to promote holiday camps and recreational facilities: this is a still unexplored research path, which brings to the attention of scholars a magazine that offered important spaces of exchange for the most innovative pedagogical experiments and the most stimulating reflections of the time.

**Keywords:** outdoor education, education in nature, Società Umanitaria, Montessori, holiday camps.

---

<sup>1</sup> This paper is a summary of the authors' joint research and writing activities. For purely formal purposes, Gabriella Seveso may be viewed as the author of Sections "Social changes and children's rights in Milano" and "Initiatives of charitable and philanthropic" and Luca Comerio as the author of Sections "The 'permanent holiday center' of Villa Verga", "The experience of 'La Gioiosa'" and "Conclusions".

**Riassunto.** All'inizio del XX secolo in Europa si verificò un dibattito molto vivace sulla necessità di un'educazione all'aria aperta per ragazzi e ragazze, legata alla sensibilità più generale alla questione della tutela dei diritti dei bambini: molte associazioni, movimenti, pensatori sottolineavano, infatti, come ragazzi e ragazze avrebbero dovuto godere del diritto alla salute, all'istruzione e a una crescita dignitosa. Tra queste associazioni, si distinse la Società Umanitaria di Milano, che partecipò attivamente al dibattito sulla formazione degli insegnanti e sulla riforma delle istituzioni per l'infanzia, svolgendo un ruolo fondamentale nella propagazione del metodo Montessori. La Società contribuì anche alla diffusione di riflessioni originali sul diritto all'educazione all'aria aperta e attuò esperienze innovative incentrate sul contatto con l'ambiente naturale, sia perché questo tema era una parte fondamentale della proposta Montessori, sia perché più in generale essa propugnava ideali basati sulla vita sana, sull'educazione nella natura e sul recupero del disagio giovanile attraverso il contatto con l'ambiente naturale. Il presente contributo mira a indagare il ruolo svolto dalla Società Umanitaria nella promozione del diritto all'educazione all'aria aperta, analizzando i temi della rivista "La Coltura Popolare", con particolare attenzione alle attività svolte per promuovere i campi di vacanza e le strutture ricreative: si tratta di un percorso di ricerca ancora inesplorato, che porta all'attenzione degli studiosi una rivista che offriva importanti spazi di scambio per le più innovative sperimentazioni pedagogiche e le più stimolanti riflessioni del tempo.

**Parole chiave:** outdoor education, educazione nella natura, Società Umanitaria, Montessori, colonie di vacanza.

#### SOCIAL CHANGES AND CHILDREN'S RIGHTS IN MILAN

At the end of the Nineteenth century and the beginning of the Twentieth, the city of Milan experienced a wave of interest in education and training and a strong drive to innovate in this field (Canadelli 2008). This was partly thanks to new theories and practices then emerging in Europe and the United States, and partly thanks to popular interest in the dissemination of culture and children's rights (Gecchele, Polenghi, Dal Toso 2017). The city was undergoing deep and radical change due to urbanization and industrialization and the introduction of new infrastructure (such as sewage, electricity, and communications networks): these changes on the one hand undeniably improved everyday standards of living and stimulated economic growth; on the other hand, however, they created problems and led to exploitation. Poor children were likely to prematurely enter the workforce and do dangerous or tiring jobs for many hours a day in unhealthy environments. In other cases, these children were abandoned or neglected by their families due to ignorance or a lack of economic resources. In still other cases, they were left alone in unhealthy homes or taken by their mothers to the fields or to opium dens from a young age (Cambi, Ulivieri 1988). These situations of exploitation, suffering, and sometimes violence drove efforts to promote children's rights in Milan (Mapelli, Seveso 2003; Seveso, Finco 2017). These were frequently the work of women's associations, such as the *Unione Femminile Nazionale*, founded in 1899 by Ersilia Bronzini Majno and other activists, with the goal of «elevating the status of women and women's education and defending the rights of children and mothers». Writing in the journal *Unione Femminile*, Bronzini Majno criticized the exploitation of children and pro-

claimed their right to an education, a healthy environment, healthcare, and wellbeing. For example, in 1908, participating in a National Congress on the issues of minors, she proposed a lively and interesting introductory report and stressed the need to guarantee the rights of minors beyond a traditional conception based on charity and piety (Seveso 2020). In the same period, other figures and associations were also devoting themselves to the theme of children's rights, especially the right to improved education and the right to live in healthy spaces<sup>2</sup>. These ideas also met with the growing movement for hygiene, which was spreading in Italy and which was promoted both by positivism and Masonry (Polenghi 2021). It also affected school and childhood; in this regard, Polenghi stresses: «The first task of schools was to provide a healthy environment. The hygiene movement described how a good school building should be, including in terms of the windows, heating, toilets, school desks, etc» (2021, 189). Unfortunately, in Italy, many schools were instead built in unhealthy places and were spaces without the hygiene (Pruneri 2020). At the same time, just in these years, the first open-air schools began, with the aim of accommodating frail and tuberculosis children, thanks to the initiative of doctors, philanthropists, and sometimes also thanks to local administrations (D'Ascenzo 2018b).

These schools, initially created for hygienic and sanitary purposes, became aimed at all children; as we will see later, in the first decades of the Twentieth century, the idea that all children, not only the physically or economically disadvantaged, have a specific need for care

<sup>2</sup> Women's associationism and women's initiatives in favour of boys' and girls' rights were certainly influenced by Ellen Key's writings, translated in Italy at the beginning of the Twentieth century by Sibilla Aleramo (Key 2019).

and attention – both from a physical and educational point of view –, gradually took hold (Tomarchio, Todaro 2017; D’Ascenzo 2018a).

Against this backdrop, in 1892, Prospero Moisé Loria, a wealthy businessman of Jewish origin, died, leaving a legacy of 10 million lira (the equivalent of over €30 million in today’s terms) for the founding of a society with philanthropic purposes: the Società Umanitaria (Humanitarian Society) was set up the following year, with its headquarters in the city center, and with contemporary intellectuals, thinkers, and politicians as its members<sup>3</sup>. The aim of the society, inspired by ideals of equality and social justice, was to improve the cultural, social, and civil status of the people of Milan, especially among the lower classes. In relation to children’s rights, the society took part in the debate on teacher training, and on the reform of schools and childcare institutions. This debate, in fact, was very lively in that period (Zago 2005): pedagogists, thinkers, and politicians made numerous proposals for teacher training and school reform (Morandi 2019; Negri and Seveso 2021); in addition, the teachers started national associations for the first time and actively participated in the reflection on educational and teaching methods (De Giorgi 2012; Ghizzoni 2009; Sani 2001). In this regard, the Società Umanitaria played a key role in spreading the Montessori method, and set up shelters for disadvantaged children and youths. One of the society’s leading concerns was the right of children to healthy environments and outdoor experience to compensate for the sudden and drastic urbanization and industrialization of Milan and other Italian cities<sup>4</sup>. Therefore, on the one hand, the society participated in and led debates on this topic, especially on the pages of the journal *La Coltura Popolare*. On the other hand, it conducted key, innovative projects providing children and young people with opportunities to spend time in nature and outdoors. Furthermore, it consistently promoted the spread of Montessori education in Milan, an approach that emphasized the need for outdoor education. Indeed, as is well known, the Montessori method attributed major importance to the environment, understood as both the indoor setting, which was prepared with great attention to detail, and the outdoor setting, where learning and activities took place that were crucial to children’s healthy development. The

society’s commitment to children’s rights, disadvantaged children, and the issue of the environment and outdoor spaces were the main ideas that it shared with the Montessori method. This laid the basis for fruitful cooperation between Maria Montessori herself and the secretary, and later chairman, of the society, Augusto Osimo.

Importantly, their cooperation began in the context of an urban renewal project. Specifically, the Società Umanitaria decided to sponsor the redevelopment of some Milanese districts which were overcrowded and rundown. It oversaw the design of new housing for working class families, in keeping with the most up-to-date architectural guidelines and health principles, with a particular focus on open and natural spaces, and encouraging participation in community life. As part of this project, the first two Children’s Houses in Milan were set up in Via Solari and Le Rottole (today Viale Lombardia), with a view to providing these new model working class areas with high-quality educational institutions run on innovative Montessori principles, including an emphasis on outdoor education.

As we have seen, the society’s particular interest in educating children in nature and about nature was reflected in the advertising of projects and the promotion of debates in the journal *La Coltura Popolare*, founded in 1910 as the continuation of an earlier publication, the *Bollettino delle Biblioteche popolari*. The journal, whose first issue came out in March 1911, quickly came to play an important part in the Italian pedagogical debate. It carried lively exchanges on the themes of school reform, teacher education, teaching methods, extracurricular activities and so on. Given the journal’s commitment to children’s rights, and especially their right to health and wellbeing, it advocated for radical reform of schools and education based on enhanced teacher training and on the transformation of material and symbolic learning spaces.

In the period from 1911 to 1920, *La Coltura Popolare* devoted considerable space to outdoor education projects, emphasizing their innovative nature and their implications for the wellbeing of children and families. This content may be divided into three main areas. First, articles about outdoor education projects (which, as we shall see, were highly diverse at that time); second, articles about the spread of the Montessori method, which emphasized outdoor activities; third, information about summer camps, recreational facilities and before- and after-school services. All three areas reflect the journal’s commitment to outdoor education for children and the Società Umanitaria’s efforts to promote children’s right to outdoor education; increasingly, the journal’s articles recognized the importance of outdoor education, not

<sup>3</sup> Among the founders of the Società Umanitaria there were Augusto Osimo, Luigi Majno (jurist, socialist deputy close to Filippo Turati, rector of the Luigi Bocconi University, deputy mayor of the city), Osvaldo Gnocchi Viani (promoter of the first Chamber of Labour in Milan).

<sup>4</sup> An official report notes that, as early as 1886, in many big cities in Northern Italy, the population density was very high and attics and basements were usually used as homes (DIREZIONE GENERALE DELLA STATISTICA 1886, XCIVff).

just for children who were disadvantaged (physically or economically), but for all children. This contribution focuses mainly on the activities carried out by the Società Umanitaria to promote holidays camps and recreational facilities as recorded in the pages of the aforementioned journal.

#### INITIATIVES OF CHARITABLE AND PHILANTHROPIC ORGANIZATIONS

In relation to health-promoting or recreational holiday camps, an article by Angelo Merlini<sup>5</sup>, entitled “L’Assistenza Scolastica a Milano” [School Welfare in Milan], informs us that already in 1909, a charitable organization called Opera Pia Scuola e Famiglia, founded its Colonia Climatica o Educatorio all’Aperto – a health-promoting and outdoor education centre – in Vaccinaghetto d’Ameno, «where, during the autumn break, it hosted, for six weeks at a time, two groups of 25 children chosen amongst the weakest and most afflicted» (Merlini 1913, 796). The author of the article devotes an entire section to the work of the 45 school institutes, who sent around 1500 pupils a year on seaside or mountain holidays, charging only a modest fee (60 lire for 40 days, travel included). He also describes the efforts of the Opera Pia Balneare, another charity that, almost entirely free of charge, provided seaside holidays to children aged between 6 and 15 years. And those of the Opera Pia Cura Climatica, who – completely free of charge – sent poor, underdeveloped schoolchildren to Berzonno, on Lake Orta, for one month each year for three consecutive years<sup>6</sup>. Merlini’s paper proves the journal’s strong commitment to outdoor education: the author not only describes existing outdoor education initiatives in detail but also calls for outdoor education to be more widely practiced and to be funded with public monies and not just by private individuals or associations.

<sup>5</sup> Doctor Angelo Merlini was the author of *Il patronato: manuale per l’organizzazione e il funzionamento del patronato scolastico comunale, e delle opere di educazione di coltura popolare*, con prefazione di Camillo Corradini, e un’appendice del dott. G. Rocca su le istituzioni di assistenza scolastica all’estero. Milano: Unione Italiana dell’Educazione Popolare [The Patronage: Manual for the Organization and Operation of the Municipal School Patronage, and Works of Popular Culture Education with a preface by Camillo Corradini, and an appendix of dr. G. Rocca, about institutions of school assistance abroad] (Merlini 1915).

<sup>6</sup> The goals of the Opera Pia Cura Climatica were mainly oriented towards prevention, with health in first place. There were, however, declared educational purposes, such as teaching hygiene habits, the development of aesthetic sensitivity and of an appropriate way of relating. Although the Cura was something quite different from the typical school setting, the organisers pointed out that the days spent in Berzonno also seemed to have positive effects on school performance (Tibaldi 1885; 1906, 8).

Children had the right to outdoor education and health-promoting holidays, the provision of which could not be left to charitable organizations but should largely be the responsibility of the community and local authorities. In Merlini’s words:

... the need for broader and more solid regulation, no longer subordinated to variations in private charity, but rather more directly linked to the gradual but constant development of the life and needs of the city. We believe that the time has come for greater and more decisive action on the part of the City Council (Merlini 1913, 796).

This article also describes before- and after-school services and school libraries, run for the most part by the school institutes and by associations: again, the author’s interest in outdoor spaces is clear, as is the call for greater commitment from local government: Merlini calls on the City Council to invest in improving existing services, take them over from private charities and remove them from the influence of political or religious groups; he emphasizes the need for health-promoting and recreational holiday camps to provide «sports fields, swimming schools, as well as city camps, excursions, and children’s sports competitions...» (Merlini 1913, 801). The purpose of these activities is to enhance the quality of life of working-class children and youths, to improve the health of weak or underdeveloped children, to take disadvantaged children off the streets, or to prevent them – even worse – from becoming juvenile delinquents. We can see that the journal contributed to the transition from seeing outdoor education as a welfare requirement or accessory need to seeing it as a basic universal need and right, although initially it was still seen as more of a health requirement than as part of children’s overall well-being and learning<sup>7</sup>.

#### THE “PERMANENT HOLIDAY CENTER” OF VILLA VERGA

On the same topic, two years later in 1915, *La Coltura Popolare* informed its readers that the Società Umanitaria – in light of the tragic events of the war – had decided to open «a permanent holiday center as one of the most effective means of providing for the physical health, education and upbringing of poor children» (1915, 749). The board of directors unanimously approved the purchase of Villa Verga, a stately home in

<sup>7</sup> The emphasis on the right to an outdoor education went hand in hand with the journal’s campaign to remove early childhood education in general (0-6 years) from charity and assistance and place it under the aegis of state law and commitment: see for example Pellegrini, 1915.

Cocquio Sant'Andrea in the province of Varese, which came with a large garden and outbuildings. Located in the heart of the countryside, the villa had the capacity to host – in the months of July, August and September – groups of around 100 children and youths who during the school year attended the Children's Houses in Milan or the vocational schools run by the Società Umanitaria. The children were accompanied by teachers and educators and the day was spent on walks and outdoor games, but also on individual and group chores (such as cleaning the dormitories and refectory, gardening, kitchen duty, or minor repairs). The house was large and comfortable and in 1917 was converted into a permanent centre for war orphans and child refugees. Outdoor activities were at the core of the educational program offered at Villa Verga, because the natural environment was seen as key to both physical and psychological well-being and development. This project clearly reflects the Società Umanitaria's progression from the notion of health-promoting holiday camps for children and youths who were underdeveloped, weak or ill, towards a notion of outdoor education for all. The permanent centre in Cocquio hosted large numbers of children and youths: for example, in 1923 it hosted over 20,000, with a daily average of around 80 children.

In 1917, a Montessori Children's House was added to the Villa Verga centre: in 1920, *La Coltura Popolare* published extracts from the diary of the director of the Children's House, Antonietta Etro, who described in lyrical detail the natural environment surrounding the villa, which served to engage the children in observation, experience, and action:

In silent and simple Cocquio, where peace reigns because all around is pleasant, among these almost perennially green hills; in this merry villa, surrounded by fragrant olive bushes, linden trees, rose bushes and perfumed jasmynes, with the huge grounds full of evergreens, ash trees, and majestic magnolias that emanate a most healthful and enlivening force. In this small Eden, I was entrusted twelve children... (Etro 1920, 88).

This description tells us that the location chosen by the Società Umanitaria for its recreational and holiday center and Children's House was surrounded by a rich natural environment and that this environment was seen as crucial to the centre's activities.

#### THE EXPERIENCE OF "LA GIOIOSA"

This firm belief in children's right to be educated in nature and about nature was also clear when, in 1918,

the Milanese Federation of Cooperatives – which had close links with the Società Umanitaria – bought, for the princely sum of 250,000 lire, an 18<sup>th</sup> century stately home with large grounds – La Gioiosa in Cormanò – with a view to converting it into a countryside recreational centre for the children of workers and cooperative members, as well as for war orphans attending the Società Umanitaria's vocational schools<sup>8</sup>. Initially intended as a Sunday destination for children between 10 and 18 years of age, it soon became a venue for summer holiday camps (which hosted 12,351 children in 1921-22 and 11,501 children in 1922-23): the grounds extended over an area of 30,000 square meters, and contained woodlands, paths lined with evergreen trees, a large vegetable garden, courtyards, chicken coops, a playing field with gymnastics equipment, swings, goal nets and so on. Many outdoor activities were organized for the guests, such as tournaments, gardening, and dedicated workshops in relevant buildings (cooking, embroidery, wood, etc.)<sup>9</sup>.

This project received ample coverage in *La Coltura Popolare*, which in 1918 published an article by its own president, Augusto Osimo, entitled "Una casa di autoeducazione e di svago per i figli dei lavoratori" [a house of self-education and recreation for the children of workers].

Wrote Osimo:

It is crucial that we offer the people, and especially the children of the people, different environments to the normal ones. Unfortunately, the countryside near Milan is not very pleasant, nor is it possible for now to take most of our children to the delightful towns of Varese and the lakes on every holiday. Perhaps this will come about gradually through occasional day trips and excursions, but certainly not every Sunday. However, our children should be taken out of the closed-in city environment and brought to stay in one of the beautiful villas situated near our city (Osimo 1918, 717).

The goal of this recreation centre was, as the author sets out to show, «to renew the life of the body and of

<sup>8</sup> By Law 487 of 4 June 1911, and its implementing regulation R.D. 604 of 2 January 1913, the Ricreatori (Recreation Centres) became officially recognised institutions, dependent on the School Patronages.

<sup>9</sup> The importance given to outdoor activities can be found in other Milanese experiences of the time; an example is the Maresio colony (north-east of the Lombard capital), where the boys from the Martinit boys' orphanage in Milan stayed in the early Twentieth century: the diary of activities reveals long daily walks in the surrounding area, often accompanied by a swim in the river (Archivio Fondazione Stelline Martinit 1901; Comerio 2019). About the origin of holiday camps as philanthropic initiatives aimed at protecting children from the negative influences of industrialised urban environments see Comerio 2017; an in-depth study of the history of holiday colonies in Europe in the first decades of the Twentieth century was conducted by Rey-Herme (1954, 1961).

the spirit» (Osimo 1918, 718) through a range of activities and

by fostering appreciation of the joys of the spirit inspired by the wonders of nature and life in contact with nature, by the wonders of art, and by scientific reasoning and observation, thereby contributing to the formation of the young personality (Osimo 1918, 718).

As Osimo's article makes clear, education in nature and about nature was seen as a key factor – on the same level as art, science, and rational thinking – in the balanced and healthy development and education of children. For this reason, the Società Umanitaria tried to make this amenity as economically accessible as possible: families were only required to pay for the children's transport and a meal, at a maximum cost of 30 or 40 cents.

Unfortunately, La Gioiosa, one of the society's most successful experiments, on the death of Augusto Osimo, and on account of the changed political conditions and the consequent difficulty in meeting the house's considerable overheads, ceased operations in 1923 and was later sold to a charity for disadvantaged girls. One year later, the project was recalled with admiration and regret in the pages of *La Coltura Popolare*, which published a sort of teacher's journal entitled "Una testimonianza dell'opera nostra. La Gioiosa. Casa di liberi studi e di svago per i figli dei cooperatori e degli operai" [A personal account of our work. La Gioiosa. House of free study and recreation for the children of cooperators and workers] (Molinari 1924). The author, Aurelio Molinari described in detail the moral aims of the institution and the activities and workshops offered to boys and girls, also dwelling at length on how the beauty of the place and its closeness to nature had played a key role in the moral and intellectual development of the young guests:

The grounds of the villa, with its green lawns, its lines of shady trees, and its flowering shrubberies inspired feeling for nature and respect for plants, which are so lacking in large cities. I don't mean to say that the grass, the flowers, and the fruit of the Gioiosa were always respected: for children from Milan, it was too tempting to sit or do heads over heels on the lawn, pull leaves off shrubs, or pick and bite into a piece of fruit: I would even go so far as to say that giving in to such temptations was not always a sin. In any case, actual rule breaking or mistreatment of property were infrequent... (Molinari 1924, 261)

The author saw this natural environment, along with other factors (well-trained teachers, practical workshops, sensitivity to the relational dimension), as key to forming children to become responsible citizens, emphasizing that the house was «rich in indirect but highly effective

educational stimuli» (Ibid, 262). Open spaces were crucial to the activities carried out but also to the transmission of values: «Physical education, along with aesthetic-moral education, mainly took place outdoors, in an environment that was healthy and healthful from every point of view» (Ibid.).

Notably, the outdoor education was not confined to the spaces of La Gioiosa itself, but rather extended to activities in other spaces: the author recalls the setting up of the Mountaineering Club, which

was the hoped-for fruit of the habit of and taste for excursions, thanks to the day trips from La Gioiosa to the mountains and lakes... [...] Excursions were expected to be of cultural as well as physical and spiritual value. Hence, they were carefully planned with detailed itineraries... (Molinari 1924, 264)

The author's concluding remarks were laced with nostalgia and regret concerning the closing down of La Gioiosa. He closed with a final assessment that emphasized the originality and efficacy of this project: «In addition to representing a most valuable social institution, it was also an interesting pedagogical experiment that impressed and gave food for thought to all the educationalists that studied it» (Ibid, 265).

## CONCLUSIONS

Our analysis of articles published in the journal *La Coltura Popolare* clearly documents the commitment displayed by the Società Umanitaria, in the early Twentieth century, to promoting children's right to outdoor education. This took place against a backdrop of particular awareness of the theme of outdoor education, at both the European and national levels, thanks to the work of new experimental schools and to the lively debate on school reform in Italy.

The output of the journal, which was founded and directed by leading exponents of the Società Umanitaria itself, clearly reflects the promotion and publicization of projects such as health-promoting and recreational holiday camps and open-air before- and after- school activities. While some contributors, especially those with backgrounds in medicine or public health, saw outdoor education as a need and right of weak and (physically, economically, or socially) disadvantaged children in particular, others saw outdoor education as a right of all children.

In sum, the early 1900s were a crucial, lively, and foundational period for Italian outdoor education; the articles published by the journal also reflect a develop-

ment over time. Unfortunately, this period came to an end with the rise of fascism and the consequent school reforms based on physical fitness for military purposes and the exaltation of physical exercise with propagandistic aims.

The journal *La Coltura Popolare* is a valuable source that allows us to reconstruct key phases in the history of Italian and European education, including with a view to advancing our understanding of contemporary phenomena and developments.

## REFERENCES

### *Books and journal articles*

- Alfieri, Paolo. 2021. "Children's bodies and physical education in Italian elementary schools during the first half of the Twentieth century". In *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, edited by Simonetta Polenghi, András Németh, Tomáš Kasper, 149-162. Berlin: Peter Lang.
- Ascenzi Anna, Carmela Covato, e Juri Meda, cur. 2020. *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- Bucci, Sante. 1990. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*. Rome: Bulzoni
- Cambi Franco, e Simonetta Ulivieri, cur. 1988. *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Florence: La Nuova Italia.
- Canadelli, Elena, cur. 2008. *Milano Scientifica 1875-1924*. Vol. I. *La rete del Grande Politecnico*. Milan: Sironi.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Colombo Claudio A., e Marina Beretta Dragoni. 2008. *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria. Dalla Casa dei Bambini di via Solari ai corsi per insegnanti (1908-2008)*. Milan: Raccolto Edizioni.
- Comerio, Luca. 2017. "Avventure en plein air: le colonie di vacanza come tentativo di realizzazione dei principi della pedagogia attiva." In *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente sviluppo umano responsabilità sociale*, edited by Cristina Birbes, 135-145. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comerio, Luca. 2019. "Le attività all'aperto nelle colonie di vacanza italiane nel periodo 1853-1922." In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, edited by Alessandra La Marca, Giovanni Moretti e Ira Vannini, 169-183. Lecce: Pensa MultiMedia.
- D'Ascenzo, Mirella. 2018a. "La pratica educativa nelle scuole all'aperto in Italia." In *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, edited by Sara Gonzalez, Juri Meda, Xavier Motilla, Luigiaurelio Pomanate, 375-384. Salamanca: FahrenHouse.
- D'Ascenzo, Mirella. 2018b. *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS Edizioni.
- De Giorgi, Fulvio. 2012. "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il 'metodo italiano'" *Rivista di Storia dell'Educazione* 9: 71-88.
- De Giorgi, Fulvio, cur. 2018. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Direzione Generale della Statistica. 1886. *Risultati dell'inchiesta sulle condizioni igieniche e sanitarie nei comuni del Regno. Relazione generale*. Rome: Tipografia in San Michele di Reggiani e soci.
- Fratrus, Francesco. 1914. *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*. Florence: R. Bemporad & F.
- Gecchele Mario, Simonetta Polenghi, e Paola Dal Toso, cur. 2017. *Il Novecento. Il secolo del bambino?*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Ghizzoni, Carla. 2009. "Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento." In *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, edited by Egle Becchi, e Monica Ferrari, 454-491. Milan: Franco Angeli.
- Key, Ellen. 2019. *Il secolo del bambino [1900]*. Nuova Edizione Italiana a cura di Tiziana Pironi e Luisa Ceccarelli. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mapelli Barbara, e Gabriella Seveso. 2006. *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milan: Edizioni Guerini.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milan: FrancoAngeli.
- Merlini, Angelo. 1915 *Il patronato: manuale per l'organizzazione e il funzionamento del patronato scolastico comunale, e delle opere di educazione di coltura popolare*, con prefazione di Camillo Corradini, e un'appendice del dott. G. Rocca su le istituzioni di assistenza scolastica all'estero. Milano. Varese: Tipografia Cooperativa Varesina.
- Montessori, Maria. 1999. *La scoperta del bambino [1909]*. Milano: Garzanti.
- Morandi, Matteo. 2019. "Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903." *Civitas educationis* VIII, 1: 15-19.
- Negri Martino, e Gabriella Seveso. 2021. "La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di La Coltura popolare (1911-1922)." *Rivista di Storia dell'Educazione* 8, 2: 59-71.
- Pesci, Furio. 2003. *Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*. Rome: Aracne.

- Pironi, Tiziana. 2010. "La progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori." *Studi sulla Formazione* 1: 81-89.
- Pironi, Tiziana. 2018. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria." In *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25, edited by Fulvio De Giorgi, 8-26. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Polenghi, Simonetta. 2021. "Hygiene, school and children's body in the Kingdom of Italy." In *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, edited by Simonetta Polenghi, András Németh, e Tomáš Kasper, 187-206. Berlin: Peter Lang.
- Polenghi Simonetta, András Németh, e Tomáš Kasper, cur. 2021. *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*. Berlin: Peter Lang.
- Pozzi, Irene. 2015. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 10, 2: 103-114.
- Pruneri, Fabio. 2020. "Civilisation and the Italian school toilet: insights for the cultural history of education." *Paedagogica Historica* 57, 1-2: 23-38. DOI: 10.1080/00309230.2020.1831030.
- Rey-Herme, Philippe Alexandre. 1954. *Les colonies de vacances en France. Origines et premiers développements (1881-1906)*. Paris: chez l'auteur.
- Rey-Herme, Philippe Alexandre. 1961. *Les colonies de vacances en France 1906-1936. Organisation des initiatives*. Paris: Fleurus.
- Sani, Roberto. 2001. "L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai." In *Società e scuola nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, edited by Luciano Pazzaglia e Roberto Sani, 239-256. Brescia: La Scuola.
- Seveso Gabriella, e Daniela Finco. 2017. "Le Associazioni delle donne e i diritti dell'infanzia in Italia (1861-1930) – As Associações das Mulheres e os direitos da infância na Itália (1861-1930)." *Zero-as-Seis* 36: 177-192. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p177> Accessed: March 20, 2021.
- Seveso, Gabriella. 2020. "Le relazioni fra generi e generazioni e la tutela dell'infanzia: la maternità sociale di Ersilia Bronzini Majno." In *30 anni dalla Convezione ONU sui diritti dell'infanzia*, edited by Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno e Simonetta Polenghi, 318-326, Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Tibaldi, Ariberto. 1885. "Relazione della commissione medica." In *Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili delle scuole elementari comunali di Milano*, edited by Malachia De Cristoforis. Milano [?]
- Tibaldi, Ariberto. 1906. *Le colonie alpine. Cura climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio: Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli.
- Tomarchio Maria, e Letterio Todaro, cur. 2017. *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milan: Maggioli Editore.
- Trabalzini, Paola. 2003. *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*. Rome: Aracne.
- Zago, Giuseppe. 2005. "Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella 'Rivista pedagogica'." In *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, edited by Mirella Chiaranda, 129-170. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Articles published on La Coltura popolare*
- Etro, Antonietta 1920. "Case dei Bambini. Dal diario della signora Antonietta Etro." *La Coltura Popolare* 1: 88-90.
- Merlini, Angelo. 1913. "L'assistenza scolastica a Milano." *La Coltura popolare* 15, 694-698.
- Merlini, Angelo. 1913. "L'assistenza scolastica a Milano." *La Coltura popolare* 17: 795-801.
- Molinari, Aurelio. 1924. "Una testimonianza dell'opera nostra. 'la Gioiosa' casa di liberi studi e di svago per i figli dei cooperatori e degli operai." *La Coltura popolare* 6: 247-265.
- Osimo, Augusto. 1918. "Una casa di autoeducazione e di svago per i figli dei lavoratori." *La Coltura popolare*, 717-720.
- Pellegrini, Cleofe. 1915. "L'assistenza educativa prescolastica e il dovere dei Comuni." *La Coltura Popolare* 20: 932-935.
- Romanus. 1912. "Asili modello e scuole speciali per le maestre." *La Coltura popolare* 13-14: 582-585.
- Unsigned articles*
1912. "Giardino educativo per i figli del popolo." *La Coltura popolare* 8: 357.
1913. "Parigi: l'educazione all'aria aperta." *La Coltura popolare* 1: 15.
1913. The open air movement in Education in England (A. J. Story), in "Volta Review", Washington, February 1913, *La Coltura popolare* 4 157.
1913. "Le nuove conferenze magistrali." *La Coltura popolare* 13: 600-601.
1913. "La Società di educazione all'aria aperta." *La Coltura popolare* 14: 651.

1913. "Genova: la chiusura delle scuole estive all'aperto." *La Coltura popolare* 16: 747.
1913. "Nuove navi-scuola sanatorio per fanciulli predisposti." *La Coltura popolare* 18: 832.
1913. "San Fermo della battaglia (Como): colonia climatica permanente." *La Coltura popolare* 21: 978.
1915. "La Casa di vacanze per gli alunni delle Scuole operaie della Società Umanitaria." *La Coltura popolare*, 749.

*Archival sources*

Archivio Fondazione Stelline Martinitt, 209, OM. Dir., Diario delle operazioni eseguite dagli orfani d'entrambe le sezioni alla cura climatica di Maresso, agosto 1901.





**Citation:** Monica Ferrari (2022) Educazione esclusiva al femminile a partire dall'Europa delle corti: prospettive di analisi pedagogica. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 23-35. doi: 10.36253/rse-12474

**Received:** December 23, 2021

**Accepted:** November 2, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Monica Ferrari. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Luana Salvarani, Università di Parma.

## Educazione esclusiva al femminile a partire dall'Europa delle corti: prospettive di analisi pedagogica

### Exclusive female education starting from the European court society: perspectives on pedagogical analysis

MONICA FERRARI

*Università di Pavia*  
monica.ferrari@unipv.it

**Abstract.** The essay discusses the theme of exclusive and exclusionary education starting from the growth paths of the princesses who lived at the European courts between the XV and XVII centuries, with the purpose of posing questions and research challenges so far only partially addressed. Also thanks to the wealth of available sources, the female *éducation princière* turns out to be a fertile ground for pedagogical analysis, useful to delineate heuristic categories and perspectives instrumental to the deconstruction of complex phenomena and the identification of more or less explicit signs of discrimination within identity processes, yesterday as today.

**Keywords:** Educational proposals for women and by women, education in the court society, exclusive education, educational historiography.

**Riassunto.** Nel saggio si discute il tema dell'educazione esclusiva ed escludente a partire dai percorsi di crescita delle principesse che abitano le corti europee tra XV e XVII secolo, al fine di proporre interrogativi e piste di ricerca finora affrontate solo per tasselli. *L'éducation princière* al femminile si rivela, anche per la dovizia di fonti, un terreno elettivo dell'analisi pedagogica, utile a delineare categorie e prospettive euristiche funzionali alla decostruzione di fenomeni complessi e a cogliere, tra ieri e oggi, i segni della discriminazione operanti, più o meno dichiaratamente, nei processi identitari.

**Parole chiave:** proposte educative per le donne e delle donne, educazione nella società di corte, educazione esclusiva, storiografia dell'educazione.

Le proposte educative esclusive *per* le donne in divenire (e adulte) e *delle* donne nell'Europa delle corti (Fantoni 2012) tra XV e XVIII secolo sono ancora in larga misura da esplorare, nonostante il fiorire di studi degli ultimi anni, sull'onda di una storia di genere che si è fatta sempre più matura e

diffusa a livello internazionale anche riguardo al potere al femminile<sup>1</sup>, oltre che di un crescente interesse, al crocevia di differenti percorsi di indagine, per l'*éducation princière*<sup>2</sup> e per la corte intesa come laboratorio culturale<sup>3</sup>. Le ragioni di un quadro che manca ancora di molti tasselli sono in parte già dichiarate in differenti ricerche ove si sottolinea anzitutto il problema delle fonti relative all'infanzia, all'infanzia al femminile e al divenire donna, anche in ambienti esclusivi, nel complesso circuito di comunicazioni adulte e politicamente avvertite circa le questioni che caratterizzano il destino sociale degli "eccellenti".

#### DEFINIRSI NEL CONFRONTO

Già negli anni Novanta, si sottolineava che la figura della bambina nella storia è umbratile, spesso visibile solo in controtuce nelle fonti che parlano dei maschi e dei loro processi educativi<sup>4</sup>.

Quando poi si discute di principesse in formazione non di rado le si vede trasparire sullo sfondo di documenti che resocontano la vita dei fratelli maschi, specie dei primogeniti, oggetto di una educazione distintiva fin dai primi anni, in vista del compimento del loro destino di primato sociale. È il caso del *Journal* del protomedico Jean Héroard, che restituisce per più di ventisette anni un quadro straordinariamente dettagliato del processo formativo di Luigi XIII. La monumentale opera manoscritta è interamente concentrata sul Delfino poi re e gli aspetti della vita della sorella Elisabeth compaiono solo tra le righe di un testo che riguarda la quotidianità, pur mediata dallo sguardo del medico, del figlio maschio primogenito della nuova dinastia dei Borbone di Francia<sup>5</sup>.

La questione si complica in relazione al "dover essere". Mentre testi di varia natura, anzitutto *institutions du prince*, evidenziano l'importanza dell'*iter* formativo del futuro sovrano per il dibattito politico del Seicento,

per ritrovare informazioni sul dover essere di Elisabeth, a sua volta oggetto di un forte investimento politico nella rete delle alleanze matrimoniali, dobbiamo ricorrere all'iconografia che, nel farne appunto un'icona di purezza, la pone ancora una volta a confronto con il fratello nel comune eppure diversificato impegno per la salvezza della Francia. Alludo a incisioni e stampe altrove studiate<sup>6</sup>: la si vede ritratta al fianco del fratello mentre la loro immagine è proiezione del futuro auspicato dello Stato che incarnano con le loro vite.

La recente storiografia dedicata alla corrispondenza tra i principi tra la fine del Medioevo e per tutta l'età moderna ci ha consegnato nuove immagini della bambina e della donna in educazione in differenti contesti ed epoche delle corti europee<sup>7</sup>. Tra palazzo e convento emergono figure femminili "eccellenti" educate a scrivere lettere per comunicare notizie di sé, del proprio mondo, del proprio significato in quel mondo disegnando un universo di discorso capace di restituire a distanza di secoli un reticolo di affetti, di devozioni e di rapporti, tra *networks* familiari e di potere. Nel definirsi grazie alla scrittura epistolare, per dar prova di sé, per esercitarsi nello studio, per resocontare la giornata, per testimoniare obbedienza e affetto, per chiedere notizie, consigli o aiuto, per presentificare l'assente, per ritagliarsi uno spazio di parola, le principesse *in fieri* determinano i contorni dello spazio della propria esistenza, anche per contrasto rispetto ai fratelli. I profili di educazioni esclusive al femminile differiscono significativamente da quelle maschili, se pur accomunate tutte dalla ricerca di un significato sociale e politico nell'universo della corte.

- *Un problema storiografico*. Le corti italiane del Quattrocento offrono numerose informazioni al riguardo, oggi esplorate in studi ecologicamente orientati. Si pensi a Ippolita Maria Sforza (1445-1488), figlia di Bianca Maria Visconti e di Francesco Sforza, di un solo anno più giovane del fratello Galeazzo Maria (1444-1476), che scrive al padre lamentando il fatto di essere stata usata come "donna dello schermo" per una fallimentare battuta di caccia dei fratelli. Ippolita Maria, destinata a sposare un Aragona, capace di trascrivere *manu propria* il *De Senectute*, allieva prediletta di Baldo Martorelli da Serra

<sup>1</sup> Per l'Italia si pensi, ad esempio, al lavoro della Società italiana delle storiche e ai convegni dedicati agli incroci tra politica, pedagogia e cultura al femminile. Cfr. Guidi e Pelizzari 2013. Ed inoltre: Arcangeli e Peyronel 2008 e Continisio e Tamalio 2018.

<sup>2</sup> Per l'Italia e la Francia, tra XV e XVIII secolo, a titolo esemplificativo per gli ultimi vent'anni: Volpilhac-Augier 2000; Halévi 2002; Luciani et Volpilhac-Augier 2003; Carile 2004; Giallongo 2005; Mormiche 2009; Édouard 2014; Ferrari 2010; Ferrari 2011; Venturino 2011; Cagnolati 2012; Paoli 2013; Le Cam 2015; Julia 2019; Ferrari 2020a; Ferrari, Tognon 2020.

<sup>3</sup> Anche per una bibliografia recente cfr. Piseri 2021.

<sup>4</sup> Alludo a Becchi 1994; Olivieri 1999. Inoltre per approfondimenti e bibliografia: Becchi 2011; Ferrari 2019a.

<sup>5</sup> Sul *Journal* di Jean Héroard, edito nel 1989 da M. Foisil, si è scritto moltissimo dopo la pubblicazione del volume di P. Ariès nel 1960. Anche per una bibliografia cfr. Ferrari 2011, 2018b e 2020a.

<sup>6</sup> Ivi, fig. 28 e relativo commento. Ci si riferisce a una incisione ora alla Bibliothèque Nationale de France: «Les heureuses et fatales devises de monseigneur le Dauphin et de Madame fille unique de Henri III roy de France et de Navarre» (1604).

<sup>7</sup> Solo a titolo esemplificativo in relazione agli ultimi vent'anni e (per brevità) alla relativa bibliografia: Ferrari 2000; Sforza 2004; Antenhofer 2007; Ferrari 2008a e b; Giordano 2008; Lazzarini 2010; Covini 2012; Piseri 2012; Antenhofer et al. 2013; Piseri 2013; Castillo Gómez, Sierra Blas 2014; Høgel and Bartoli 2015; Ferrari, Lazzarini e Piseri 2016; Este 2017; Piseri, 2018; Jardin et al. 2018 e 2020. Per uno sguardo d'insieme sullo scrivere dei figli cfr. Ferrari et al. 2021.

de' Conti, poi suo segretario particolare a Napoli, rifiuta per lettera il ruolo di inetta cacciatrice che il padre le attribuisce per non umiliare i fratelli maschi. Il 30 ottobre 1458 Ippolita, grazie alle sue competenze scritte, si difende dall'ironia del padre che, circa una battuta di caccia non esemplare, tende a prendere in giro e rimproverare per lettera le figlie «più tosto per fare scudo ali altri cha per nostro merito»<sup>8</sup>.

Ancora sullo sfondo di una figura maschile, quella del marito, si definirà il ruolo di un'altra principessa del Quattrocento: il carteggio tra Isabella d'Este (nata nel 1474) e la madre Eleonora d'Aragona prepara la giovane sposa di Francesco Gonzaga a piegarsi ai suoi doveri di moglie verso il marito malato soprattutto per conquistare lo Stato grazie all'affetto del *princeps*<sup>9</sup>.

Ma se il ruolo delle figlie delle dinastie di governo emerge nel confronto con le figure maschili dei padri, dei fratelli, dei mariti, all'interno di una rete epistolare ove anche altre donne si relazionano con loro e tra di loro per prepararle al proprio destino sociale, l'educazione esclusiva al femminile rispetto ai maschi della stessa *familia* sconta doppiamente i problemi di ricerca propri di quell'intrico di sentieri incrociati che è la storia dell'infanzia e dei più giovani.

Nelle diverse epoche della nostra storia il discorso sull'infanzia appare connotato dalla prospettiva dell'adulto, di colui che gestisce il "testo" e la narrazione, oltre che la relazione educativa. Ciò si riscontra non solo in riferimento alla figura ancora più storicamente evanescente della bambina, così connessa, nel suo divenire, a un «sentimento dell'infanzia» (per riprendere una locuzione cara ad Ariès<sup>10</sup>) che stenta a emergere nel corso dei secoli in quanto atteggiamento culturale capace di restituire ai più piccini una peculiarità loro propria e una dignità di riconoscimento. Ma certo nei confronti della bambina e della giovane donna *in fieri*, vincolata nelle corti europee a conformarsi al suo ruolo nella gerarchia, il rispetto della peculiarità di ciascuno si scontra con un universo valoriale che prima di ogni altra cosa poneva la donna al servizio della stirpe di cui era impegnata a garantire la continuità, vincolandola così all'obbedienza a un destino sociale che imponeva a una regina di Francia come Maria de' Medici di partorire in pubblico.

- *Educazioni esclusive*. Ciò dimostra ancora una volta che le categorie di privato e di pubblico così come i

«sentimenti» delle età della vita sono un costrutto sociale che si ridefinisce nel corso del tempo in relazione a specifici contesti: da qui la necessità di studi di caso, capaci di restituire la fisionomia di educazioni al femminile di carattere doppiamente esclusivo.

Tra XV e XVIII secolo le principesse crescono in quel mondo a parte che è la corte. Tra teoria e pratica le si coinvolge in «esercizi di distinzione» (Ferrari, 2019b; Rosso, 2019; Ferrari 2020a) declinati al femminile (quali la danza, la lettura e la scrittura di lettere, la trascrizione di testi, l'esercizio retorico e molto altro ancora) per farle differenti dai loro fratelli, in vista di un ruolo per tutti loro, maschi e femmine, estremamente diversificato fin dall'infanzia.

L'analisi della corrispondenza di più generazioni mostra il preciso indirizzo imposto ai percorsi educativi dei Gonzaga. Il profilo del futuro *princeps* di Mantova o del futuro principe della Chiesa o del futuro condottiero o della futura sposa di questo o quel signore, di qua o al di là dalle Alpi, sono già chiaramente percepibili nel tono della corrispondenza che riguarda le piccole comunità di bambini Gonzaga di diverse generazioni (Ferrari 2008a; Lazzarini 2010).

Maria Montessori ci ha insegnato che l'infanzia è un «segreto» per il mondo adulto al quale sostanzialmente non interessa se non per deviarla, orientandola più o meno consapevolmente verso mete imposte; quanto a giovani e giovanissimi principi e principesse delle corti europee i documenti testimoniano, tra XV e XVIII secolo, anche del senso stesso del loro mondo. Con le loro educazioni esclusive si mira al primato da conquistarsi tramite l'interiorizzazione di un *habitus* capace di cancellare il singolo, per dargli senso solo all'interno del congegno politico in cui è iscritto. È qui che ognuno dovrà conquistarsi diritto di riconoscimento, in funzione del ruolo che lo iscrive nei ranghi della società dei diseguali.

Bernard de Bonnard, incaricato dell'educazione dei principi d'Orléans nell'ultimo quarto del Settecento, scrive che il suo problema è costruire un percorso formativo coerente per bambini separati dagli altri uomini da «una distanza immensa»<sup>11</sup>. E questa incommensurabile distanza si fonda su un atteggiamento mentale collettivo con il quale bisogna fare i conti nella rete dei rapporti di forza.

- *Una questione sociale*. Circa l'infanzia nelle relazioni tra le generazioni, poi, è ancora Maria Montessori che ne illustra, tra i primi, le peculiarità, in quanto «questione sociale»<sup>12</sup>: non solo nella società di corte, ma per

<sup>8</sup> Cfr. Archivio di Stato di Milano, Archivio Ducale Visconteo Sforzesco, Carteggio Sforzesco, Potenze Sovrane, b. 1479, Ippolita Maria Sforza a Francesco Sforza, Castelleone, 30 ottobre 1458. Sull'educazione dei bambini Sforza e su questo scambio di corrispondenza tra padre e figlia: Ferrari 2000, 92 e Ferrari, Lazzarini e Piseri 2016, 160-161.

<sup>9</sup> Sul tema: Mazzi 2004; Ferrari 2009; James 2015.

<sup>10</sup> Al quale si deve l'avvio a livello internazionale di un campo di ricerca al riguardo. Per una bibliografia cfr. Ferrari 2017a.

<sup>11</sup> «La distance immense qui le sépare des autres hommes»: cfr. Bonnard 2019, 157.

<sup>12</sup> Alludo alla prefazione a *Il segreto dell'infanzia*, qui con riferimento all'edizione del 1999.

secoli in Occidente si è cercato variamente di catturarla e di indirizzarla verso mete socialmente accettabili, assegnando valore solo alla compiutezza della “maturità”, per molto tempo traguardo raggiunto pienamente dal punto di vista giuridico, oltre che nell’agentività dichiarata, soprattutto (se non esclusivamente) dai maschi.

Viene da domandarsi se (e come), tra XV e XVIII secolo, le donne “eccellenti” delle corti europee hanno imparato, fin da piccole, a subire e nel contempo talora a gestire il potere al fianco di uomini (padri, mariti, figli, parenti, consiglieri e maestri) che le hanno determinate socialmente in un complesso interscambio di significati, ma anche al fianco di tante donne (madri, sorelle, levatrici, governatrici, serventi ...).

Nel primo ventennio del XXI secolo, la sociologia dell’infanzia richiama alla necessità di una riflessione sul necessario rispetto per il qui e ora di un’età che, analogamente a tutte le altre, è transeunte, e che tuttavia si definisce nella comunità come ineludibile e fondamentale gruppo sociale nel presente della sua esistenza, al crocevia delle generazioni (Hengst e Zeiher 2004).

Eppure per secoli si è voluto guardare all’infanzia (e soprattutto all’infanzia al femminile) soltanto per stigmatizzarla e indirizzarla verso la meta della maturità, cogliendola così nel suo divenire costantemente altro da sé e nell’aspettativa del mondo adulto su di una promessa di futuro.

#### LA MINORITÀ COME CONDIZIONE IMPRESCINDIBILE

Studiare il crescere delle principesse e delle figlie dei “Grandi” a corte può aprire ulteriori piste di ricerca rispetto a quelle finora praticate da una storiografia non solo pedagogica<sup>13</sup>. Infatti, nonostante gli studi, originati dal notissimo e controverso lavoro di Ariès, su molti aspetti del «sentimento dell’infanzia» nelle diverse epoche del nostro passato e sulle infanzie nella storia, resta ancora in larga misura da farsi un’analisi in ottica diacronica e situata del concetto di “minore età”, specie nella prospettiva del genere e nel confronto con la teoria e la pratica pedagogica.

La prospettiva «intersezionale»<sup>14</sup> può offrire inediti spunti di riflessione, a partire da luoghi privilegiati di osservazione e da singoli casi di studio “ecologicamen-

te” orientati, attenti cioè alle interazioni tra diversi livelli sistemici, tra le generazioni e le esperienze in rapporto con la complessità dei fenomeni educativi in un dato contesto. Tale approccio necessita dell’apporto di diversi saperi, al di là dei confini scientifico-disciplinari, che già Ariès aveva messo in discussione parlando di “sentimento dell’infanzia”, sulla scorta di quel vasto movimento culturale che va sotto il nome di “histoire des mentalités” e che postula la necessità di collocarsi *à la croisée de plusieurs chemins*.

Se l’*éducation princière* e le sue fonti sono territorio elettivo di ricerca per la storia dell’infanzia e, più in generale, dell’educazione, tra teoria e pratica didattica, tra ideologie, strategie e cultura materiale, la questione delle proposte educative al femminile, per le bambine e poi *per e delle* donne nella “società dei principi”<sup>15</sup>, si presenta come un importante snodo concettuale. L’educazione della principessa tocca i temi della *paideia* e della *politeia* nel rapporto con il maschile in un dato contesto, pertanto incrocia prospettive dove si esasperano i problemi relativi all’idea di “minore età” per chi ha uno status sociale eminente nella società degli ordini.

- *Questioni di diritto*. Anche nel caso delle giovanissime principesse è necessario un costante dialogo con la ricerca sui fenomeni giuridici<sup>16</sup> propri delle corti, volti a determinare lo status sociale di chi le abita.

A partire dalla prima metà del Novecento, Marc Bloch ha sottolineato che l’idea stessa della regalità nella società degli ordini e dei principi si regge, in Francia e in Inghilterra, su di una finzione giuridica capace di fare del sovrano qualcuno che partecipa, per nascita, di una doppia natura, tra umano e divino (Bloch 1973). Nella seconda metà del Novecento, l’analisi dei riti della regalità condotta da Kantorowicz conferma l’idea di un “doppio corpo” del re che si fa strada in Occidente come caratteristica del concetto stesso di *imperium* sul lungo periodo (Kantorowicz 1989).

La prospettiva giuridica è importante nell’oggi per comprendere quale concezione abbiamo del minore d’età, ma anche per comprendere, tra ieri e oggi, i fenomeni del genere e delle generazioni nelle corti, in rapporto ai progetti e alle pratiche educative nel loro farsi. Per questo, in studi recenti (Ferrari, Lazzarini e Piseri, 2016), si è voluto partire dalla definizione di minore età nella società del tempo, problema cruciale ai fini dell’analisi della condizione femminile e della formazione al femminile nelle corti europee e non solo. Porsi domande sui confini della minore età in specifici contesti è utile a comprendere aspetti di un dibattito politico e culturale connesso all’educazione dei figli delle dinastie di governo.

<sup>13</sup> Molti studi si sono concentrati, anche negli ultimi anni, soprattutto sul divenire re al maschile. Ad esempio e per una bibliografia, sul caso francese cfr. Mormiche 2009; Venturino 2011; Ferrari 2018b.

<sup>14</sup> Sul tema, quanto alla storia dell’infanzia cfr. Aasgaard and Horn with Cojocar 2018; si vedano anche le riflessioni di D. Zoletto (2020, 20-23) sugli *women’s studies* e sulla pluralità di aspetti che incidono sui percorsi di individuazione.

<sup>15</sup> Su tale locuzione cfr. Bély 1999; Dipper e Rosa 2005.

<sup>16</sup> Sull’«intime du droit» cfr. Engammare et Vanautgaerden 2014.

Nella Milano del secondo Quattrocento, ad esempio, le tappe dell'età della vita sancite dal diritto romano erano state rivisitate da norme consuetudinarie, per cui il discrimine dei 25 anni non era più avvertito come la soglia della maggiore età per i figli maschi degli Sforza. Documenti importanti, quali ad esempio i due *Testamenti* di Ludovico Maria Sforza<sup>17</sup>, fanno comprendere come nuove scansioni delle età della vita fossero di fatto entrate a far parte della corte e come la soglia della minorità, per un figlio maschio primogenito degli Sforza nel secondo Quattrocento, fosse fissata intorno ai 20 anni.

Nel contempo, i carteggi delle dinastie di governo dell'Italia del XV secolo offrono informazioni circa la struttura della *familia* dei signori e circa i ruoli sociali di ciascuno (secondo il genere) nell'assetto di quelle corti, ove alla morte del padre il maschio primogenito diviene *pater* dei fratelli e delle sorelle.

Diverso il caso della corte dei Borbone di Francia nel Seicento, ove la soglia della maggiore età, sancita dal tradizionale *tour*, era fissata intorno ai 14 anni per il re orfano di padre, legittimato a quel punto, a differenza delle sorelle, a decidere per se stesso.

Grazie all'analisi di diverse tipologie di fonti è possibile insomma interrogarsi sul concetto di "minore età", studiandolo nei contesti culturali e politici dell'Europa delle corti, tra XV e XVIII secolo, e nella società dei principi. Esso merita di essere ecologicamente analizzato e discusso in relazione al concetto di genere e del definirsi dei generi e dunque anche alle donne, nelle varie fasi della loro vita, oltre che dopo il matrimonio.

- *Il matrimonio come osservatorio privilegiato*. Per le principesse tale rito di passaggio, centrale nella vita delle corti e nelle scelte politiche delle dinastie di governo, avveniva assai precocemente.

Ma chi erano quelle giovanette che giungevano nella casa del marito in un'età che non solo oggi definiremmo "minore", dal punto di vista giuridico<sup>18</sup>?

Ludovico Maria Sforza desidera che Beatrice d'Este, promessagli in sposa da bambina, dopo gli anni trascorsi presso gli Aragona, torni a Ferrara per esser più vicina a Milano, come difatti accadrà nel 1485 (Ferrari 2008b, 31). Dopo qualche esitazione della madre, Beatrice arriva a Milano sedicenne nel 1491 e muore di parto nel 1497<sup>19</sup>. Domandiamoci quale fosse lo statuto sociale di Beatrice, cresciuta alla corte del nonno, approdata poi a quella

del padre per sposare giovanissima un uomo che aveva 23 anni più di lei. Come veniva perfezionata la sua educazione ai valori della nuova *domus* ove era presente un diverso *paterfamilias* rispetto al nonno e al padre? Dagli Este agli Aragona, ancora agli Este e poi agli Sforza, Beatrice si troverà ad attraversare bambina, nel corso della sua breve vita, diverse corti. Quali circostanze educative, più o meno formali, si presentavano nel quotidiano in ambienti così differenti eppure accomunati da una *koiné* culturale che andava definendosi nel corso del secondo Quattrocento? Quali occasioni intervenivano a interferire con un *curriculum* latente, frutto delle abitudini di vita delle due famiglie di origine, nel rapporto con i nuovi costumi dell'ambiente milanese?

La documentazione epistolare aiuta a comprendere che lo sfarzo della corte del marito interviene a completare la sua formazione<sup>20</sup>, mentre la madre, Eleonora d'Aragona, la segue durante il primo parto; sappiamo, d'altro canto, che la sorella, Isabella d'Este, già sposa di Francesco Gonzaga, viene consigliata dalla madre che, per lettera, completa la sua educazione sentimentale<sup>21</sup>. Il caso di Beatrice e Isabella d'Este, giovanissime spose, rivela universi curiali specifici, legati da relazioni politiche e familiari dove le bambine venivano promesse in matrimonio e precocemente divenivano spose e madri.

A lungo la donna non è riconosciuta in Occidente come una persona dotata di capacità giuridica: dunque quando finisce (e se finisce) per una principessa la minore età in diversi momenti e contesti culturali? Come tale problema si coniuga con l'apprendistato ai saperi della corte e al ruolo sociale?

L'analisi dei costumi e degli abiti comportamentali di diversi ambienti di corte tra Quattrocento e Settecento può dirci molto al riguardo se affrontata in ottica interdisciplinare e, nel contempo, ecologica, contestuale, comparata anche sulla base dei rapporti tra diverse generazioni.

- *Età della vita e storia delle emozioni*. La storia delle età della vita merita sistematica attenzione, nell'intreccio con le questioni delle generazioni, dei sentimenti e del "comune sentire", da un lato, e la struttura della società dei principi dall'altro.

Non a caso si sviluppano oggi nuovi studi su di due età estreme quali appunto l'infanzia e la vecchiaia che sembrano divergere per poi convergere su alcune caratteristiche comuni non solo nella società dei principi<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> Alludo al Testamento conservato presso il fondo *Autografi* dell'Archivio di Stato di Milano (b. 66) e a quello ora presso la Bibliothèque Nationale de France (ms. ital. 821).

<sup>18</sup> Riguardo al matrimonio alla corte degli Sforza cfr. Piseri 2020.

<sup>19</sup> Per una ricostruzione documentaria della vita di Beatrice d'Este cfr. Giordano 2008.

<sup>20</sup> Sulla magnificenza degli Sforza cfr. Natale e Romano 2015.

<sup>21</sup> Lo testimonia il carteggio conservato presso l'Archivio Gonzaga nell'Archivio di Stato di Mantova: Ferrari 2008a.

<sup>22</sup> Ricordo al riguardo il convegno dedicato a "Gerontology and the Humanities" organizzato da C. Neumann e svoltosi a Roma presso l'Istituto Storico Germanico il 4-6 novembre 2019.

Si fa sempre più vivace, poi, il dibattito circa una storia delle emozioni e delle «comunità emotive» nei secoli (Rosenwein 2006 e 2016): grazie, tra l'altro, alle testimonianze, sovente epistolari e memoriali, delle donne e sulle donne, importanti redattrici di documenti dell'io, le corti occupano anche in questo caso un ruolo centrale.

Una crescente riflessione sulle «comunità emotive», intese come «gruppi che hanno i loro valori particolari, i loro modi di sentire e di esprimere i sentimenti»<sup>23</sup>, spinge a chiedersi quando si crede che finisca l'infanzia in una data corte e in un dato momento della storia dell'Occidente e quando di fatto la si fa finire, andando alla ricerca, tra stereotipi comunicativi e dati fattuali, tra essere e dover essere, delle fonti che ne parlano.

In questa prospettiva ci si può domandare quali sono e come vengono scandite le età della vita di una principessa chiamata assai precocemente a essere moglie e madre, comunque sempre sotto la tutela di un padre o di un marito, qualora, analogamente a Cecilia Gonzaga (1425-1451), anche grazie a un maestro come Vittorino da Feltre, non riesca a scegliere un diverso destino sociale, fuggendo dalla corte per raggiungere il convento. E ancora: quali sono i termini utilizzati per definire il suo percorso di crescita in fonti di diversa natura (dai testi per e sulla sua formazione alla corrispondenza, all'iconografia di corte, alle medaglie celebrative)? Come ne parlano i genitori, i maestri e i precettori, tutte le diverse figure dell'*entourage* che se ne occupano? Non ultimo: come lei stessa si definisce in documenti prodotti per diverse ragioni, non sempre legate a scelte autonome?

Dalla corrispondenza tra le figlie di Barbara del Brandeburgo e Ludovico Gonzaga emerge ad esempio che le sorelle chiamavano “contessa” Dorotea (1449-1467), promessa giovanissima in matrimonio a Galeazzo Maria Sforza (1444-1476) e poi ripudiata, mentre Barbara, di 6 anni più giovane (1455-1503), veniva chiamata “la molgierina” per la sua omonimia con la madre<sup>24</sup>. Entrambe venivano definite in funzione di altri (il marito e la madre) e del loro ruolo sociale; ma l'usanza della corte mantovana rispecchiava il costume diffuso all'epoca anche in altri strati della società, sul quale abbiamo meno notizie, se non per la tradizione di eternarsi dando ai figli il proprio nome o il nome di un antenato. Nella corrispondenza della corte mantovana, sorvegliata come

d'uso dai membri dell'*entourage*, i fratelli e le sorelle si rapportano per lettera ai genitori Ludovico Gonzaga e Barbara del Brandeburgo e parlano l'uno dell'altro ribadendo i reciproci ruoli sociali: il fratellino di due anni, Ludovico (1460-1511), viene definito “illustre” da Cecilia il 25 settembre 1462, mentre il 14 febbraio 1465 Dorotea riferisce alla madre della salute di “madona Paulina”, nata nel 1464<sup>25</sup>. Negli stessi anni a Ippolita Maria Sforza (1445-1488) viene proposta la madre, Bianca Maria Visconti, come *exemplum* nella *Grammatica* di Baldo Martorelli: si invita la principessa ad essere «similiorem matri quam patri»<sup>26</sup>.

Diverse fonti consentono, parecchi anni dopo, di rintracciare, come in un gioco di specchi, le immagini dei giovani principi d'Orléans in formazione, sotto l'egida di Madame de Genlis: a tratti emerge il profilo della giovane Mademoiselle d'Orléans, intrappolata in un congegno panottico di scrittura con la sua governante che si esplica tra realtà e finzione narrativa, tra *journaux*, *mémoires* e romanzi d'educazione quali, ad esempio, *l'Adèle et Théodore* (Julia, 2006; 2018 e 2019).

Tutto ciò invita a trovare nuove fonti e interrogarne altre già esplorate sia prodotte dalle principesse sia per loro da personaggi che occupavano, dentro e fuori dalla corte, ruoli assai differenti nella formazione di bambine e giovanette “eccellenti”, chiamate comunque a specchiarsi e a incarnarsi in icone per divenire capaci di portare la loro maschera sociale.

#### SPECCHI PER E DELLE PRINCIPESSE

Nell'ambito degli studi sulla società di corte e sulle donne di potere, i percorsi di ricerca sugli specchi *per e delle* principesse sono stati intrapresi finora solo per tasselli. Gli *specula principis* o le *institutiones principis*, imprescindibili in una analisi sui giochi di specchi nella società di corte, necessitano d'altro canto, anche in riferimento ai maschi, di indagini connesse da un piano d'insieme capace di esaminare il lessico di un gruppo di testi che hanno caratterizzato il dibattito politico e pedagogico in Occidente per un lunghissimo arco temporale. Gli *specula* scritti per o dalle figure “eccellenti” al femminile necessitano a maggior ragione di un progetto capace di evidenziare le proposte culturali *per e delle* donne senza trascurare il tema dell'educazione delle bambine e delle giovinette in quel laboratorio pedagogico che è la corte in Europa tra XV e XVIII secolo.

<sup>23</sup> Rosenwein 2016, 16. Sul dibattito tema si rimanda alle riflessioni di I. Lazzarini in Ferrari et al. 2021.

<sup>24</sup> Cecilia Gonzaga (1451-1478) chiama “contessa” la sorella Dorotea in una lettera inviata alla madre da Cavriana il 23 agosto 1463 (cfr. Archivio di Stato di Mantova, Archivio Gonzaga, Lettere originali, b. 2097bis, doc. 902). Quanto alle lettere su e di Barbara Gonzaga cfr. Antenhofer et al. 2013. Sulle Gonzaga inoltre: Ferrari, Lazzarini e Piseri 2016; Continisio e Tamalio 2018 (ad es. Antenhofer 2018; Lazzarini 2018); Ferrari et al. 2021.

<sup>25</sup> Al riguardo si veda l'antologia delle lettere in Ferrari, Lazzarini e Piseri 2016, 76 e 75.

<sup>26</sup> Ci si riferisce alla *Grammatica latina* ora alla Biblioteca Trivulziana del Comune di Milano (codice 786), trascritta in Cingolani 1983: cfr. 204.

Nella miriade di riflessi dei giochi di specchi del passato, infatti, credo sia possibile trovare le tracce di percorsi di individuazione, talora pervicacemente esclusivi, che ancora oggi segnano il nostro destino sociale. I congegni pedagogici sono onnipervasivi, radicati nelle esperienze della quotidianità e sovente caratterizzati da esercizi di distinzione di cui non riusciamo immediatamente a cogliere appieno le valenze esclusive, capaci tuttavia di produrre una disuguaglianza che stenta ad abbandonare le forme della legittimazione dell'ordine sociale nelle nostre società sedicenti democratiche.

Analizzare in ottica pedagogica le molteplici serie di specchi della società dei principi significa cogliere, come si proponeva di fare Dewey in riferimento alla scuola e all'educazione pubblica del 1915: «le teorie della conoscenza e dello sviluppo morale che erano state formulate in precedenti condizioni sociali, ma che ancora agiscono, in società nominalmente democratiche, per ostacolare l'adeguata realizzazione dell'ideale democratico» (Dewey 2008, 21). Non solo di teorie pedagogiche si tratta, ma anche delle tracce, reperibili in fonti assai diversificate, di una lezione delle cose che si radica negli ambienti di vita. L'analisi dei percorsi formativi esclusivi ed escludenti si fa particolarmente interessante nel caso delle figlie delle dinastie di governo nella società di corte e può aiutare a decostruire tra ieri e oggi, con uno sguardo al futuro, tra teoria e pratica educativa, il radicarsi della discriminazione nella mentalità, nel modo di essere e di pensarsi persone.

Nella consapevolezza che lo specchio (nelle sue diverse potenzialità tecnico-espressive e panottiche fino al telefono cellulare) è uno dei più potenti dispositivi formativi capaci di incidere sui percorsi di individuazione dei singoli e dei gruppi sociali, proverò a proporre alcuni possibili itinerari di ricerca al fine di coglierne le valenze per le principesse, quando il gioco di riflessi si impenna sugli usi espliciti e latenti di quella comunità di vita associata che è la corte.

- *Specula principis e trattati di educazione*. Il “genere” degli specchi – non solo per chi è chiamato a reggere gli altri, ma in quanto ricerca di uno stato di perfezione – ha segnato il dibattito pedagogico e politico nella società di antico regime<sup>27</sup> e affonda le sue radici nella storia della cultura dell'Occidente nel suo farsi scrittura di potere.

Credo sia essenziale rintracciare in relazione al femminile questi testi, che tendono tuttavia a connotarsi

prevalentemente al maschile. Si tratta di una famiglia di opere strutturalmente eterogenea, come ha evidenziato Einar Mar Jónsson<sup>28</sup>, più incline infatti a parlare di “serie” o “gruppo”: potremmo dire che ciò che sancisce l'appartenenza a tale “genere letterario” è l'oggetto del discorso, non la struttura del testo. Ciò è tanto più evidente nel caso dell'*éducation princière* declinata al maschile ove *institutiones* a carattere dialogico (ad esempio all'*Institution du prince* di Jean Héroard, 1609) si connettono idealmente nella stessa “tradizione” a trattati di impianto più sistematico quali l'*Institutio principis christiani* di Erasmo da Rotterdam (1516), riferimento di tante opere successive.

Analogamente si trova traccia dell'*éducation princière* al femminile in opere assai diverse tra di loro quanto alla struttura e all'impianto generale, che tuttavia fungono da specchi. Penso ad esempio, per il Quattrocento, al *De studiis et litteris liber* di Leonardo Bruni, dedicato a Battista Malatesta, ove la religione e la morale sono aspetti fondamentali per una donna che aspiri all'eccellenza. Se tale aspirazione non verrà smentita nel corso della prima metà del Cinquecento da Vives, che dedica il suo trattato *De institutione foeminae christianae* (1524) a Caterina d'Aragona, né tantomeno poi in ambito anglicano e riformato (si ricordi il testo di Bathsua Makin)<sup>29</sup> né in ambito controriformistico, bisognerà aspettare la fine del Seicento e soprattutto il Settecento perché il dibattito sulla formazione della donna “eccellente” trovi vasta diffusione. Quanto al caso francese, ad esempio, de la Chetardie pubblica a Parigi nel 1684 l'*Instruction pour une jeune princesse*, mentre a Jeanne de Schomberg, duchessa di Liancourt, si deve il *Reglément donné par une dame de qualité à M. sa petite fille pour sa conduite et pour celle de sa maison* (1689); di Anne Thérèse Marguenat de Courcelle, madame de Lambert, possediamo *Avis d'une mère à son fils et à sa fille* (1698)<sup>30</sup>.

Mi pare importante realizzare un “inventario” degli specchi per e delle principesse, scritti per loro e/o da loro, ove siano ricompresi testi fondati sulla metafora speculare per legittimarsi, richiamando l'ascendenza a un dato “genere”, ma è altrettanto opportuno indagare altre tipologie di fonti centrate su di un meccanismo di rispecchiamento che promuove processi di individuazione: le principesse si specchiano anche altrove e sono costantemente al centro di dispositivi panottici,

<sup>27</sup> Quanto agli specchi di virtù e di perfezionamento spirituale, il mondo cattolico ha prodotto per l'educazione al femminile nei conventi (e non solo) una ingente messe di testi oggi al centro di studi e ricerche, per cui si rinvia solo, per brevità, agli studi di Gabriella Zarri. Per una riflessione sull'Inghilterra puritana cfr. Cagnolati 2004.

<sup>28</sup> Jónsson 1995; in particolare si rimanda a Id. 2006. Più di recente, per una bibliografia: Ferrari 2017b; AA.VV. 2018.

<sup>29</sup> Per cui si rimanda ad esempio a Cagnolati 2002.

<sup>30</sup> Nel 1687 viene pubblicata l'*Éducation des filles* di Fénelon, che lascerà un segno nel dibattito internazionale, non solo relativo all'educazione femminile delle figlie dei “Grandi”.

che rimandano la loro immagine come *Las Meninas* di Velázquez<sup>31</sup>. La società dei principi è piena di specchi e si incentra sul gioco degli sguardi incentivato da una pluralità di “testi”, tra parola e immagine, connessi tra di loro negli ambienti di vita.

- *I Plutarchi delle donne*. In tale prospettiva segnaliamo i “Plutarchi” delle donne<sup>32</sup>, con particolare riguardo, nella società di antico regime, a quelli per le principesse. Dedicati a destinatari d’eccezione, li si costruisce anche per molte altre figure e per molte altre donne, nella consapevolezza che il *princeps* e la principessa educano gli altri attraverso un meccanismo di spettacolarizzazione<sup>33</sup> ove, come in un gioco di specchi, l’immagine dei “Grandi” viene moltiplicata e proiettata dapprima nell’universo della corte e poi al di fuori di essa.

Penso, ad esempio, alla *Gallerie des femmes fortes* del gesuita Pierre Le Moyne, pubblicata a Parigi nel 1647 quando Anna d’Austria è da poco restata vedova e Luigi XIV è *roi mineur* di 9 anni. L’intento moralizzatore espresso nella complicata struttura dell’opera si sposa con le immagini che la corredano. Ciò contribuisce a spiegare la fortuna del libro del gesuita, fino alla traduzione italiana del 1701, dedicata alla principessa Benedetta di Modena e attribuita a una nobile, Maria Laura Foschieri<sup>34</sup>. Ma sono molte le gallerie di “donne forti” allestite nei palazzi dei “Grandi” (ad esempio, nel Castello di Soragna) che a sua volta rimandano a un altro genere di “testi”, intreccio, appunto, di significati tra parola e immagine.

- *Emblemi e immagini simboliche*. Un’altra fonte di grande interesse quanto agli specchi è l’emblematica<sup>35</sup>, specie negli aspetti applicati a stampe e incisioni d’occasione, ove l’immagine della principessa bambina o giovane donna viene mostrata anzitutto a lei stessa, oltre che a un pubblico assai più vasto, in un gioco di rimandi, talora nel confronto con la figura maschile, spesso associata e complementare nell’esercizio di distinzione che li accomuna.

A partire dagli *Emblemi* di Andrea Alciato<sup>36</sup> fino all’*Iconologia* di Cesare Ripa (nelle sue numerose ristampe con nuove aggiunte figurative rispetto alla prima edizione aniconica del 1593)<sup>37</sup> o al *Recueil d’emblèmes divers* di Jean Baudouin (1638-1639), in età moderna compaiono vere e proprie enciclopedie di riferimento. È dunque

possibile inseguire una serie di icone e la loro fortuna in immagini simboliche di giovani principi/principesse in formazione e in testi didattici rivolti a diverse tipologie di destinatari oltre che, più in generale, nell’immaginario della società di corte post tridentina.

Le principesse si specchiavano nei ritratti di famiglia, in una iconografia della propria vita commissionata a pittori, scultori e architetti che praticavano la corte, allestivano la scenografia di balletti e giardini, oltre che del palazzo del *princeps*. Anche lì occorre andare a scoprire le tracce degli specchi *per e delle* principesse: e occorre farlo non solo in relazione ai ritratti delle donne illustri fatte da pittori altrettanto illustri, ma studiando le feste di corte, i balletti, i vari meccanismi attraverso i quali il potere si è rappresentato nei secoli. È necessario chiedersi, di volta in volta, chi e perché ha commissionato quell’opera di cui si parla: e farlo soprattutto in relazione all’intreccio di rapporti relativo alle donne.

- *Lettere*. La ricerca della parola declinata nei rapporti al femminile trova feconde tracce nella corrispondenza. Il caso di Eleonora d’Aragona e di Isabella d’Este, tra gli altri, dimostra che le lettere sono una importante forma di comunicazione e al tempo stesso di educazione per generazioni di donne nelle corti europee (e non solo) in età moderna, fino a divenire un genere elettivo di espressione al femminile (Castillo Gómez, Sierra Blas 2014; Jardin et al. 2018); ma il genere epistolare si connette strettamente in diversi momenti della storia dell’Occidente a quello degli *specula principum* e dei testamenti spirituali.

Sappiamo inoltre che, con la lettera e attraverso la lettera, non solo lo scrivente comunica con i cari assenti<sup>38</sup> o adempie al “debito” dello scrivere<sup>39</sup>, ma mette in atto un processo di individuazione della propria identità, specie se la lettera è autografa, accompagnata cioè dalla fatica della scrittura e dal tempo richiesto da questa fatica che consente un diverso approccio con il contenuto della lettera stessa e con l’interiorizzazione del senso<sup>40</sup>.

Su questi temi il dibattito internazionale è assai vasto, mentre si analizzano le corrispondenze muliebri (Nico Ottaviani 2013; Ferrari 2018a; Lazzarini 2013 e 2018; Ferrari 2020b), se pure sono ancora moltissimi i carteggi inediti da esplorare, come evidenza, ad esempio, il progetto internazionale MISSIVA (Jardin et al. 2018 e 2020) dedicato proprio alle lettere al femminile<sup>41</sup>. Assai numerose sono poi le lettere, scritte da personaggi della corte (genitori, maestri, medici, ambasciatori...) alle e per

<sup>31</sup> Per un’analisi pedagogica cfr. Ferrari 2011, 95-98.

<sup>32</sup> A. Ascenzi dedica nel 2009 un volume a tale tema con riferimento all’Italia del XIX secolo.

<sup>33</sup> Si vedano almeno due testi ormai classici: Marin 1981; Apostolidès 1981.

<sup>34</sup> Su questo tema cfr. Ferrari 2020a.

<sup>35</sup> Rimando a: Pancera 2010; Ferrari 2011 e 2020a.

<sup>36</sup> Qui con riferimento a: Alciato 2009.

<sup>37</sup> Qui con riferimento a: Ripa 2010 e 2012.

<sup>38</sup> Rimando per questo a un testo ormai classico: Petrucci 2008.

<sup>39</sup> Con riferimento agli Sforza: Ferrari 2000.

<sup>40</sup> Sulla lettera come dispositivo formativo: Ferrari 2011 e 2019b.

<sup>41</sup> Data la vastità del dibattito si veda in proposito l’introduzione a Ferrari et al. 2021.

le principesse in formazione, che hanno un ruolo importante nell'interiorizzazione del senso di sé e che veicolano un progetto educativo e politico al tempo stesso.

- *Altri specchi letterari*. Ma molti altri testi sono stati scritti per le principesse *in fieri* o, se pure non solo rivolti a loro, hanno contribuito a costruire una cultura diffusa dell'essere donne di potere in una corte europea di antico regime: fiabe, racconti, finanche romanzi hanno costituito per secoli specchi per le principesse e talora delle principesse, specie, se pure non esclusivamente, quando una donna era l'autrice<sup>42</sup>.

- *Mémoires*. Di particolare interesse, inoltre, quegli "egodocumenti" che sono i *mémoires* di personaggi delle corti europee, non del tutto sovrapponibili all'autobiografia di un "privato" cittadino in senso contemporaneo<sup>43</sup>. Qui il confine tra quello che si vuole rappresentare di sé e il racconto di fatti concreti della propria vita mi pare assai labile e certamente non connotato solo dall'inevitabile oblio di alcuni avvenimenti o dal ricordo venato d'affetto che ne colora a forti tinte altri. Per la Francia di antico regime, ad esempio, in un mondo ove la categoria di privato e di pubblico si declinava in maniera assai differente rispetto all'oggi, specie per i "Grandi", i *mémoires* sono anzitutto un documento politico oltre che un testo frutto di un "patto autobiografico" tra lo scrivente e il lettore. Si tratta di opere da studiare andando oltre la logica della biografia di un personaggio illustre, ma piuttosto per comprendere il lessico del discorso politico dell'Occidente in un dato momento e in un dato contesto. Qui le donne di potere si sono espresse, hanno parlato di sé e anche di altre donne nel più vasto ambito della corte (Giallongo 2005; Arcangeli e Peyronel 2008).

#### CULTURA PER E DELLE DONNE NELLE CORTI EUROPEE DI ANTICO REGIME

Ciò invita a studiare, in ottica contestuale anzitutto e poi di educazione comparata, come si strutturi in diversi momenti e contesti della storia dell'Occidente il curriculum esplicito e latente delle figlie dei "Grandi" e come si coniughi con un gusto culturale che la giovane donna costruisce nel suo crescere, talora proiettandolo poi sulla propria figlia.

- *Il curriculum e l'«abito»*. Anni fa si era dedicato un

seminario di riflessione alla cultura *per* le donne e *delle* donne nelle corti europee di antico regime<sup>44</sup>, per scoprire che la musica, ad esempio, aveva uno spazio importante in questo curriculum informale, capace allora di divenire, in alcuni casi, occasione di espressione di un nuovo senso di sé, per personaggi noti come Isabella d'Este. Ma Isabella d'Este è nota anche per il sistema della moda e del gusto che ha saputo attivare<sup>45</sup>: l'abito è un ambito in cui si gioca una certa idea del genere, dell'*habitus* comportamentale e, in senso più ampio, dello spazio che quell'individuo occupa o vuole occupare sulla scena sociale.

- *Decisioni*. Occorre capire chi, di volta in volta, ha il potere decisionale e come lo utilizza nei diversi momenti della sua vita. Non a caso è sempre Isabella d'Este, come altre «clare donne»<sup>46</sup> del suo tempo<sup>47</sup>, ad aver scelto i precettori per i figli, anche al fine di perfezionare la sua educazione e di sviluppare al meglio le sue curiosità culturali, in un incalzante esercizio di distinzione<sup>48</sup>. Nella corte europea di antico regime i «costumi educativi»<sup>49</sup> si declinano variamente, in relazione a differenti figure maschili e femminili, in un *entourage* complesso che ruota intorno alla bambina dapprima e alla giovane poi, fino al suo destino pressoché inevitabile (se non in rari casi) e deciso da altri che culmina nel matrimonio.
- *Viaggi dinastici*. La promessa sposa diventa allora ospite straniera di altre corti e abbandona l'ambiente nel quale è nata, spesso recando con sé qualche importante famiglia di riferimento, come Ippolita Maria Sforza che porta a Napoli il suo maestro, Baldo Martorelli. Viaggi e transizioni, nuovi linguaggi e nuovi codici di comportamento caratterizzano al momento del matrimonio la vita di tante giovanissime principesse tra XV e XVIII secolo. È quindi interessante studiare i lunghi tragitti che le allontanano dalla loro famiglia di origine e dal loro mondo, oltre

<sup>42</sup> La bibliografia è sterminata. Oggi se ne analizzano le valenze in merito alla società di corte. Si veda ad es. la collana "Bibliothèque des Génies et des Fées" presso H. Champion.

<sup>43</sup> Sul termine "egodocumento" rimando a Dekker 2002; Becchi 2013. Per una riflessione sul genere autobiografico, con particolare riguardo alla Francia, si vedano studi di Philippe Lejeune.

<sup>44</sup> Nell'ambito di un convegno della società delle storiche italiane cfr. Ferrari 2013. Tengo a ringraziare Chiara Continisio per avermi dato modo di partecipare nel 2017 a un seminario, svoltosi a Firenze, sull'educazione politica delle donne a corte, punto di partenza di un progetto sul tema.

<sup>45</sup> Sul sistema della moda e sulla costruzione del gusto, si rimanda all'analisi di Bourdieu 2001.

<sup>46</sup> L'espressione è ripresa dal testo che Giovanni Sabadino degli Arienti dedica, alla fine del Quattrocento, a Ginevra Bentivoglio.

<sup>47</sup> È Bianca Maria Visconti a scrivere nel luglio 1448 a Barbara del Brandeburgo chiedendo un precettore per il figlio primogenito Galeazzo Maria Sforza: Ferrari 2000, 94-95.

<sup>48</sup> Sul concetto di distinzione cfr. Bourdieu 2001. Quanto ad Isabella d'Este, per una bibliografia recente cfr. Ferrari et al. 2021.

<sup>49</sup> Per una riflessione su questo termine cfr. Becchi 1983; Ferrari 2010.

che domandarsi chi le accompagna, chi resta poi con loro e cosa accade quando queste giovani portano con sé una vera e propria corte, come la ricchissima Maria de' Medici che diverrà regina di Francia (Caneva e Solinas 2005). Maria de' Medici conserverà sempre, alla corte di Francia, dei favoriti italiani, specie quel Concino Concini che il figlio Luigi XIII farà uccidere nel 1617. La sua educazione viene eternata da Rubens nell'ambito di un ambizioso progetto iconografico che la vuole trasportare tra gli dei, anche se la sua vita alla corte dei Borbone non sarà semplice.

- *Saperi*. Tutto ciò apre molteplici piste di ricerca a proposito del farsi donne “eccellenti” nelle corti europee tra XV e XVIII secolo fino a quando declina la società di antico regime e mutano le forme elettive di espressione del dibattito pedagogico e politico. Quali strategie educative vengono messe in atto per il compimento della formazione culturale e politica di queste donne nelle diverse corti ove vivono? Quali “discipline” e arti entrano a far parte del loro curriculum, negli aspetti espliciti e in quelli latenti? Quali aspetti formali e informali strutturano il curriculum istruzioneale che le prepara al proprio “mestiere” nella società di corte? Come esse giocano poi il loro ruolo educativo e di modellamento culturale con le figlie e con le donne che popolano la loro corte, una volta divenute adulte? Quale aspetto dei loro saperi diventa occasione di espressione di un senso di sé anche al di fuori del destino sociale che le vuole modellare in una data immagine del femminile?

Penso che una prospettiva internazionale e comparata, se pur ecologica, contestuale e intersezionale, sia inevitabile per un tema come questo: cultura, saperi, modelli educativi, tra esperienza e progetto, circolavano tra le corti europee nella società di antico regime con, per e anche grazie alle principesse. Nelle diverse vicende della loro esistenza, tra casa del padre e del marito, queste donne portavano con sé una lingua e una cultura destinate a incontrarsi – e talora a scontrarsi – con quelle della nuova corte ove giungevano giovani spose. Altri destini attendevano poi quelle tra di loro che si ritiravano in convento, magari per scelta, come nel caso di una delle migliori allieve di Vittorino da Feltre, Cecilia Gonzaga, alla quale Pisanello dedica una medaglia che reca al verso l'allusione a Diana.

La cultura delle corti valicava spesso i confini di un dato territorio, anche se in quel territorio si esprimeva in maniera *sui generis*, assumendo una data configurazione per un certo lasso di tempo, talora fungendo da modello per altre corti, tra persistenze e mutazioni: in questa storia, che è parte essenziale delle vicende politiche e peda-

gogiche dell'Occidente, la circolazione dei saperi veicolata dalle donne, non solo dagli intellettuali, dai maestri, dagli artisti e dai diplomatici, ha un ruolo importante, in buona parte ancora da ricostruire.

## BIBLIOGRAFIA

- Aasgaard Reidar and Cornelia Horn, with Oana Maria Cojocaru, eds. 2018. *Childhood in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval Worlds*. London-New York: Routledge.
- AA.VV. 2018. *I volti del principe*. Venezia: Marsilio.
- Alciato, Andrea. 2009. *Il libro degli emblemi secondo le edizioni del 1531 e del 1534*. Introduzione, traduzione e commento di Mino Gabriele. Milano: Adelphi.
- Antenhofer, Christina. 2007. *Briefe zwischen Süd und Nord. Die Hochzeit und Ehe von Paula de Gonzaga und Leonhard von Görz im Spiegel der fürstlichen Kommunikation (1473-1500)*. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner.
- Antenhofer, Christina. 2018. “Gonzaga Sisters Married into German Courts: Biographies, Correspondences, Material Culture and Spheres of Action”. In *Donne Gonzaga a Corte. Reti istituzionali, pratiche culturali e affari di governo*, a cura di Chiara Continisio e Raffaele Tamalio, 123-144. Roma: Bulzoni.
- Antenhofer Christina, Axel Behne, Daniela Ferrari, Jürgen Herold e Peter Rückert, cur. 2013. *Barbara Gonzaga: Die Briefe/Le lettere (1455-1508)*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Apostolidès, Jean-Marie. 1981. *Le roi machine*. Paris: Minuit.
- Arcangeli Letizia e Susanna Peyronel, cur. 2008. *Donne di potere nel Rinascimento*. Roma: Viella.
- Ariès, Philippe. 1968. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Trad. it. Bari: Laterza (ed. orig. 1960).
- Ascenzi, Anna. 2009. *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinata al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Macerata: EUM.
- Baudoin, Jean. 1989. *Emblèmes divers [...]*. Paris: Aux amateurs des livres (ed. orig. 1638-1639), 2 Voll.
- Becchi, Egle. 1983. “Premessa”. *Quaderni della Fondazione Feltrinelli* 23: 1-5.
- Becchi, Egle. 1994. *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, Egle. 2011. *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*. Pisa: ETS.
- Becchi, Egle. 2013. “Documenti dell'io e pedagogia della casa”. *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 20: 327-342.

- Bély, Lucien. 1999. *La société des princes. XVIe-XVIIIe siècle*. Paris: Fayard.
- Bloch, Marc. 1973. *I re taumaturghi. Studi sul carattere sovranaturale attribuito alla potenza dei re particolarmente in Francia e in Inghilterra*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1924).
- Bonnard, Bernard de. 2019. *Journal de l'éducation des princes d'Orléans. Décembre 1777-janvier 1782*, édition de Dominique Julia, Paris: Classiques Garnier.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Trad. it. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1979).
- Cagnolati, Antonella. 2002. *L'educazione femminile nell'Inghilterra del XVII secolo. Il Saggio per far rivivere l'antica educazione delle gentildonne di Bathsheba Makin*. Milano: Unicopli.
- Cagnolati, Antonella. 2004. *Lo specchio delle virtù. Modelli femminili nell'Inghilterra puritana (1560-1640)*. Roma: Aracne.
- Cagnolati Antonella, cur. 2012. *La formazione delle élites in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*. Roma: Aracne.
- Caneva Caterina e Francesco Solinas, cur. 2005. *Maria de' Medici (1573-1642). Una principessa fiorentina sul trono di Francia*. Livorno: Sillabe.
- Carile Paolo, cur. 2004. *La formazione del Principe in Europa dal Quattrocento al Seicento. Un tema al crocevia di diverse storie*. Roma: Aracne.
- Castillo Gómez Antonio, Verónica Sierra Blas, dirs. 2014. *Cartas-Lettres-Lettere. Discursos, prácticas y representaciones epistolares (siglos XIV-XX)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Cingolani, Dario. 1983. *Baldo Martorello da Serra de' Conti. Un umanista al servizio degli Sforza*. Comune da Serra de' Conti: Biblioteca comunale.
- Continisio Chiara e Raffaele Tamalio, cur. 2018. *Donne Gonzaga a Corte. Reti istituzionali, pratiche culturali e affari di governo*. Roma: Bulzoni.
- Covini, Maria Nadia. 2012. *Donne, emozioni e potere alla corte degli Sforza. Da Bianca Maria a Cecilia Gallerani*. Milano: Unicopli.
- Dekker, Rudolf. 2002. "Jacques Presser's Heritage: Egodocuments in the Study of History". *Memoria y Civilización* 5: 13-37.
- Dewey, John. 2008. *Democrazia e educazione*. Trad. it. Milano: Sansoni (ed. orig. 1916).
- Dipper Christof e Mario Rosa, cur. 2005. *La società dei principi nell'Europa moderna (secoli XVI-XVII)*. Bologna: il Mulino.
- Édouard, Sylvène. 2014. *Les Devoirs du prince. L'éducation princière à la Renaissance*. Paris: Classiques Garnier.
- Engammare Max et Alexandre Vanautgaerden, dirs. 2014. *L'intime du droit à la Renaissance*. Genève: Droz.
- Erasmus da Rotterdam. 2011. *L'educazione del principe cristiano*. Trad. it. Bari: Edizioni di Pagina (ed. orig. 1516).
- Este, Isabella d'. 2017. *Selected Letters*, ed. and trans. by D. Shemek. Toronto: iter.
- Fantoni Marcello, ed. 2012. *The Court in Europe*. Roma: Bulzoni.
- Fénelon (François de Salignac de la Mothe). 1983. *Oeuvres*. Paris: Gallimard. Vol. 1.
- Ferrari, Monica. 2000. "Per non mancare in tuto del debito mio". *L'educazione dei bambini Sforza nel Quattrocento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, Monica. 2008a. "Un padre e i suoi figli: segni dell'affetto e ruolo sociale nell'ambito di una 'famiglia' del XV secolo". In *Figure di famiglia*, a cura di Egle Becchi, 51-69. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Ferrari, Monica. 2008b. "Principesse in divenire nel Quattrocento italiano". In *Beatrice d'Este. 1475-1497*, a cura di Luisa Giordano, 11-31. Pisa: ETS.
- Ferrari, Monica. 2009. "Un'educazione sentimentale per lettera: il caso di Isabella d'Este (1490-1493)". In *I confini della lettera. Pratiche epistolari e reti di comunicazioni nell'Italia tardomedievale*, a cura di Isabella Lazzarini. *Reti Medievali Rivista* 10: 351-371.
- Ferrari Monica, cur. 2010. *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*. Pavia: Pavia University Press.
- Ferrari, Monica. 2011. *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, Monica. 2013. "Introduzione" al panel *Educazione dell'élite femminile: cultura delle donne, cultura per le donne tra tardo Medioevo e prima età moderna*. In *Nuove frontiere per la Storia di genere*, a cura di Laura Guidi e Maria Rosaria Pelizzari. Vol. 3, 19-29. Salerno: Università degli Studi di Salerno in coedizione con Libreria universitaria.it.
- Ferrari, Monica. 2017a. "Costrutti euristici e prospettive di ricerca sull'infanzia nella storia". In *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, a cura di Anna Bondioli e Donatella Savio, 21-40. Parma: Junior-Spaggiari.
- Ferrari, Monica. 2017b. "La lunga tradizione degli «specchi dei/per i principi» tra *paideia* e *politeia*: riflessioni in ottica diacronica". In *Sguardi incrociati sullo Human development*, a cura di Mario Falanga e Nicola Lupoli, 131-163. Napoli: Guida.
- Ferrari, Monica. 2018a. "Diventare donne: riflessi e motivi dell'educazione femminile nei carteggi delle corti italiane del Quattrocento". In *Cartas de mujeres en la Europa Medieval. España, Francia, Italia, Portugal (siglos XI-XV)*, coords. Jean-Pierre Jardin, José Manuel Nieto Soria, Patricia Rochwert-Zuili, Hélène Thieulin-Pardo, 247-261. Madrid: La Ergástula.

- Ferrari, Monica. 2018b. "Il sovrano, il medico, il Delfino. Dispositivi panottici nella Francia del primo Seicento". *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 243-257.
- Ferrari, Monica. 2019a. "L'infanzia di genere nel tempo. Questioni pedagogiche in rassegna". *Pedagogia e vita* 1: 166-180.
- Ferrari, Monica. 2019b. "La pedagogia umanistica a Milano, Mantova e Ferrara. Pratiche pedagogiche ed esercizi di distinzione tra essere e dover essere nel XV secolo". In *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, a cura di Monica Ferrari, Matteo Morandi e Federico Piseri, 33-52. Brescia: Scholé.
- Ferrari, Monica. 2020a. *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*. Brescia: Scholé.
- Ferrari, Monica. 2020b. "Tra madre e figlia: lettere tra Milano, Mantova e Ferrara nelle corti del XV secolo". In *Correspondencias entre mujeres en la Europa Medieval*, dirs. Jean Pierre Jardin, Annabelle Marin, Patricia Rochwert-Zuili, Hélène Thieulin-Pardo. Paris: e-Spaniabooks.
- Ferrari Monica, Isabella Lazzarini e Federico Piseri. 2016. *Autografie dell'età minore. Lettere di tre dinastie italiane tra Quattrocento e Cinquecento*. Roma: Viella.
- Ferrari Monica, Matteo Morandi, Federico Piseri, Patricia Rochwert-Zuili e Hélène Thieulin-Pardo, cur. 2021. *Scriver dei figli. Lettere "eccellenti" tra Medioevo ed età moderna (XIV-XVIII secolo)*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari Monica e Giuseppe Tognon, cur. 2020. "L'Umanesimo ri/formativo. Leggere, scrivere, vivere nel Quattrocento italiano". *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 27.
- Garin Eugenio, cur. 1958. *Il pensiero pedagogico dell'Umanesimo*. Firenze: Giuntine-Sansoni.
- Giallongo Angela, cur. 2005. *Donne di palazzo nelle corti europee. Tracce e forme di potere dall'età moderna*. Milano: Unicopli.
- Giordano Luisa, cur. 2008. *Beatrice d'Este. 1475-1497*. Pisa: ETS.
- Guidi Laura e Maria Rosaria Pelizzari, cur. 2013. *Nuove frontiere per la Storia di genere*. Salerno: Università degli Studi di Salerno in coedizione con Libreria universitaria.it.
- Halévi Ran, dir. 2002. *Le savoir du prince. Du Moyen Âge aux Lumières*. Paris: Fayard.
- Hengst Heinz e Helga Zeiher, cur. 2010. *Per una sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Héroard, Jean. 1609. *De l'institution du prince*. Paris: Jean Jannon.
- Héroard, Jean. 1989. *Journal*, sous la direction de M. Foisil. Paris: Fayard, 2 Voll.
- Høgel Christian and Elisabetta Bartoli, eds. 2015. *Medieval Letters. Between Fiction and Document*. Turnhout: Brepols.
- Kantorowicz, Ernst H. 1989. *I due corpi del re. L'idea di regalità nella teologia politica medievale*. Trad. it. Torino: Einaudi (ed. orig. 1957).
- James, Carolyn. 2015. "What's Love Got to Do with It? Dynastic Politics and Motherhood in the Letters of Eleonora d'Aragona and her Daughters". In *Letters between Mothers and Daughters*, ed. by Barbara Caine. *Women's History Review* 24/4: 528-547.
- Jardin Jean-Pierre, José Manuel Nieto Soria, Patricia Rochwert-Zuili, Hélène Thieulin-Pardo, coords. 2018. *Cartas de mujeres en la Europa Medieval. España, Francia, Italia, Portugal (siglos XI-XV)*. Madrid: La Ergástula.
- Jardin Jean Pierre, Annabelle Marin, Patricia Rochwert-Zuili, Hélène Thieulin-Pardo, dirs. 2020. *Correspondencias entre mujeres en la Europa Medieval*. Paris: e-Spaniabooks.
- Jónsson, Einar Mar. 1995. *Le miroir. Naissance d'un genre littéraire*. Paris: Les Belles Lettres.
- Jónsson, Einar Mar. 2006. "Le miroirs aux princes sont-ils un genre littéraire?". *Médiévales* 51: 153-166.
- Julia, Dominique. 2006. "L'imperium di una governante: Madame de Genlis e l'educazione dei principi d'Orléans". In *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, a cura di Monica Ferrari, 143-173. Milano: FrancoAngeli.
- Julia, Dominique. 2018. "Princes et élèves. Les études des princes d'Orléans sous l'autorité de Madame de Genlis". *Histoire de l'éducation* 151: 63-121.
- Julia, Dominique. 2019. "Introduction". In Bernard de Bonnard. *Journal de l'éducation des princes d'Orléans. Décembre 1777-janvier 1782*, édition de Dominique Julia, 13-119. Paris: Classiques Garnier.
- La Chetardie, Joachim de. 1684. *Instruction pour une jeune princesse*. Paris: T. Girard.
- Lambert, Anne Thérèse de Marguenat de Courcelle, marquise de. 1990. *Oeuvres*. Paris: H. Champion.
- Lazzarini Isabella, cur. 2009. *I confini della lettera. Pratiche epistolari e reti di comunicazioni nell'Italia tardo-medievale*, *Reti Medievali Rivista* 10.
- Lazzarini, Isabella. 2010. "Un dialogo fra principi. Rapporti parentali, modelli educativi e missive familiari nei carteggi quattrocenteschi (Mantova, secolo XV)". In *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, a cura di Monica Ferrari, 53-76. Pavia: Pavia University Press.
- Lazzarini, Isabella. 2013. "'Lessico familiare': esempi di autografia femminile nel Quattrocento italiano". In *Culture di genere in Unimol. Studi offerti a Giovanni*

- Cannata*, a cura di Elisa Novi Chavarría e Ilaria Zilli, Campobasso: Quaderni dell'Università del Molise, 11: 55-70.
- Lazzarini, Isabella. 2018. "Epistolarità dinastica e autografia femminile: la corrispondenza delle principesse di Casa Gonzaga (fine XIV-primo XVI secolo)". In *Donne Gonzaga a corte. Reti istituzionali, pratiche culturali e affari di governo*, a cura di Chiara Continisio e Raffaele Tamalio, 49-62. Roma: Bulzoni.
- Le Cam Jean-Luc, dir. 2015. *Éducation privée et pratiques préceptoriales du XVe au XIXe siècle. Histoire de l'éducation* 143-144/1-2.
- Le Moyne, Pierre. 1647. *La gallerie des femmes fortes*. Paris: A. De Sommerville.
- Liancourt, Jeanne de Schomberg duchesse de. 1997. *Règlement donné par une dame de haute qualité à M\*\*\* sa petite-fille, pour sa conduite & pour celle de sa maison*. Paris: H. Champion.
- Luciani Gérard et Cathérine Volpilhac-Auger, dirs. 2003. *L'institution du prince au XVIIIe siècle*. Fernay-Voltaire: Centre international d'étude du XVIIIe siècle.
- Marin, Louis. 1981. *Le portrait du roi*. Paris: Minuit.
- Mazzi, Maria Serena. 2004. *Come rose d'inverno. Le signore della corte estense nel '400*. Ferrara: comunicarte.
- Montessori, Maria. 1999. *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Mormiche, Pascale. 2009. *Devenir prince. L'école du pouvoir en France. XVIIe-XVIIIe siècles*. Paris: CNRS éditions.
- Natale Mauro e Serena Romano, cur. 2015. *Arte lombarda dai Visconti agli Sforza*. Milano: Skira.
- Nico Ottaviani, Maria Grazia. 2008. "Lettere al femminile (secolo XV)". In *La corrispondenza epistolare in Italia, I. Secoli XII-XV*, a cura di Miriam Davide, 175-186. Roma-Trieste: EFR-CERM.
- Pancera, Carlo. 2010. "Libri di emblemi ed educazione visiva (XVI-XVII secolo)". In *Costumi educativi nelle corti europee (XIV-XVIII secolo)*, a cura di Monica Ferrari, 103-116. Pavia: Pavia University Press.
- Paoli Maria Pia, cur. 2013. *Itinerari del sapere nell'Europa moderna. Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 20.
- Petrucci, Armando. 2008. *Scrivere lettere. Una storia plurimillennaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Piseri, Federico. 2012. "'Ex Castroleone'. Vita materiale ed educazione sociale nelle epistole delle "corti" sforzesche". *Annuario dell'Archivio di Stato di Milano*: 47-83.
- Piseri, Federico. 2013. "Governatori e 'magistri a schola' nelle corti sforzesche. Un primo approccio prosopografico". *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 20: 41-54.
- Piseri, Federico. 2018. "«Qui m'è facto tanto honore [...] come se mai più non gli fosse stata»: ospitalità e diplomazia in un incontro tra Sforza e Gonzaga nella Cremona del Quattrocento". In *Storia e storie all'ombra del castello di Santa Croce a Cremona*, a cura di Angela Bellardi e Emilio Giuzzi, 87-100. Cremona: Cremonabooks.
- Piseri, Federico. 2020. "Il matrimonio come strumento di controllo ed educazione sociale: *oikonomia* nel carteggio di Bianca Maria Visconti". In *Correspondencias entre mujeres en la Europa Medieval*, dirs. Jean Pierre Jardin, Annabelle Marin, Patricia Rochwert-Zuili, Hélène Thieulin-Pardo. Paris: e-Spaniabooks.
- Piseri, Federico. 2021. "The School at Court and the School of the Court: The Education of the Elite in the Italian Renaissance as a Way to Literacy and Distinction (Historiographical Aspects)". In *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica dalla teoria alla pratica della formazione contemporanea*, a cura di Grigorij B. Kornetov e Dorena Caroli, Vol. 2, 154-163. Mosca. ASOU.
- Ripa, Cesare. 2010. *Iconologia*. Lavis: La finestra (ed. orig. 1764-1767), 5 Voll.
- Ripa, Cesare. 2012. *Iconologia*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1603).
- Rosenwein, Barbara. 2006. *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca-London: Cornell University Press.
- Rosenwein, Barbara. 2016. *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*. Trad. it. Roma: Viella (ed. orig. 2016).
- Rosso, Paolo. 2019. "Modelli educativi ed elementi di distinzione sociale alla corte dei Savoia fra tradizione e pedagogia umanistica (secolo XV)". In *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, a cura di Monica Ferrari, Matteo Morandi e Federico Piseri, 111-140. Brescia: Scholé.
- Sforza, Ippolita Maria. 2004. *Lettere*, a cura di M. Serena Castaldo. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Ulivieri Simonetta, cur. 1999. *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Venturino Diego, dir. 2011. *L'éducation de Louis XV. Histoire de l'éducation* 132.
- Volpilhac-Auger Cathérine, dir. 2000. *La collection ad usum Delphini. L'antiquité au miroir du Grand siècle*. Grenoble: Ellug.
- Zoletto, Davide. 2020. *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: FrancoAngeli.





**Citation:** Virginia Meirelles, Linda Mitchell, Maria Revuelta (2022) Webster's 1793 *speller*: not yet a portrait of America. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 37-46. doi: 10.36253/rse-13497

**Received:** August 3, 2022

**Accepted:** September 20, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Virginia Meirelles, Linda Mitchell, Maria Revuelta. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Rossella Raimondo, Università di Bologna.

## Webster's 1793 *speller*: not yet a portrait of America

### Webster's 1793 *speller*: non ancora un ritratto dell'America

VIRGINIA MEIRELLES<sup>1</sup>, LINDA MITCHELL<sup>2</sup>, MARIA REVUELTA<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Universidade de Brasilia*

<sup>2</sup> *San Jose State University*

vmeirelles@unb.br; linda.mitchell@sjsu.edu; maria.revuelta@sjsu.edu

**Abstract.** The many different authors that have examined Webster's *speller* agree on its influence in establishing American English. However, this examination seeks to accomplish something different from these works: to further explore the author's linguistic and political concerns to reveal how they influenced the design of the *speller*. For that reason, this article compares Webster's *American Spelling Book* of 1793 to Thomas Dilworth's American edition of *A New Guide to the English Tongue* (1796). The essay identifies the changes that Webster introduces in his *speller*, set apart from Dilworth's, and reveals how they were determined by his nationalistic beliefs and how the alterations might have contributed, from the author's perspective, to the creation of a national character in the United States. Still, the investigation concludes that this edition of the *speller* does not, yet, define what it is to be American.

**Keywords:** authentication, standardization, *speller*, uniformation, Nationalism.

**Riassunto.** I molti autori che hanno esaminato l'ortografia di Webster concordano sulla sua influenza nello stabilire l'inglese americano. Tuttavia, questo esame cerca di realizzare qualcosa di diverso da questi lavori: esplorare ulteriormente le preoccupazioni linguistiche e politiche dell'autore per rivelare come hanno influenzato il design dello *speller*. Per questo motivo, questo articolo confronta l'*American Spelling Book* di Webster del 1793 con l'edizione americana di *A New Guide to the English Tongue* di Thomas Dilworth (1796). Il saggio identifica i cambiamenti che Webster introduce nella sua grafia, distinti da quelli di Dilworth, e rivela come siano stati determinati dalle sue convinzioni nazionalistiche e come le alterazioni potrebbero aver contribuito, dal punto di vista dell'autore, alla creazione di un carattere nazionale negli Stati Uniti. Tuttavia, l'indagine conclude che questa edizione dello *speller* non definisce ancora cosa significhi essere americani.

**Parole chiave:** autenticazione, standardizzazione, ortografo, uniformità, nazionalismo.

## INTRODUCTION

It has been claimed Webster's speller has contributed to the standardization of the English language in the North American variety and that it promoted the development of the American character and society in opposition to the British (Svobodny & Born 1985). Webster's speller was the most popular instructional material of its time, selling 70 million copies between 1783 and 1900 (Webster & Warfel 1953, XXXV). Through his speller, Webster maintained that the adoption of a common language after independence could help develop a feeling of national unity in the United States (henceforth, the "us" in the US) because the «political harmony» of the country depended upon the elimination of differences in pronunciation that could stimulate social «ridicule and disrespect» (Webster 1790, 20). He stressed that an «approximation of dialects [could] be certain», but the «establishment of schools» and «uniformity in the use of books» could also «annihilate differences in speaking and preserve the purity of the American tongue» (Webster 1790, 19). Hence, he promoted the use of a uniform variety, intending to provide an identity to the new nation and prevent civil disorder. With that in mind, in 1783, he published *The First Part of the Grammatical Institute of the English Language* to present not only «a new plan of reducing the pronunciation of our language to an easy standard» but to «abolish ignorance» (Webster 1783).

Prior to the American Revolution, many British spellers were being reproduced in the US. Yet, the first speller to be based on American English was *A New Guide to the English Tongue*, written by the Reverend Thomas Dilworth of England. The speller was first published in England in 1740 and later reprinted in the United States in 1747 where it became the most accepted speller (Lyman 1922, 33; Monaghan 1983). However, after the Declaration of Independence, spellers authored by British writers were no longer appreciated, and therefore, several spellers by American authors appeared. One of these included Webster.

This essay acknowledges Webster's changes and edits in his 1793 speller as an important part in his developing of ideas regarding how to describe the English language as spoken in the US. Additionally, it compares Webster's speller to Dilworth's to determine how the processes of teaching and learning to read in an institution permanently linked to the oral domain may contribute, from Webster's perspective, to the formation of the national character. In other words, this study presents an evaluation of Webster's ideology and showcases how it affected the elements he modified as well as the

ones he incorporated into his speller.

As such, the article discusses how, for Webster, the question of adopting a national language is a question of state, with a policy of invasion and annulment of differences. Indeed, Wakefield identifies the success of Webster's speller with the fact that it presented content that did not portray any particular region in the US (Wakefield 1998, 18-19). Moreover, his language teaching model follows a political project according to which the selection of the national language is rather idiosyncratic and its configuration takes place through literacy and usage.

The paper demonstrates that the changes that Webster introduced in the speller are in line with the sociopolitical needs of the time. The first section describes how the political and social context in different periods of the history of the US influenced children's instruction. The second section presents a comparison of the two spellers. Then, the article discusses the relation between nation and language. The following section explains how linguistic description and prescription relate to the need to foster a common language in Webster's work, while the fifth section presents his vision of education. And lastly, the paper evaluates whether the speller really presents a description of the new country.

## SOCIOPOLITICAL CONTEXT AND EDUCATION

The North American education system was described by Francis Bellamy in 1892 as «the most characteristic product of the four centuries of American life» upon which «the foundation of the greatness of this Republic» is based (United States 1892, 65). Actually, since the first settlers belonged to a homogeneous group of people fleeing religious persecution in England, they created compact communities (Scofield 1938, 652-663) that promoted the development of strong bonds. In those communities, encouraging the teaching of reading was associated with the *Protestant Reformation* and with public speech. Consequently, some of the motivations for demanding the vernacular were to prepare individuals to read the Bible (Lyman 1922, 11, 17, 63), to encourage citizens to be part of the government system, and to prepare them for leadership (Lyman 1922, 64; Culbertson 2012, 8).

Notwithstanding, the political and social transformations after 1750 had an impact on education. First, the relevance of religion diminished, and an involvement with trade, shipping, and commerce arose (Culbertson 1919, 37-40). Those changes affected the North American view of education. Secondly, after the Revolu-

tionary War, the interest in the education of the young declined for several reasons: lack of economic demand for education, independence of towns, and lack of cities (Cubberley 1919, 655; Cubberley 1920, 77). Third, the government started to provide economic support to schools after Independence and especially after the *Continental Congress Ordinance* of 1785, but education continued to be controlled by the church or remained a private matter (Cubberley 1919, 45–52). It was only in 1791 that education changed from church control to state control (Cubberley 1920, 653).

Since any kind of text represents the knowledge, beliefs, attitudes, and values of the writer (Fairclough, 2003), the educational material created or chosen to teach in colonial times, represents the ethical, moral, and religious values of the time. The textbooks, written by “Protestant and New Englanders” who believed that education was necessary to correct the mind and establish a good government, reflected those beliefs (Svobodny & Born 1985, 4).

In colonial times, the books used in school were the *Hornbook*, the *Primer*, the *psalter* (or book of psalms), the *New Testament*, and the *Bible*. The *primer* was a book that presented material taken from the *Bible*. A *speller* presented tables and “lessons” that may have consisted of sentences or texts. Spellers had been in use in England since the late 15th century, yet they were only adopted in the colonies in the late 18th century (Monaghan & Barry 1999, 14–16).

After the Revolutionary War, textbooks began to show standardized language, to describe social customs in America (Svobodny & Born 1985, 1), and question the accuracy of the English language as used in the US. They also showed a more secular content (Cubberley 1919, 41) because of the diminishing importance of religion in public matters during the 18th century (Wakefield 1998, 10). Consequently, the Puritan catechism gave place to fables.

The teaching methods also changed. In colonial times, teaching English consisted of the recitation of sequences, learning rules by rote, and using question-and-answer techniques (Lyman 1922, 103, 135). In teaching spelling, the *primers* and *spellers* followed the alphabet method, which involved learning the order and the names of the letters of the alphabet and their classifications as consonants, vowels, and diphthongs. The students learned that each letter represented particular sounds. Then, the letters were combined to form words and presented in tables that were organized by the number of syllables. The readings (called “lessons”) only included words with the same number of syllables as studied in the previous tables. However, by the mid

18th century, when comprehension became important, the textbooks needed to adapt to the new circumstances (Wakefield 1998, 7).

## THE TWO SPELLERS

The more popular *spellers* were Dilworth and Webster (Smith 1979, 36). The edition of Dilworth's *speller* that will be examined in this place is the 1796 American edition. The American edition is the revamp of his English *speller* and may be considered the first textbook that “described” American English (Lyman 1922, 23). It follows the alphabet method. It has a moral-religious approach and includes basic grammatical notions. As was customary, it presented the tables into groups. After the tables, there are lessons, all mentioning “God”. Some interpretations of the fables included in Dilworth's *speller* are:

*Of the dog and the ox:* Envy torments both the body and the mind and is deservedly its own Punisher. Thus, we see some men are content to lose a blessing themselves, that others may not enjoy it (page 146).

*Of the dove and the bee:* Be helpful to thy friend and always return thanks to those who deserve them (page 147).

The first version of Webster's *speller*, *The First Part of the Grammatical Institute of the English Language* (1783), sold out its first edition in nine months (Rollins 1980, 34). The *speller* had more than 400 editions (Rollins 1980, 35) and underwent three major revisions during Webster's lifetime (1787, 1804 and 1818).

In the introduction to the first edition (1783), the author claims that his intention is to promote republican principles and religious beliefs (Jernegan 1918, 731–749). Webster holds that he intends to offer a better education to his fellow countrymen (Webster & Warfel 1953, 30) by making Dilworth's tables and lessons suitable for children and by including names of places that will be useful for children in the US (Webster 1793; Webster & Warfel 1953, 1). Webster also wants children to be familiar with the spelling and pronunciation of American names and with the country's geography. He holds that the *speller* aims at «demolishing those odious distinctions of provincial dialects which are the subject of reciprocal ridicule in different states» (Webster & Warfel 1953, 6). He suggests that the situation arises because of the lack of a writing and pronunciation guide and recognizes, as others have, that the English spelling system is defective and inefficient. In summary, Webster wanted to standardize spelling and pronunciation.

In the edition examined here (and in all editions after 1783), Wester replaces the 1783 introduction – of a socio-political nature – with a preface dealing only with linguistic issues and focuses on the need to adopt a system of acquiring knowledge based on parameters which appear to be scientific. The fact that Webster replaces the introduction with a preface that focuses on linguistic justifications could be associated with the publication, in 1789, of his *Dissertations on the English Language*. In the *Dissertations*, the author advocates, at length, the adoption of an American language because of social and political issues. Furthermore, since he permanently made corrections to improve the *speller*, it is probable that he decided to exclude socio-political issues from it because he considered that they did not fit in a book aimed at the education of the young.

The reading material he incorporated reflects the established codes or the accepted notions of right and wrong. For example, on page 55, the lesson reads:

Do as well as you can, and do no harm  
 Mark the man that doth well, and do so too  
 Help such as want help, and be kind  
 Let your sins past, put you in mind to mend  
 I will not walk with bad men; that I may be cast off with  
 chem  
 I will love the law and keep it  
 I will walk with the just and do good

Some of the proverbs and maxims on page 63, say that

The tree is known by its fruit  
 The new broom sweeps clean  
 When the storm is past then comes a calm  
 Look not a gift horse in the mouth

Additionally, there are texts that provide descriptions of good boys and of bad boys, which introduce Webster's ethical and moral views. There are also eight fables. The texts still promoted religious values, but his *speller* included more secular content. Actually, Webster held that he did not oppose the use of the Bible in schools; what he opposed was the use of the Bible as a school book because it could diminish its effect as «a system of religion and morality» (Webster 1790, 8-9). His intention with the fables, proverbs, and advice was to inspire «horror to vice», «indolence to avarice», and «love of virtue, work, and good manners» (Webster 1793, preface).

Table 1 below presents the main similarities and differences between the *spellers*.

The two *spellers* have been compared by several authors and different reasons for the success of Webster's

**Table 1.** Comparison between spellers.

|                                   | Dilworth 1796   | Webster 1793                                                                   |
|-----------------------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| Number of pages                   | 132             | 144                                                                            |
| States in the US                  | Yes             | Yes, including the capital city and inhabitants.                               |
| Prayers                           | Yes             | No                                                                             |
| Fables                            | 12              | 8                                                                              |
| Grammar                           | extensive       | age-appropriate                                                                |
| Proper names & places             | Mostly European | European but also includes names like... Montauk, Choptank, Setaket, Watoga... |
| General information               | no              | yes                                                                            |
| Homonyms                          | yes             | yes                                                                            |
| Abbreviations                     | yes             | yes                                                                            |
| Numbers                           | yes             | yes                                                                            |
| Alphabet                          | yes             | yes                                                                            |
| Tables                            | yes             | yes                                                                            |
| Analysis of the sounds of English | no              | yes                                                                            |
| Key to the sounds of letters      | no              | yes                                                                            |
| First text (lesson)               | Page 7          | Page 54                                                                        |

*speller* have been proposed (see Table 2).

As Scudder (1886) and Monaghan (1983) mention, Webster follows Dilworth when presenting the tables. However, unlike Dilworth's *speller*, Webster's *speller* presents monosyllabic words before more difficult words and organizes the tables by similarity of pronunciation. In Webster's *speller*, the alphabet list includes the names of the letters and explains the sounds they have. Moreover, the *speller* presents an analysis of the sounds of the English language which includes articulatory and auditory considerations. Like Dilworth, Webster divides the vowels into long and short and includes examples for each. Yet, unlike Dilworth, who uses marks to indicate vowel quality, Webster uses numbers. Consequently, Webster improves Dilworth's *speller* by indicating how words should be pronounced, introducing a system of numerical superscripts with more auditory consideration to indicate vowel pronunciation and the altering of the syllabification.

Furthermore, Webster's *speller* (1793) presents some other advantages over Dilworth's *speller* (1796):

- (1) It is logically organized;
- (2) It promotes quality education;
- (3) It indicates mute letters;
- (4) It presents phonemic value of letters;
- (5) It is adapted to children's interests;

**Table 2.** Reasons for success as described by other authors.

| Author                   | Reason                                                                                                                                                              |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Scudder (1886)           | Satisfied the great demand for American textbooks (Scudder 1886: 72).                                                                                               |
| Jernegan (1918)          | Preoccupation with quality education.                                                                                                                               |
| Krapp (1925)             | Better organization and systematic guide to English spelling.                                                                                                       |
| Shoemaker (1966)         | Illustrations;<br>Adherence to the alphabet method;<br>Only some proposals for reformed spelling were introduced.                                                   |
| Monaghan (1983)          | Identification of mute letters;<br>Separate <i>speller</i> and <i>grammar</i> books;<br>Organization of tables;<br>Phonemic values;<br>Inclusion of American towns. |
| Svobodny and Born (1985) | Names of the Kingdoms of Europe, counties, principal towns and rivers in states in the US;<br>Ease of use in comparison to other <i>spellers</i> .                  |
| Martin (2019).           | Short dialogues.                                                                                                                                                    |

- (6) It brings more secular content;
- (7) It presents general information;
- (8) It brings more references to the US.

Those qualities could explain the wide acceptance and the popularity that the *speller* came to have, but they do not make this version of the *speller* (1793) a portrait of the American character.

#### DISCUSSION. LANGUAGE AND NATIONS, NATIONS AND LANGUAGE

The conception of the American Vernacular as “good”, “uniform” and “pure” was common amongst linguists, scholars, and citizens prior to the Revolution, but this changed after the war: some began to catalog the vernacular as a corruption of the English language (Frulla 2018) while others continued to describe it as uniform (Twining 1894; Read 2015, 20). Indeed, some scholars mention that «although there were regional accents, there was not a significant enough difference in pronunciation to impede effective communication» (Frulla 2018), a situation that contrasted with that in England, where people from different regions often had difficulties communicating despite geographical proximity.

These claims reveal the relationship that exists between language and nation-building because a nation is a community of people that is formed on the basis of a combination of shared features such as ancestry, lan-

guage, or territory. Incidentally, individuals identify better with a community with which they share a language than with one with which they share a residence, religion, or ancestry (Pool 1979, 19). If the vernacular in the pre-independence US was perceived as “good”, it was because it was subjectively connected with the vernacular in England; both belonging to the same nation. When the US became independent, the socio-political rupture attributed different characteristics to each nation. Thus, the existence of two different nations becomes vital and entails the existence of two varieties of language since nations are believed to be unthinkable without a language (Pool 1990, 242). From that point onward, the English language in both countries follows different paths (Nevalainen 2003, 136).

The difference between dialect and language is not structural, but political. Accordingly, they are defined by their degree of functionality. A dialect is not used in higher contexts of interaction because that place is reserved for language (Haugen 1966, 927). In essence, before the revolution, there was no need to think of the American dialects as different from those spoken in England, as all were associated with the same nation. However, after Independence, the opposition between internal cohesion (we) and external distinction (them) (cf. Haugen 1966, 927) becomes relevant and with it, the need to define and oppose the vernaculars spoken in each country. Since linguistic differentiation contributes to establishing a separate identity, «attempts to make one language or dialect diverge from another is common in history» (Pool 1979, 11). Therefore, the English feel the need to rescue what is “pure” and contrast it with what is seen as a corruption by the Americans while in the US, as American nationalism emerged after the Revolution (Wood 1988), the discussions over a national language also arise. From that moment on, language variety in the US, which had been considered “good”, starts to be seen as a corruption of the English language.

Fishman claims that nationalism is a response to modernity (1971, 4) and that it aims at recovering «the authentic uniqueness of the nationality [...] and, thereby, to recover for the present as well as establish for the future the greatness that had existed in the past» (Fishman 1971, 9). Webster's nationalism follows those lines since he claims that the yeomanry are the direct heirs of the Elizabethan English (Webster 1789, 288) and envisions an everlasting grandeur based on the qualities of the institutions that were being created, which could guarantee growth towards modernization and away from the old paradigms.

For those reasons, language standardization is a political project (Carter & Sealey 2007, 24) that arises

with nationalism. As such, Webster's intuition that the political harmony of the country relies on the uniformity of language (Webster 1789, 20) is pertinent. Certainly, countries that have low linguistic diversity have more chances of prosperity than those with higher diversity (Pool 1990, 250), of which Webster was evidently aware. His plan of action showed that he understood that the essential ingredients of nationalism are: unification, authentication, and modernization, exactly as proposed by Fishman (1971, 3). Unification seeks to forge wider bonds that extend beyond family and locality, and to unite «the rural, the urban, and the regional into a broader unity» (Fishman 1971, 3-6). Authentication emphasizes «the ethnic uniqueness and cultural greatness of the nationality» and works to make it everlasting. And lastly, Modernization is seen as the route to conquering political independence and to «enhancing the position of the nationality».

Rollins mentions that between 1789 and 1793, Webster urged the country towards humanistic reform and national development in all fields, from politics and education to economics and language, but holds that Webster's ideas are a synthesis of an idealized past and utopian dreams for the future that were influenced by J. J. Rousseau and R. Price (Rollins 1980, 24-28). In fact, Webster's incongruities may be explained because the requirements of modernization and those of authentication are opposed. Modernization moves «toward newer, more rational, more efficient solutions» while authentication stresses the «continuity based on socio-cultural integration and is constantly straining towards purer, more genuine expressions of the heritage» (Fishman 1971, 5).

Webster faces an unprecedented task since it is difficult to authenticate and unify that which was built on the transposition of traits. In the case of authentication, a problem arises because Webster needs pure and genuine expressions of past glory, which would take him to the past in England. At the same time, his project includes standardizing (or unifying) the language.

Therefore, his project was complex because the English language belongs to and represents another nation. Under those circumstances, Webster faces a dilemma: the model for his standard language cannot be the current English spoken in England, but at the same time, it is impossible to break with the English grammatical tradition. His solution includes the removal of the contamination that came from England and the discovery of the authentic American vernacular. His quest involved finding older versions of the English language and discovering the «true principles of language» in the English spoken by ordinary people (Webster 1789).

## LANGUAGE DESCRIPTION AND LANGUAGE PLANNING

Webster was embarking upon what seems to be a linguistic search, but most of his evaluations deny a scientific approach and indicate a more prescriptive view of language. By emphasizing the need to uniformize language, Webster is implying language may be accommodated to the demands of the circumstances. On the other hand, he maintains that languages obey «true principles». Hence, Webster's conception of language involves the notion of unchanging principles that apply to the language but incorporates the idea that only the grammarian can advise on the use of language.

The apparently conflicting concepts may be explained by the practice of grammar prescription that was common in the 18<sup>th</sup> century. At that time, grammar books became a publishing phenomenon. Their writers intended to teach language users to express themselves accurately by supplying prescriptive rules while insisting on the idea that using «incorrect grammar» was a social stigma. Accordingly, the traditional grammarians' task was to prepare normative orthography and grammar texts by «adapting» the structure of English to match that of classical Greek and Latin.

As yet, Webster advances in a different direction from traditional grammarians, but he cannot detach from what was conventional in the 18<sup>th</sup> century. He understood that prescribing grammar rules is unnatural and that languages have principles that are not under the grammarian's supervision. Nonetheless, that idea was incompatible with his intention to provide a uniform language to the new nation, so his linguistic ideas collided with his socio-political motivations.

Therefore, with his speller Webster is undertaking a prescriptive trajectory that does not correspond to his intention of describing language. His argumentation becomes inconsistent, his linguistic ideas are not plain, and he frequently gets lost in his explanations. On the one hand, he insists on finding the «true principles» of the English language by examining how the language is used. On the other hand, he claims that authorities should provide a pattern to end ignorance and corruption in language and design a *speller* with the purpose of introducing uniformity and precision in pronunciation. Moreover, to legitimize his speller, he bases his ideas on «the observations of the most prominent authorities in the US and in England». The result is a proposal that is contradictory in itself. That is, his nationalistic ideals pointed towards uniformation and authentication, which depend on the establishment of a standard language, while his linguistic proposal moved away from prescriptivism.

It is claimed that «linguistic choices are made for purposes other than narrowly linguistic ones, and language planning becomes central to the attainment of more general political goals» (Deumert 2000, 394). To be sure, when selecting, developing, and laying down a model for standard language usage, Webster made a political decision regarding language. He was involved in language planning, which is the effort to promote the use of a particular variety of language or dialect by making changes to their structure – an essentially ideological act (Haugen 1966, 1983).

#### THE GOALS OF EDUCATION

The teaching of reading had been predominant in the 17<sup>th</sup> century for religious reasons, yet, there were also practical reasons for the universal instruction in reading. In colonial times, teaching was focused on reading out loud because reading material was cheaper and easier to obtain (Monaghan 1988, 34). Moreover, only after 1837 would there be an established educational system, so in colonial times, many teachers were, in actuality, poorly educated. Since many times, teachers were almost illiterate, Webster saw the inclusion of the key to pronunciation in his *speller* as an improvement and an advantage over other spellers (Webster & Warfel 1953, 33).

Nonetheless, Webster considers that education is more than just learning to read; it is the only way “to reform mankind” because the «impressions received in early life usually form the characters of individuals» and together they form the character of a nation (Webster 1790, 26). He believed that the stability of the nation might only be guaranteed by having a system of education that encourages the youth to obey the laws (Webster 1790, 2-5, 24). For those reasons, it was essential that children be taught ethical conduct and political procedure (Webster & Warfel 1953, XXXVI) and that they be kept away from people of improper behavior (Webster 1790, 22). Indeed, Webster claimed that it is more difficult to correct bad habits than to provide good models (Webster 1790, 15). Hence, schools should be institutions of control where children «who have been accustomed to disobedience and licentious behavior at home» are taught obedience (Webster 1790, 24). Webster also wanted the poor to have access to education, so he advocated in favor of public schools (Webster 1790, 24-25) and prepared a plan of instruction with merchants, mechanics, and farmers in mind (Webster 1790, 4).

With this, the new country needed a cultural revolution (Bynack 1984, 99), so changes in textbooks were needed. Most texts, Webster said, were not adequate

because they included information that characterized other nations or that was not interesting to children. He claimed that for poor individuals to be properly informed, textbooks in America should provide information on the history and geography of the country, its heroes and statesmen, and ideas that would be useful in life (Webster 1790, 23). Also, textbooks had to teach good qualities and praise liberty (Webster 1790, 21). Precisely, teaching good qualities is permanent in Webster *speller* because it would promote kindness, morals, and industry (Wakefield 1998, 18).

#### A REPRESENTATION OF A NATION?

While Fodde (2015) stresses Webster's contribution to the constitution of an American identity, Cassedy concludes that Webster's role in forging American identity is incidental; since Webster's ideas are questionable, they induced others to try to define America (Cassedy 2014, 232-233). At the beginning of the 19<sup>th</sup> century, there was no «widely acknowledged American character» (Wakefield 1998, 18). Webster, himself, recognizes that in 1790 the «national character [was] not yet formed» but that it needed to be shaped (Webster 1790, 3). On that account, the 1793 edition of the *speller* does not present a characterization of “American”.

In 1793, Webster was still laying the foundations of his project, which included uniformation, authentication, and modernization. For those reasons, this investigation holds that the *speller* is not exactly defining an American character, but is signaling where to find it and how to establish it. Webster understood that times were changing and that the spellers that were in use were not defensible anymore. Therefore, to make them more “American”, a series of changes needed to be made. It took him more than 30 years and hundreds of editions of the *speller* to complete the changes in it and discover the characteristics of the American nation. Yet, in 1793, he already knew what he was looking for.

First, a change from a religious to a secular focus was needed. As the present analysis shows, the 1793 edition of Webster's *Speller* contributes to the alteration of the consideration of the pedagogical material from a material that adheres to the theological order to a material that shows incipient traces of secularism. His conceptions of religion and of science appear to be based on the selection of certain aspects (literary models, uniformity, and freedom) and the rejection of others (corruption, diversity, and old paradigms). Interestingly, with Webster, the *speller* begins to gain autonomy and moves on towards becoming a separate material from

the one used in religious instruction. In that way, it promotes the transformation of the school text, allowing it to become secular and to acquire its own identity.

Second, more modern spellers were needed. The examination shows that Webster's speller was successful because he was skillful in determining what kind of speller the new nation needed. He takes other spellers as models and proceeds to organize the tables and lessons by age. This includes the methodology of presenting unconnected sentences and making slow progress. Most importantly, he sees the need to move towards modernization by educating the poor and by changing the focus of education from memorization to comprehension. Promoting respect to law and obedience was another means of unifying the country. Hence, he was in tune with the proposals of modern mass nationalism.

Third, his nationalism demanded a standard language. Webster had identified, like many authors in his time, the central issue in language planning: the conflicting norms (Haugen 1983, 274). His contribution resides in trying to define a standard and in using that standard in writing textbooks. As a consequence, Webster's ideas not only satisfied the requirements of the language-in-education policies of the time, but also revealed that the author perceived the significance of linguistic standardization and of implementing language policies in the forging of a new nation. Principally, this examination observed that, with the speller, Webster embarks on obtaining and presenting an organized body of knowledge acquired through research.

Finally, a national character needs to be shaped. Webster's scheme characterizes a nationalistic discourse and distinguishes structural elements of the values of American society (confederation, harmony, and civil and religious freedom). Indeed, Webster attributes to the *speller* the possibility of teaching certain models of classification of knowledge in themes and cultural contents. Indeed, Webster attributes to the *speller* the possibility of teaching certain models of knowledge classification in themes and cultural content.

#### CONCLUSION

In fine, both spellers seek to define the idea of self in the child in relation to the authority (be it God, their parents or the national government). Both encourage the cultural aspects of reading practices that were still adequate for the demands of the 18<sup>th</sup> century. In Webster's dictionary, there are fewer religious texts extracted from the sacred scriptures and there are no prayers. Besides, the speller exposes an ideology that is based on centralizing,

unifying, and homogenizing. For those reasons, it may be understood why this speller, with time, became representative of the new nation. Thus, Webster's speller and his need to advance the idea of nation were born simultaneously and were often placed side by side. He envisions that his American speller would create what would be the American Legacy, one built through language.

Since the teaching material represents the community's ethical, moral, and religious values (Monaghan & Barry 1999), they depict the ideology and the expectations of their time. Accordingly, the schooling of a language, its didacticization, and the creation of linguistic material are determined by the social structures. In the case of this speller, its design is representative of the post-Independence United States for which reason, Webster's ideas regarding language and nation matched the socio-political needs of the time.

In fine, the 1793 edition does not depict the American character, as yet. Nonetheless, it shows the way to identifying and establishing the characteristics of the new nation while defining a new model of speller that will be improved by the author over time.

#### REFERENCES

- Bynack, Vincent. 1984. "Noah Webster's Linguistic Thought and the Idea of an American National Culture." *Journal of the History of Ideas* 45, no. 1: 99–114. <https://doi.org/10.2307/2709333>
- Carter, Bob and Sealey, Alison. 2007. "Languages, Nations and Identities." *Methodological Innovations Online* no. 2, 2: 20–31. <https://doi.org/10.4256/mio.2007.0009>
- Cassedy, Tim. 2014. "A Dictionary Which We Do Not Want: Defining America against Noah Webster, 1783–1810." *The William and Mary Quarterly* 71, no. 2: 229–254. <https://doi.org/10.5309/willmary-quar.71.2.0229>
- Cubberley, Ellwood Patterson. 1919. *Public education in the United States: A study and interpretation of American educational history; an introductory textbook dealing with the larger problems of present-day education in the light of their historical development*. Boston: Houghton Mifflin.
- Cubberley, Ellwood Patterson. 1920. *The history of education: Educational practice and progress considered as a phase of the development and spread of western civilization*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Cullbertson, Deborah. 2012. *History of Standardization of English Language Arts: An Analysis of the Foundation and Focus of English Language Arts*. PhD. Diss, Texas University.

- Deumert, Andrea. 2000. "Language Planning And Policy." In *Introducing Sociolinguistics*, edited by R. Meshtrie, J. Swann, A. Deumert, and W. L. Leap, 384-418. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dilworth, Thomas. 1796. *Dilworth's spelling-book, improved: a new guide to the English tongue*. Philadelphia: John M'Culloch.
- Fairclough, Norman. 2003. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fishman, Joshua. 1971. "The Impact of Nationalism on Language Planning: Some Comparisons between Early Twentieth-Century Europe and More Recent Years in South and Southeast Asia." In *Can Language Be Planned?: Sociolinguistic Theory for Developing Nations*, edited by Joan Rubin, and Björn H. Jennudd, 3-19. University of Hawai'i Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv9zckn95>
- Fodde, Lusianna. 2015. "The New England Yeoman: Noah Webster And The Defining Of American English (1758-1843)." *Iperstoria - Testi Letterature Linguaggi* 5, 124-137. <https://doi.org/10.13136/2281-4582/2015.i5.274>
- Frulla, Eliana. 2018. "Noah Webster and the Standardization of Sound." *E-rea* 15 (2). <https://journals.openedition.org/erea/6090>
- Haugen, Einar. 1966. "Dialect, Language, Nation." *American Anthropologist* 68 (4): 922-35.
- Haugen, Einar. 1983. "The implementation of corpus planning: Theory and practice." In *Progress in Language Planning: International Perspectives*, edited by Juan Cobarrubias, and Joshua Fishman, 269-290. Berlin: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110820584.269>
- Jernegan, Marcus. 1918. "Compulsory Education in the American Colonies: I. New England," *The School Review* 26 (10): 731-749.
- Krapp, George. 1925. *The English Language in America*. New York: The Century Co., for the Modern Language Association of America.
- Lyman, Rollo. 1922. *English Grammar in American Schools before 1850*. Illinois: The Univ. of Chicago Libraries.
- Martin, Peter. 2019. *The Dictionary Wars: The American Fight over the English Language*. Princeton: Princeton University Press.
- Monaghan, E. Jennifer. 1983. *A common heritage: Noah Webster's blue-back speller*. Connecticut: Archon Books.
- Monaghan, E. Jennifer. 1988. "Literacy Instruction and Gender in Colonial New England." *American Quarterly* 40(1): 18-41. <https://doi.org/10.2307/2713140>.
- Monaghan, E. Jennifer, and Arlene Barry. 1999. *Writing the Past: Teaching Reading in Colonial America and the United States, 1640-1940*. Delaware: International Reading Association.
- Nevalainen, Terttu. 2003. "English." In *Germanic Standardizations: Past to Present* edited by Ana Deumert and Wim Vandenbussch, 127-156. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Pool, Jonathan. 1979. "Language planning and identity planning." *International Journal of the Sociology of Language* 20, 5-21.
- Pool, Jonathan. 1990. "Language Regimes and Political Regimes." In *Language Policy and Political Development*, edited by Brian Weinstein, 241-261. New Jersey: Ablex.
- Read, Allen. 2015. "British Recognition of American Speech in the Eighteenth Century." In *Perspectives on American English*, edited by Joey L. Dillard, 15-36. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110813340-003>
- Rollins, Richard. 1980. *The Long Journey of Noah Webster*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Scudder, Horace E. 1886. *Noah Webster*. Boston: Houghton.
- Scofield, Edna. 1938. "The Origin of Settlement Patterns in Rural New England." *Geographical Review* 28 (4): 652-663. <https://doi.org/10.2307/210308>
- Shoemaker, Ervin C. 1966. *Noah Webster: pioneer of learning*. New York: AMS Press.
- Smith, Raoul. 1979. "The Interest in Language and Languages in Colonial and Federal America." *Proceedings of the American Philosophical Society* 123 (1): 29-46.
- Svobodny, Dolly, and Warren Born. 1985. *Early American Spellers, 1775-1900*. Washington DC: Department of Education.
- Twining, Thomas. 1894. *Travels in America 100 years ago: being notes and reminiscences*. New York: Harper and Brothers, Publishers.
- United States. *Journal of Proceedings and addresses. Session of the year 1892, held at Saratoga Springs*.
- Wakefield, John. 1998. *A Brief History of Textbooks: Where Have We Been All These*. Paper presented at the Meeting of the Text and Academic Authors. St. Petersburg, FL.
- Webster, Noah. 1783. *A Grammatical Institute of the English Language: comprising an easy, concise, and systematic method of Education*. Hartford: Hudson & Goodwin.
- Webster, Noah. 1789. *Dissertations on the English language: with notes, historical and critical. To which is added, by way of appendix An essay on a reformed mode of spelling, with Dr. Franklin's arguments on that subject*. Boston: Printed for the author, by I. Thomas and Co.

- Webster, Noah. 1790. *Collections of Essays and Fugitive Writings on Moral, Historical, Political, and Literary Subjects*. Boston: I. Thomas & E. T. Andrews.
- Webster, Noah. 1793. *The American Spelling Book: containing an easy standard of pronunciation*. Boston: Isaiah Thomas & Ebenezer T. Andrews.
- Webster, Noah. 1828. *An American Dictionary of the English Language*. New York: Converse.
- Webster, Noah and Harry Warfel. 1953. *Letters of Noah Webster*. New York: Library Publishers.
- Wood, Gordon. 1988. "The Significance of the Early Republic." *Journal of the Early Republic* 8 (1): 1-20.



**Citation:** Simona Biagi (2022) Gabriela Mistral: la pedagogista poetessa. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 47-62. doi: 10.36253/rse-13004

**Received:** April 9, 2022

**Accepted:** November 2, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Simona Biagi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Gabriela Mistral: la pedagogista poetessa

### Gabriela Mistral: Pedagogist, Poetess

SIMONA BIAGI

*Università di Bologna*  
simona.biagi3@studio.unibo.it

**Abstract.** This article aims to describe the image of Gabriela Mistral's life and works. She has been the first Latin American woman who gained the Nobel prize in 1945 for her poetic works. This article covers the research carried out by the author on site, in Chile, from the 15/11/2021 to the 15/01/2022. The result of this research comes from the resources of the archive of national library of Chile, located in Santiago where the author had the opportunity to see the full collection of the original manuscript and article written by Gabriela Mistral. Moreover, the resources of the digital database have been used as references in order to support the work of literature revision, in a critical-interpretative key. Gabriela Mistral's works have been gathered so far in anthology in various thematic by different researchers, of which principally this article is based on. As a result, Gabriela Mistral is well known by the international scientific community for her poetic work. Most of her poetries have been translated as well in Italian language. Instead, she is less known for her pedagogical writings and the author sensed the urge to investigate this area of her work which deserve more attention. In order to explore the complexity of Gabriela Mistral's pedagogy, the author has contextualized her biography and then has rethought her educational strategy through the ethic, aesthetic, spirituality and the way of the storytelling of the mistralian pedagogy.

**Keywords:** Gabriela Mistral, pedagogy, Chile, storytelling, poetry.

**Riassunto.** Il presente articolo è frutto di un lavoro di ricerca sul campo effettuato da chi scrive tra il 15/11/2021 e il 15/01/2022 in Cile. Il contributo vuole esplorare la figura di Gabriela Mistral, prima donna latino-americana vincitrice del premio Nobel, conseguito nel 1945 per la sua opera poetica. Durante l'esperienza a Santiago del Cile, chi scrive ha potuto frequentare gli archivi della biblioteca nazionale del Cile dove ha visionato molti manoscritti e articoli di Gabriela Mistral. La maggior parte dei quali, per il loro carattere estemporaneo, sono stati raccolti in antologie tematiche: da questa documentazione sono state tratte la maggior parte delle informazioni su cui basare il presente scritto. Inoltre, questo lavoro di revisione dei testi in chiave critico-interpretativa è stato supportato dal confronto e dall'integrazione con le risorse presenti nei database digitali. Gabriela Mistral è ben conosciuta dalla comunità scientifica internazionale per la sua opera letteraria-poetica come dimostrano alcune pubblicazioni, anche tradotte in lingua italiana. Il suo apporto pedagogico, invece, è pressoché sconosciuto. Per meglio esplorarne la complessità si cercherà di contestualizzare la biografia mistraliana per poi soffermarsi sull'analisi della prospettiva pedagogica attraverso l'etica, l'estetica, la spiritualità e il ricorso ai racconti come strategia educativa.

**Parole chiave:** Gabriela Mistral, pedagogia, Cile, narrativa, poesia.

#### INQUADRAMENTO STORICO CULTURALE

Gabriela Mistral nasce sul finire del secolo XIX; precisamente nell'anno 1889. Anno che ha visto nascere altre importanti personalità che hanno dato un apporto decisivo allo sviluppo della società contemporanea come Heidegger e Wittgenstein. Gabriela Mistral nasce, però, nell'emisfero sud del mondo, esattamente nella cittadina di Vicuña, capoluogo della Valle dell'Elqui: una zona remota, montagnosa e desertica del Cile che si trova ai confini con l'Argentina. I tratti somatici tradiranno presto la sua origine "mestiza" ovvero meticcias, in un'epoca in cui il fatto di nascere bianco è sinonimo di privilegio. Fino al 1926 la Valle dell'Elqui rimane isolata dalle vie di comunicazione che collegano il nord alla zona centrale. In quest'ultima è collocata la capitale Santiago de Chile che, oltre ad essere la sede del potere, è anche il principale centro culturale che crea e diffonde la cultura nazional-identitaria cilena:

una cultura insular y también es una cultura marcada por el valle central que tiende a ser – se dice – feudal pero aún tiene algunas cosas: el peonaje, el tipo de estructura política social es la del latifundio que vemos en Donoso, la vemos en las grandes novelas chilena<sup>1</sup>.

La cultura identitaria cilena, nel suo processo di costruzione storica, è stata marcata da una profonda adesione a un nazionalismo dove «la modernizzazione sembra aver poco inciso sulla cultura dominante, affermandosi nella società come rappresentazione dello stile di vita delle élite che come espressione dei pochi innovatori» (Borri 2012, 263). Nel clima di costruzione della patria nazionale che dal centro si propaga in maniera autoritaria verso le periferie, si crea una certa diffidenza nei riguardi degli stranieri europei e dell'ingerenza dei loro capitali negli affari cileni, tuttavia, le élite continuano a recepire e ad adeguarsi alle tendenze e alle mode del vecchio mondo mentre mandano i loro pupilli a formarsi in Europa. «L'Europa è oggetto di critica, ma non perde per questo la sua attrattiva come destinazione di viaggio e soggiorno di formazione per artisti e intellettuali del sottocontinente. Dal Cile, secondo un percorso che è oramai paradigmatico, viaggiano i figli delle élites

– come Vicente Huidobro nel 1916, Teresa Wilms nel '17, Joaquín Edwards Bello nel 1919» (Calandra 2019, 776). Ciò che si respira invece nella IV regione, provincia di Coquimbo (dove è ubicata la Valle dell'Elqui) è quindi molto distante, non solo fisicamente ma anche – e soprattutto – culturalmente, da ciò che viene prodotto a livello centrale perché è figlio di un'autoctonia nativa ancestrale che non vuole contaminarsi con i valori provenienti dalla capitale. Il Cile, resosi indipendente dalla corona spagnola nel 1818, all'inizio del XIX secolo è ancora uno stato in divenire: è appena uscito vincitore dalla guerra del Pacifico (1879-1884) che lo ha visto contrapporsi all'alleanza di Bolivia e Perù, al fine di estendere il suo territorio settentrionale fino alla Provincia di Atacama (territorio ricchissimo di giacimenti di salnitro), e dalla Pacificazione dell'Araucanía (1861-1883) grazie alla quale si incorporano alla nascente nazione le vaste regioni meridionali in cui si concentrano le valli più fertili e produttive. Gli abitanti di queste zone di recente annessione sono prettamente indigeni<sup>2</sup>. «Ad avvantaggiarsi della situazione è l'oligarchia terriera al potere, che s'impadronisce della ricca *pampa salitrera* e dei fertili territori del sud, giustificata in questa politica da una intelligenza sempre più ostile nei confronti dell'indio» (Borri 2012, 260). Questa oligarchia è stata educata attraverso una «escuela, heredada de la Colonia» che «mantuvo por varias décadas mucho del sello impuesto por los conquistadores españoles, entre los que se cuentan su marcado elitismo, la segregación en razón del género y el carácter evangelizador». (Orelliana Rivera 2010, 24). Nel 1891, dopo una breve guerra civile, il Cile si presenta al mondo come una giovane Repubblica parlamentare che si muove idealmente nella direzione della modernità per le sue istituzioni, e che si trasformerà in Repubblica Presidenziale nel 1925. In questi anni di formazione nazionale cominciano a vedersi i primi barlumi che daranno origine alla separazione tra Stato e Chiesa, separazione che si realizza nel 1925 come sancito dalla neonata costituzione<sup>3</sup>. Seppur timidamente, in questo

<sup>2</sup> Tra cui i mapuche dell'Araucanía che continuano ancor oggi a reclamare la proprietà della zona centrale.

<sup>3</sup> Nella costituzione cilena del 1925 si legge nel secondo comma dell'articolo 10, capitolo III "Las iglesias, las confesiones e instituciones religiosas de cualquier culto, tendrán los derechos que otorgan y reconocen, con respecto a los bienes, las leyes actualmente en vigor; pero quedarán sometidas, dentro de las garantías de esta Constitución, al derecho común para el ejercicio del dominio de sus bienes futuros". ([http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh\\_article/0.1389.SCID%253D10741%2526ISID%253D417%2526PRT%253D10717%2526JNID%253D12.00.html](http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_article/0.1389.SCID%253D10741%2526ISID%253D417%2526PRT%253D10717%2526JNID%253D12.00.html))

<sup>1</sup> Falabella, Soledad. 2016. *The poetry of Gabriela Mistral: on the 70th anniversary of her Nobel prize in Literature*, Berkley: CLAS Center of Latin American Studies, University of California. (<https://www.youtube.com/watch?v=oS3RRuaW9q0>)

periodo, le prime voci del movimento operaio organizzato cercano il modo di farsi sentire, «sul finire del secolo incominciano a comparire nuovi attori sociali: la piccola borghesia, che, seppur lentamente trova una sua rappresentazione partitica, e il proletariato, costituito in prevalenza dai minatori, che si organizza nelle prime società di resistenza d'ispirazione anarchica» (Borri 2012, 261). Il contesto sociopolitico cileno, alla fine del XIX secolo, se da un lato era contrassegnato da una costante crescita economica, dall'altro era caratterizzato da una profonda crisi politica, causata dal netto contrasto tra le misere condizioni di vita dei poveri e la grande prosperità della nazione (data da enormi ingressi fiscali – spesso provenienti da capitale europeo – convertiti in grandi opere di infrastruttura). La potente oligarchia cilena aveva un suo progetto per il paese e lo portava avanti senza prendere in considerazione le necessità dei vasti gruppi di emarginati che, a poco a poco, rispondendo al richiamo dell'urbanizzazione, si stabilivano nelle periferie, in quartieri popolari dove, a causa delle pessime condizioni igieniche, si propagavano rapidamente le epidemie e dove l'analfabetismo era endemico. Infatti, secondo il censimento generale della popolazione realizzato nel 1895, su un totale di 2.712.145 abitanti, solo 756.893 persone sapevano leggere o scrivere, ovvero il 28% della popolazione totale cilena (Orellana Rivera e Zegers Blanchet 2015, 34-35). Presto alcune voci dissidenti cominciarono a mettere in evidenza non solo i conflitti sociali, ma anche la necessità di integrare nella società, attraverso la scolarizzazione, queste grandi masse di esclusi che stavano generando tensioni nel sistema politico.

Desde los preludeos de la República, y durante todo el siglo XIX, la educación se mostró como un mecanismo altamente segregador y excluyente. Basta con observar el modelo puesto en marcha, en que la enseñanza primaria se constituyó en una educación alfabetizante –cuyo objetivo era alejar a la masa de la “barbarie”– y la secundaria –reservada principalmente a la élite masculina– en una formación especializada que permitiera a los prohombres de la República tomar las riendas de la patria y participar en las decisiones “importantes” para el país (Orellana Rivera 2010, 53).

Le legge di Istruzione elementare obbligatoria, istituita nel 1920, fu quindi il risultato di un dibattito durato un ventennio<sup>4</sup>. Gabriela cresce dunque in questo clima culturale caratterizzato dalle rivendicazioni sociali e dalla spinta delle classi popolari per accedere all'alfabetizzazione, in un'epoca segnata da importanti cambiamen-

ti per il Cile e per l'educazione cilena, specialmente per quanto riguarda l'educazione femminile: già nel 1842 la creazione de *la Escuela Normal de Preceptores* (che abilitava all'insegnamento) aveva richiamato dall'Europa vari pedagogisti, pagati dal governo cileno, che nel ruolo di direttori avevano cambiato notevolmente l'assetto delle scuole. Ad opera di questi stessi pedagogisti nell'anno 1889 viene creato l'istituto pedagogico, entità che rimarrà la principale incaricata, per molti lustri, a formare le e i docenti di scuola secondaria del paese (Orellana Rivera 2012). Parallelamente, si realizza anche il Congresso nazionale pedagogico, luogo che per la prima volta dà visibilità agli alunni, ai professori e in generale al mondo della scuola (Egaña *et al.* 2003). Contestualmente, nel sistema educativo fa il suo ingresso la prima generazione di educatori normalisti formati sulla scia della riforma tedesca<sup>5</sup>. Riforma che modernizza il modo di concepire l'insegnamento e la formazione stessa dell'insegnante in un'ottica di severità e omologazione.

La influencia de estas ideas europeas, principalmente venidas desde el mundo germano, se dejó sentir en los educadores que impulsaron las transformaciones de fines del siglo XIX. Ejemplo de esto fue la llamada “reforma alemana”, que al mismo tiempo que modernizó el sistema de enseñanza y de formación docente, les otorgó rigidez, restándoles, además, identidad propia (Orellana Rivera 2012, 141).

Mentre questi cambiamenti sono in corso, aumenta il numero del personale femminile che esercita la docenza nelle scuole primarie. Il mestiere dell'insegnante, sebbene poco pagato, risulta un lavoro dignitoso. Attratte, allora, dalla prospettiva di poter contribuire all'economia familiare, diventano rapidamente molte le ragazze provenienti dai ceti sociali più modesti ad interessarsi dell'opportunità offerta dalle *Escuela Normal de Preceptores*<sup>6</sup>. Le donne appartenenti ai ceti più abbienti, invece, per la prima volta, vengono ammesse dapprima in qualità di alunne all'università cilena, e poi, decadi più tardi, accedono al ruolo di professoressa. (Orellana Rivera e Zegers Blanchet 2015).

<sup>5</sup> Biblioteca Nacional de Chile. *Valentín Letelier Madariaga (1852-1919)*. Memoria Chilena. Disponibile su <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7668.html>.

<sup>6</sup> Che selezionavano in tenera età le aspiranti e gli aspiranti maestri che avrebbero vissuto nella scuola in un regime di internamento fino alla maggiore età a spese dello Stato. Pérez, C. 2017. “Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961- 1974)”. *Colecciones Digitales*, Subdirección de Investigación, Dibam. Disponibile su <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>

<sup>4</sup> Biblioteca Nacional de Chile. *Inicios de la instrucción primaria en Chile (1840-1920)*. Memoria Chilena. Disponibile su <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3565.html#documentos>.

## BIOGRAFIA

All'anagrafe, Gabriela Mistral risponde al nome di Lucila de Maria del Perpetuo Socorro Godoy Alcayaga<sup>7</sup>. È figlia unica della coppia formata dal poeta popolare Juan Jeronimo Godoy y Villanueva e dalla ricamatrice con la passione del canto, Petronila Alcayaga. La madre ha già una figlia da una relazione precedente: Ermelina Molina Alcayaga, la sorella amata e stimata che forma Lucila come insegnante<sup>8</sup>. Il padre abbandona la famiglia quando Gabriela ha 3 anni seguendo quel costume di "papito de corazón" ancora in auge nel Cile contemporaneo<sup>9</sup> e che all'epoca rappresentava un uso consuetudinario poiché molti uomini emigravano al Nord per cercare fortuna nel lavoro delle miniere. Lucila cresce quindi in una famiglia di sole donne, circondata dall'affetto della sorella, della madre e della nonna. È da quest'ultima che riceve un'educazione biblica orale; la nonna, infatti, conosce a memoria i versi del libro di Isaia e del libro di Davide e li fa recitare alla nipote<sup>10</sup>. Con le sue narrazioni di episodi biblici, la nonna materna condurrà Gabriela a una profonda adesione ai valori spirituali del cristianesimo e ad una raffinata estetica del racconto. Dopo l'abbandono del padre, le quattro si trasferiscono a vivere alla scuola di Montegrande dove la sorella Ermelina è diventata direttrice. Nell'ambiente familiare di Lucila l'insegnamento rappresenta un ideale poiché sia il padre che la sorella esercitano la professione di docente. Sembrerebbe quindi una carriera naturale, seguita per imitazione, quella che intraprenderà la nostra autrice; invece, contrariamente alle aspettative, incontra parecchi ostacoli prima di ottenere la legittimazione alla docenza: durante gli anni di studio, nel 1900, viene allontanata dalla scuola superiore per ragazze di Vicuña dove era iscritta, perché accusata di avere rubato dei quaderni. In questo frangente Lucila riceve un giudizio molto negativo sulle sue attitudini intellettuali da parte della Direttrice Adelaida Olivares che riferisce alla madre e alla sorella che «esa niña se destaca por su falta de entendimiento, su poca o ninguna comprensión, su desamor al estudio» (Samatan 1969, 102). Lucila viene ritirata e finisce per essere isolata dalle sue coetanee e costretta a proseguire gli studi a casa, in solitudine, come autodidatta. Al fine di contribuire con un apporto all'economia familiare, appena quattordicenne, nel 1903, inizia la sua carriera di insegnamento.

<sup>7</sup> Reyes Garcia, Claudia. 2017. *Gabriela Mistral*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena pp. 15-20.

<sup>8</sup> *Ibidem*.

<sup>9</sup> Espressione gergale corrente con cui si definisce l'uomo che abbandona la famiglia e si disinteressa del mantenimento e delle necessità dei figli.

<sup>10</sup> Falabella, Soledad. *op. cit.*

"Niña todavía, cosa apenas formada, yema de persona, y estaba yo mascando piedras para que mis gentes mascaran su pan" (Quezada 2002, 453).

Viene designata supplente nella scuola de la Compañía Baja, piccolo villaggio nei dintorni de La Serena. Qui insegna a leggere, scrivere e far di conto a bambini dai 5 ai 10 anni durante la mattina, mentre la sera insegna come volontaria agli operai iscritti al corso serale. A La Serena incontra e fa amicizia con il vecchio giornalista e direttore del quotidiano "El Coquimbo" Bernardo Ossandón (1851-1926) che le apre le porte della sua biblioteca, dove Lucila scopre le opere dell'autore colombiano José María Vargas Vila (1860-1933), le teorie astronomiche dello scienziato francese Camilo Flammarion (1842-1929), le opere filosofiche di Michel de Montaigne (1533-1592). Inoltre, Ossandón la sprona a scrivere. L'anno successivo proprio su "El Coquimbo" de La Serena appare la prima prosa di Lucila; si intitola *El perdón de una víctima*. Viene pubblicata l'11 agosto 1904. Lucila ha 15 anni. Sullo stesso giornale il 25 ottobre vengono pubblicati sotto il titolo di *La siesta de Graciela*<sup>11</sup>, i suoi primi versi:

Oh, que feliz seré, si en la mañana,  
Cuando ya el tiempo mi existir aminore,  
Tú calmas el pesar que mi alma emana  
Y el llanto enjugues cuando triste llore.

L'anno successivo inizia a collaborare con il giornale radicale di Vicuña "La voz de Elqui", dove pubblica, l'8 marzo 1906, l'articolo *La instrucción de la mujer* in cui sostiene la necessità per le donne di poter accedere all'istruzione e rivendica l'esigenza di ottenere parità di diritti tra uomini e donne.

Se ha dicho que la mujer no necesita sino una mediana instrucción, y es que aún hay quienes ven en ella al ser capaz sólo de gobernar el hogar. Instruir a la mujer es hacerla digna y levantarla. Abrirle un campo más vasto de porvenir. Instrúyase a la mujer, no hay nada en ella que le haga ser colocada en un lugar más bajo que el hombre. Tendréis en el bello sexo instruido, menos miserables, menos fanáticas y menos mujeres nulas. (Mistral 1906, 142).

Durante 4 anni di permanenza nella Compañía Baja, Lucila cresce nell'esperienza di maestra rurale e parallelamente matura la sua vocazione poetica. Nel

<sup>11</sup> Dedicata alla nipote, figlia di Ermelina, Graciela Amalia, nata nel 1903. Si veda Zegers B., Pedro Pablo. *Gabriela Mistral: única y diversa* disponibile su [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-nica-y-diversa-0/html/018d6528-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-nica-y-diversa-0/html/018d6528-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

1906 si iscrive alla *Escuela Normal de Preceptoras* de La Serena con l'intento di ottenere gli ambiti titoli abilitanti all'insegnamento, al termine del percorso di studio. La domanda aveva richiesto un grande impegno personale e familiare: da un lato nella preparazione degli esami di ammissione e nell'altro nel risparmiare sufficiente denaro al fine di poter pagare l'abbigliamento che le era richiesto e l'importo della retta. Una volta superato l'esame di ammissione, viene successivamente respinta perché – come apprenderà solo molto tempo dopo – il Consiglio della scuola la ritiene: “una ragazza con idee pagane” che comporta “il rischio che possa diventare una specie di capoccia delle interne” (Raimondi 1968, XI). Gabriela si spiegherà la vicenda riconducendola al fatto che aveva scritto un articolo in cui sosteneva che Dio era la natura: è dunque, a suo parere, a causa di questa affermazione, giudicata, dal professore – cappellano della scuola normale, Manuel Ignacio Munizaga Ortiz – inadeguata al rigore della dottrina cattolica – se non mera blasfemia –, che le furono chiuse le porte d'accesso alla formazione ufficiale da insegnante (Reyes Garcia 2017). Tuttavia, se tale rifiuto non è direttamente riconducibile a questo determinato articolo, è facilmente riconoscibile come lo stile irriverente e apertamente insofferente rispetto al conformismo del tempo si evidenzia già in tutta la produzione giovanile mistraliana. Nel 1907 Lucia lavora come segretaria e ispettrice al Liceo de Niñas de La Serena; l'incarico durerà solo un anno perché la relazione con la direttrice Ana Krusche è molto conflittuale. Le due donne si scontrano infatti sull'identità stessa della scuola: elitaria per la Krusche, popolare per Gabriela. Quest'ultima, subalterna, rassegna le dimissioni. Il 23 giugno del 1908 pubblica un articolo intitolato *Del pasado* sul giornale “El Coquimbo” e firma con lo pseudonimo Gabriela Mistral, che non abbandonerà più. Nello stesso anno riabbraccia l'insegnamento rurale nel villaggio di La Cantera (sobborgo di Coquimbo) ed è qui conosce l'impiegato ferroviario Romelio Urreta col quale inizia una tormentata e infelice storia d'amore che si conclude l'anno successivo col suicidio dello stesso. Questo episodio ispira Gabriela a scrivere poesie di tragica tristezza, tra cui la silloge *Sonetos de muerte* che le varrà il primo premio nella competizione poetica nazionale *Juegos Florales* organizzata a Santiago nel dicembre del 1914. Nel 1910 affronta, da privatista, gli esami de *Competencias de preceptores y preceptoras* alla Escuela Normal de Niñas de Santiago e finalmente ottiene l'abilitazione all'insegnamento elementare. Dal 1911 al 1918 insegna prima al Liceo de Niñas di Antofagasta (fino al 1912) poi in quello di Las Andes. Durante questo periodo collabora con riviste letterarie e pedagogiche (“Pacífico Magazine”, “Primerose”, “Familia”, “Revista de

Educación Nacional”, “Figulinas”). Nel 1913, il già celebre poeta nicaraguense Rubén Darío seleziona la poesia *El ángel guardián* per la pubblicazione sulla rivista francese “Elegancias”, da lui diretta, iniziando Gabriela alla carriera internazionale. Nel 1918 Gabriela viene nominata dall'allora Ministro dell'istruzione Pedro Aguirre Cerda (che diventerà poi presidente), direttrice del Liceo de Niñas a Punta Arena, poi nel 1921 a Temuco, e infine nel maggio dello stesso anno, è trasferita al prestigioso Liceo N°6 de Niñas de Santiago dove scrive i suoi *Pensamientos pedagógicos*, una ventina di massime educative e didattiche dirette alle docenti, che verranno pubblicate nel 1923 sulla “Revista de Educación”. Durante la permanenza nella capitale si riaccendono gli antichi dissapori con le élite cilene che non approvano l'ascesa di questa *self made woman*: iniziano a piovere le critiche sull'inadeguatezza della formazione di Gabriela (che non avendo il titolo universitario non potrebbe ricoprire la carica di direttrice). Il dibattito si spegne nel 1922 quando l'allora ministro messicano de “Educación Pública”, il pedagoga e politico José Vasconcelos, invita Gabriela a raggiungerlo a Città del Messico per collaborare alla stesura e realizzazione della riforma educativa nazionale, necessaria in seguito alla Rivoluzione messicana, che si svilupperà attraverso programmi e piani di insegnamento nelle missioni rurali e indigene<sup>12</sup> e l'organizzazione delle biblioteche popolari (De Giuseppe, 2005). Sempre nel 1923 viene pubblicato a New York *Desolación*, la prima raccolta di poesie mistraliane, che riceve un profondo apprezzamento dal circolo letterario internazionale. L'anno successivo, in Messico, Gabriela cura una selezione di prose e poesie di scrittori e scrittrici latino-americani ed europei intitolata *Lecturas para mujeres* che viene pubblicato dalla Secretaria de Educación Mexicana. Nel frattempo, l'università del Cile le conferisce il titolo di Professoressa di spagnolo mentre il presidente messicano le concede una borsa di studio annuale per visitare l'Europa. Nel 1924 allora si reca in Italia, Spagna, Francia e Stati Uniti. Pubblica in Spagna la seconda raccolta di poesie intitolata *Ternura*, un omaggio all'infanzia e alla madre terra attraverso girotondi, ritornelli e filastrocche. Una volta rientrata in Cile, nel 1925, viene presto nominata consigliera tecnica all'Istituto Internazionale di Cooperazione Intellettuale, un organismo

<sup>12</sup> Nel *Programa de Acción de los misioneros* del 1923 Gabriela scrive come proposte: 1) insegnamento civico, perché l'indio conosca il suo ruolo e i suoi diritti e doveri come cittadino, 2) l'insegnamento intuitivo attraverso racconti e registrazioni selezionati sulle grandi civiltà: maya, tolteca ecc., per formare in questa gente depressa orgoglio del suo passato, 3) fare in modo che la Segreteria dia istruzioni alle autorità dei villaggi perché il “misionero” non sia mai marginalizzato né vittima di ostilità e che sia sensibile verso ciò che lo circonda, presentandosi come una guida morale degli indios (De Giuseppe 2015).

della Società delle Nazioni con sede a Parigi. Vive stabilmente in Francia quando il fratello<sup>13</sup> le affida il figlio, Carlos Miguel Godoy. Lei l'adotta e gli pone l'affettuoso soprannome Yin Yin<sup>14</sup>. Nel 1929 la madre di Gabriela si spegne: la sofferenza di questa perdita riecheggia nelle liriche di *Tala* (terza raccolta poetica pubblicata nel 1938 a Buenos Aires, in Argentina). Nel 1932 il governo cileno nomina Gabriela Console<sup>15</sup> e la destina a Napoli, in Italia, dove però il Duce non permette il suo insediamento (poiché solo gli uomini accedevano agli incarichi politici secondo l'etica fascista)<sup>16</sup>. Gabriela, allora si trasferisce a Madrid, poi a Lisbona. Dopo un breve soggiorno argentino, nel 1939 ritorna in Francia ma l'odore di guerra e la preoccupazione per l'avvicinamento di Yin Yin ai gruppi giovanili fascisti, la spinge a chiedere il trasferimento in Brasile. Una volta ottenuto il trasferimento la sua vita è stravolta dal dolore straziante per la perdita del nipote: nel 1943 Yin Yin si suicida bevendo arsenico. Per Gabriela è un colpo tremendo. La sofferenza per questa morte e l'orrore intellettuale che prova per le vicissitudini della Seconda Guerra Mondiale troveranno espressione nella raccolta di poesie *Lagar*, pubblicata nel 1954 in Cile. Nel 1945 le viene assegnato il premio Nobel per la letteratura e l'anno successivo riprende la carriera di Console, trasferendosi negli Stati Uniti. Conosce la giovane e attraente scrittrice Doris Dana con la quale stringe una relazione sentimentale che la accompagnerà fino alla morte. Nel 1951 il governo cileno la insignisce del Premio nazionale per la letteratura. Gabriela in aperta posizione conflittuale, non si reca a riceverlo. Nel 1953 partecipa all'Assemblea generale delle Nazioni Unite dove collabora con la commissione per la condizione giuridica e sociale delle donne. Due anni più tardi nella stessa assemblea rivendica l'attuazione dei diritti umani in tutti gli Stati del mondo, anche quelli più periferici rispetto al centro del potere politico-economico:

Hace ocho años dos palabras bajaron hacia las multitudes de varias naciones y de millones de hombres, y son esas palabras las que celebramos hoy en la forma de los Derechos Humanos... Yo sería feliz si vuestro noble esfuerzo

<sup>13</sup> Carlos Godoy, fratello minore da parte di padre. Vedevo di una donna catalana morta di tubercolosi. Si veda *Camino a Gabriela Mistral* ([www.caminoagabriela.com](http://www.caminoagabriela.com))

<sup>14</sup> Alcuni critici sostengono che Yin Yin era figlio biologico di Gabriela, si veda l'articolo *Yin Yin era realmente hijo de Gabriela Mistral* sul periodico *La Región* (di Coquimbo, Chile) datato 9 dicembre, 2005, su <http://www.biblioteca.nacionaldigital.cl/bnd/628/w3-article-591831.html>

<sup>15</sup> Gabriela è la prima donna cilena nominata console. Biblioteca Nacional de Chile. *Gabriela Mistral (1889-1957)*. Memoria Chilena. Disponibile su <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3429.html>

<sup>16</sup> Lefèvre, Matteo. 2020. *Gabriela Mistral Sillabe di fuoco*, Milano: Bompiani Capoversi.

fuese adoptado con toda lealtad por todas las naciones del mundo. Este triunfo será el mayor entre los alcanzados en nuestra época (Mistral 1955)<sup>17</sup>.

Nel 1954, dopo più di vent'anni di assenza, rivisita il paese natale. È celebrata e omaggiata dalle folle ovunque si rechi. Tre anni più tardi muore per un tumore al pancreas. È il 10 gennaio 1957. Il suo corpo vola in Cile dove verrà interrata nel mausoleo di Montegrande, come da sua volontà testamentaria. Sono nerudiane le parole che commemorano la memoria della grande poetessa:

Ella fue tan grande como estos grandes montes. Ella fue tan transparente y abundante como el agua del río que fecunda esta región. [...] Ella fue la primera que hizo una poesía social conmovedora y profunda. Ella llamó la atención sobre los pies de los niños descalzos, que siguen descalzos [...] (Neruda 2001).

#### LA CARRIERA LETTERARIA E IL RICONOSCIMENTO

La candidatura a Premio Nobel di Gabriela Mistral fu il frutto della contingenza di differenti eventi favorevoli: innanzitutto l'America Latina già da tempo spingeva per vedere uno dei suoi intellettuali fra i premiati quindi tutti i capi di Stato del continente appoggiarono la candidatura di Gabriela e, in secondo luogo, l'opera mistraliana era già conosciuta ed apprezzata in Nord America. (Raimondi, 1969, pp. XXIII-XXIV). È nel 1939 che nasce la candidatura di Gabriela al Nobel, quando dall'Ecuador un movimento d'opinione promosso dalla scrittrice Adela Velasco de Guayaquil, inizia a reclamare il premio per la poetessa cilena. L'istanza si propaga rapidamente in tutta l'America latina grazie all'appoggio dalla stampa e dalle istituzioni letterarie e politiche di tutti i paesi del continente.

Voy a contar cómo surgió mi candidatura para el Premio Nobel. La idea nació de una amiga mía, Adela Velasco, de Guayaquil, quien escribió al extinto presidente de Chile, señor Aguirre Cerda, que fue compañero mío, y sin consultarme presentó mi candidatura (Zegers Blachet 2005).

A partire dal 1939, le poesie di Gabriela vengono tradotte<sup>18</sup> in francese ed inglese sebbene, come segnalato dalla stessa Gabriela, «el poeta es la persona literaria menos traducida en el mundo en forma de libro» (Zegers Blachet 2005). Con lo scoppio della guerra la pubblica-

<sup>17</sup> Rubilar S., Luis. 2007. "Gabriela Mistral y el imaginario pedagógico chileno", *Artículos para el Bicentenario*, Santiago del Chile: memoria chilena. p. 8.

<sup>18</sup> Lavoro che viene eseguito ad opera di Francis de Miomandre, Georges Pillement, Mathilde Pomes e Max Daireaux.

zione del libro viene congelata e l'Accademia sospende la concessione dei suoi premi dal 1940 fino al 1944.

Ciò non impedisce tuttavia l'invio a Stoccolma di un consistente numero di petizioni provenienti da differenti istituzioni e personalità, a favore della candidatura di Gabriela Mistral. Il segretario dell'Accademia svedese Hjalmar Gullberg allora si attiva per tradurre allo svedese molte poesie di Gabriela estratte da *Desolación*, che vengono pubblicate in Svezia nella rivista "Bonniers Litterära Magasin", nel 1941, in un'antologia intitolata *Poema del hijo*.

Il 15 novembre 1945 Gabriela si trova a Petrópolis in Brasile quando sente dalla radio la notizia che le è stato assegnato il Nobel:

Estaba sola en Petrópolis, en mi cuarto, escuchando en la radio las noticias de Palestina. Después de una breve pausa en la emisora se hizo el anuncio que me aturdió y que no esperaba. Caí de rodillas frente al crucifijo que siempre me acompaña y bañada en lágrimas oré: -¡Jesucristo, haz merecedora de tan alto lauro a ésta tu humilde hija!- (Zegers Blachet 2005).

Una notizia portentosa perché non è solo la prima volta nella storia che il prestigioso riconoscimento viene assegnato ad un autore sudamericano – nel caso specifico a un'autrice – ma è anche la prima volta che viene assegnato a una poetessa di lingua ispanica. Gabriela, prima di imbarcarsi sul piroscampo che la condurrà dall'altra parte dell'emisfero, dichiara a una giornalista dell'Agencia Reuter: «*El nuevo mundo ha sido honrado en mi persona. Por lo tanto mi victoria no es mía, sino de América*» (Zegers Blachet 2005).

La cerimonia di premiazione si realizza il 10 dicembre alle 17 presso il Konserthuset<sup>19</sup> davanti a più di 3000 invitati e il premio viene consegnato dalle mani del Re Gustavo V. La presentazione viene condotta da Hjalmar Gullberg<sup>20</sup> che così descrive l'opera della poetessa:

Gabriela Mistral transferred her natural love to the children she taught. For them she wrote the collections of simple songs and rounds, collected in Madrid in 1924 under the title Ternura (Tenderness). In her honour, four thousand Mexican children at one time sang these rounds. Gabriela Mistral became the poet of motherhood by adoption. In 1938 her third large collection, Tala (a title which can be translated as "ravage" but which is also the name of a children's game), appeared in Buenos Aires for the benefit of the infant victims of the Spanish Civil War. Contrasting with the pathos of *Desolación*, Tala expresses the cosmic calm which envelopes the South Ameri-

can land whose fragrance comes all the way to us. We are again in the garden of her childhood; I listen again to the intimate dialogues with nature and common things. There is a curious mixture of sacred hymn and naive song for children; the poems on bread and wine, salt, corn, and water – water that can be offered to thirsty men – celebrate the primordial foods of human life! From her maternal hand this poet gives us a drink which tastes of the earth and which appease the thirst of the heart. It is drawn from the spring which ran for Sappho on a Greek island and for Gabriela Mistral in the valley Elquis, the spring of poetry that will never dry up<sup>21</sup>.

E rivolgendosi a Gabriela, il poeta svedese, rende omaggio al

Your remarkable pilgrimage from the chair of a schoolmistress to the throne of poetry. In rendering homage to the rich Latin American literature, we address ourselves today quite specially to its queen, the poet of *Desolación*, who has become the great singer of sorrow and of motherhood<sup>22</sup>.

Gabriela ringrazia con parole profonde e umili:

Hoy Suecia se vuelve hacia la lejana América Ibera para honrarla en uno de los muchos trabajadores de su cultura. El espíritu universalista de Alfredo Nobel estaría contento de incluir en el radio de su obra protectora de la vida cultural al hemisferio sur del Continente Americano tan poco y tan mal conocido. Hija de la Democracia chilena, me conmueve tener delante de mí a uno de los representantes de la tradición democrática de Suecia, [...] Por una venturanza que me sobrepasa, soy en este momento la voz directa de los poetas de mi raza y la indirecta de las muy nobles lenguas española y portuguesa. Ambas se alegran de haber sido invitadas al convivio de la vida nórdica, toda ella asistida por su folclor y su poesía milenarios<sup>23</sup>.

Gabriela Mistral rimane un mese in Svezia poi continuerà il suo viaggio tra Francia, Italia e Gran Bretagna.

#### ELEMENTI DEL PENSIERO PEDAGOGICO

Gabriela Mistral esercitò quasi tutti gli incarichi educativi che il sistema pubblico cileno offriva all'inizio

<sup>19</sup> Palazzo della filarmonica di Stoccolma.

<sup>20</sup> Poeta svedese già incaricatosi della traduzione di molte poesie mistraliane.

<sup>21</sup> *Award ceremony speech*. NobelPrize.org. Nobel Prize Outreach AB 2022. Disponibile su: <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1945/ceremony-speech/>

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Universidad de Chile, *Discurso de Gabriela Mistral ante la Academia Sueca al recibir el Premio Nobel de Literatura*, disponibile su <https://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/grandes-figuras/premios-nobel/8962/discursos-de-gabriela-mistral-al-recibir-el-premio-nobel-de-literatura>.

del XX secolo e per farlo praticamente percorse l'intera lunghezza del paese: dal desertico Nord di Coquimbo alla profonda e selvaggia Patagonia "Sureña" di Punta Arena. Cominciò il suo percorso, sul campo, a 14 anni, dall'umile posizione di supplente a La Compañia fino ad arrivare a esercitare il ruolo di direttrice in una prestigiosa scuola della capitale. Una carriera che si alimenta con il fervente desiderio di vedere consolidarsi il «sorgente nazionalismo continentale» (Nuzzo 2012, 290). Le poesie infantili e le filastrocche di Gabriela propagano il sentimento patriottico e si diffondono rapidamente nell'ambiente scolastico grazie ai testi di lettura ufficiali in cui vengono inserite, tra cui quello di Manuel Guzmán Maturana. Questo, assieme alle pubblicazioni su quotidiani e riviste (in particolar modo la "Revista de Educación nacional") fu il canale principale attraverso il quale la poetessa divenne un'icona della pedagogia cilena (Rubilar 2007).

se erigió como una figura emblemática en la cual se sintetizaba concretamente la semiótica que sobre la educación se fue inscribiendo en el imaginario nacional chileno durante la primera mitad de siglo XX, y a cuya institucionalización, a su vez, la maestra poetisa contribuyó, en particular a través de su prosa. Es claro que en este proceso institucionalizador del discurso mistraliano hubo una apropiación interesada del oficialismo gobernante, que omitió sus ingredientes contestatarios y críticos del sistema vigente (Rubilar 2007, 9).

Come già detto, in Cile si fronteggiavano, all'inizio del XIX secolo, due tendenze contrapposte: da una parte una visione conservatrice, religiosa e discriminatoria dell'educazione, espressione delle oligarchie dominanti; dall'altra una volontà popolare inclusiva e democratica, espressione delle masse. In questa seconda visione si colloca l'azione di Gabriela, la cui particolare visione del cristianesimo si intreccia con la sua idea di società. Del resto, i suoi scritti invocano:

una educación pluralista, con particular énfasis en la inclusión de los niños pobres e indígenas, de la mujer y de los discapacitados, a través de una visionaria propuesta intercultural. Su letra y sus acciones, nada siúcticas, impactaron fuertemente en la sociedad prejuiciosa y clasista de su tiempo, trayéndole como secuelas momentos y situaciones conflictivas, las cuales supo enfrentar con una singular resiliencia (Rubilar 2007, 9).

Dopo 19 anni, in cui Gabriela dedica anima e corpo alla pratica dell'insegnamento in Cile (1903- 1922), la sua fama la allontanerà dal paese natale per ricoprire incarichi diplomatici all'estero. La prima di queste mansioni è quella di "consulente pedagogica" ante litteram,

in Messico, incarico finalizzato ad implementare il programma della riforma dell'educazione messicana. Nell'esercizio di questo ruolo, Gabriela dà un apporto significativo alla campagna contro l'analfabetismo, al perfezionamento della formazione dell'insegnante e all'elaborazione del materiale didattico. In questo ambito il suo più importante contributo è *Lecturas para mujer*, opera destinata agli istituti femminili di secondo grado, «un'opera che mostra, della scrittrice, l'embrionale ma forte coscienza delle problematiche dell'universo femminile» (Lefèvre 2020, 20) e in cui è condensato il suo «fervore americanistico e spiritualismo idealistico» (Nuzzo 2012, 290). Negli anni di carriera consolare continua ad interessarsi all'educazione: nel 1927 rappresenta, in Svizzera, la *Asociación de Profesores de Chile* nel Congresso degli educatori. L'anno successivo partecipa al congresso della Federazione Internazionale Universitaria, tenutosi a Madrid, come delegata del Cile e dell'Equador. Sempre nel '28 la Lega delle Nazioni le offre un incarico importante nel Consiglio amministrativo dell'Istituto Cinematografico Educativo di Roma<sup>24</sup>. Dal 1930 tiene conferenze negli Stati Uniti. Nel '31 è titolare della cattedra di letteratura ispano-americana all'Università di Porto Rico e tiene conferenze universitarie a Cuba e Panama<sup>25</sup>. Ma anche in tutta l'opera di Gabriela scrittrice l'educazione rimane un tema fondamentale. Nella prosa come nelle poesie i temi educativi sono infatti motivi centrali in cui la profondità di Gabriela si esprime attraverso una pedagogia interpretata attraverso l'etica, l'estetica e lo spirito; la poetessa ritiene che per educare occorra infondere amore e bellezza e descrive l'educazione come un processo permanente in cui si insegna sì con la parola, però anche con l'attitudine e il gesto. Un processo che, riecheggiando nella società,

no sólo tiene significación por sí misma, sino por su resonancia. El radio de contagio que ella cubre revela su fuerza y duplica su valor (Mistral 1926, 42).

Gabriela scrive lettere ed articoli che riflettono pedagogicamente su come migliorare la professionalità degli insegnanti. Molti di questi scritti assumono forme che ricordano la modalità oratoria del sermone religioso. Già ne *El oración de la Maestra* si può cogliere l'esplicita testimonianza del pensiero educativo di Gabriela che riconosce la necessità dell'educatore di aderire con umiltà e purezza alla missione di insegnamento:

<sup>24</sup> García Guadalupe, Inmaculada. *Escritores>Gabriela Mistral> Cronología 1922-1945* disponibile su [https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/mistral/cronologia/cronologia\\_01.htm](https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/mistral/cronologia/cronologia_01.htm)

<sup>25</sup> Livacic, Ernesto. 1989. "Gabriela Mistral, Panorama de su obra. Pensamiento pedagógico", en *Signos*- Vol XXII, N°27, Valparaiso, pp. 86-87.

¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la Tierra. Dame el amor único de mi escuela; que ni la quemadura de la belleza sea capaz de robarle mi ternura de todos los instantes (Mistral 1919A, 35).

Una missione totalizzante quella dell'insegnante per cui la scuola rappresenta "el amor único", luogo eletto in cui elargire tenerezza ad ogni istante. È una professione in cui la levatura morale si fonde con la vocazione spirituale:

Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto. Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba, la protesta que sube de mí cuando me hieren. No me duela la incomprensión ni me entristezca el olvido de las que enseñé (Mistral 1919A, 35).

Il Maestro si allontana quindi dall'attaccamento ai risultati e dai sentimenti meschini provati dalle persone comuni.

Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía para cuando mis labios no canten más (Mistral 1919A, 35).

La vocazione spirituale della Maestra è quella di assurgere ad essere "más madre que las madres" in modo da poter provare un amore filiale verso le alunne e gli alunni talmente intenso che attraverso questo si riesca plasmare alle bambine e ai bambini il desiderio di tendere verso la perfezione. Questa ambizione ha lo scopo di lasciare una testimonianza di bellezza, per i posteri, della propria vita di insegnante. Quasi a dimostrare un parallelo fra l'opera dell'insegnante e quella dell'artista. Un'arte però, quella dell'insegnante, che eleva lo spirito e disdegna le gioie effimere che possono essere date da anelli alle dita o vesti sontuose, come viene descritto nella poesia de *La maestra di campagna* tratta da *Desolación* dove specifica:

La maestra era povera. Non è il suo regno umano.  
(Così per il seminatore dolente di Israele)  
Vestiva vesti grigie, senza anelli alle dita;  
era tutto il suo spirito un immenso gioiello! (Raimondi 1968, 41)

ed è ancora più diretta in *Palabras a los maestros* nell'ammonire:

narra con donaire; sabes que tu oficio, que es de ternura, te ha vedado ser seco de corazón; también te prohíbe serlo de lenguaje (Mistral 1918, 37).

Dato che il pericolo è rappresentato dal fatto che:

el lenguaje professoril sufre, o de una pedantería frígida o de una plebeyez caliente, pero desgarrada. Irrita mirar y oír cómo son adoctrinadas las criaturas en una lengua que se si cuida, se pone cursi, y si se descuida, será chabacana. (Mistral 1934A, 226).

Si rende allora necessario imporre il divieto di aver il cuore "secco", proponendo un interessante parallelo con il linguaggio, poiché se il lavoro dell'insegnante è quello della tenerezza, le parole con cui operare con le alunne e gli alunni non possono essere mero adattamento al compito di spiegazione, "una pedantería frígida", ma devono divenire oggetto di un uso aggraziato ed elegante:

Sé, si puedes, elegante en tu palabra[perché si rischia che] cuando descuidas tu lenguaje, roba salgo a la verdad que enseñas: le robas atractivo sobre los niños, le robas dignidad (Mistral 1918, 37).

Affinché la lezione risulti quindi "atractiva" Gabriela illustra come l'insegnante dovrebbe essere un narratore intrigante, accademicamente formato alla «virtud del buen contar» dato che

Contar es la mitad de las lecciones; contar es medio horario y medio manejo de los niños, cuando como en adagio, contar es encantar, con lo cual entra la magia (Mistral 1929, 94).

L'insegnante è per Gabriela prima di tutto un affabulatore capace di creare una magia con la sua abilità di saper raccontare in maniera affascinante. L'oralità fu infatti, sempre al centro della riflessione e della poesia mistraliana:

Las narraciones folclóricas [...] son eso que llaman "la belleza pura" los profesores de estética, las más embriagantes como fábula y las que yo llamo clásicas por encima de todos los clásicos (Mistral 1929, 96).

La discriminante per essere considerato un buon narratore viene individuata nell'attitudine dell'aver "gracias en la palabra". Tale grazia risulta uno degli imperativi ricorrenti nella pedagogia mistraliana che viene svicerato in *La escuela nueva*:

necesita la escuela nuevos maestros que posean la gracia. La gracia significa para mí movimiento inédito del alma: cierta alegría que Dios da, y que contiene su gozo del Génesis, una convicción completa que la verdad adoptada es la mejor, ninguna concesión a los consejos del pasado abolido (Mistral 1928, 182).

Questa “grazia”, che viene poeticamente definita la stessa allegria che ha animato Dio nel gusto di dare la vita, tende inesorabilmente alla bellezza. Nel quarto punto del *Decálogo de la maestra* si raccomanda:

Enseña con intención de hermosura, porque la hermosura es madre (Mistral 1922A, 22).

E ancora nel *Pensamientos pedagógicos* numero 42 ricorda come

Toda lección es susceptible de belleza (Mistral 1923, 27).

Molto belli e poetici sono anche i racconti destinati all’infanzia che sono pubblicati nel paragrafo finale dell’edizione di *Desolación* del 1922, ma che non vengono ripubblicati nelle edizioni successive. Soffermandosi in particolare sul racconto *Porque las cañas son huecas* si nota chiaramente il tono di parabola quasi profetica con finalità moralizzatrice della narrazione. In questa storia viene descritto un episodio rivoluzionario dettato dalla vanità delle canne di bambù, che un giorno iniziarono a pretendere l’uguaglianza in altezza di tutte le piante. Di notte avvenne il miracolo e tutte le piante si risvegliarono alla stessa altezza: le viole alte come gli eucalipti, il grano alto come il rovere e le canne di bambù alte come l’albero della gomma. Gli animali, gli uccelli e gli uomini si spaventarono molto e scapparono mentre le canne ridevano contente. Dopo un mese, però ebbe inizio la decadenza. Le prime a morire furono violette che si seccarono per il troppo sole a cui erano esposte, loro che da sempre erano state amanti dell’ombra. Poi fu la volta dei limoni che senza la protezione degli alberi (giacché erano alti uguali) persero tutti i fiori a causa del vento. Successivamente le spighe di grano caddero al suolo e le patate diedero dei tubercoli rachitici. Nessun fiore era stato fecondato perché gli insetti non riuscivano a volare tanto in alto. Solo i grandi alberi che non avevano commesso alcun peccato rimasero incolumi. Il compimento del disastro avvenne quando le canne, infine, caddero e diventarono vuote all’interno a causa della rabbia che provarono per come era finita l’impresa (mentre erano belle piene prima di cimentarsi nella gran rivoluzione). La natura generosa, come sempre, riparò il guasto e in sei mesi le piante ritornarono alla loro altezza normale, tranne le canne che invece, rimasero vuote al loro interno. Un poeta così decantò:

Bella la violeta por minúscula y el limonero por la figura gentil. Bello todo como Dios lo hizo: el roble roble y la cebada frágil (Mistral 1922D, 250).

Il racconto si rivela qui nel suo intento edificante: l’autrice sembra suggerirci come risulti fondamentale

accontentarsi delle fattezze e delle capacità che la natura, o Dio, ci dona e come sia opportuno non pretendere altro, perché quello che si corre è il rischio di essere puniti, proprio come succede alle canne che per la loro vanità e superbia nel pretendere più di ciò che hanno, finiscono per perdere una parte di sé.

#### INFLUENZE PEDAGOGICHE ED OTTICHE COMPARATIVE

L’autrice cilena si trova in Messico nel 1950 per visitare un kindergarten, uno tra i pochi presenti al tempo, infatti sottolinea:

En todas partes se multiplican las escuelas primarias, pero el Jardín de infancia poco cunde, hasta en la Europa que creó y lanzó esta gaya invención pedagógica (Mistral 1950, 218).

Annovera come ideatori del servizio prescolastico: Froebel, Pestalozzi e Montessori, e rivolgendosi alla maestra informa:

Este Kinder es un hijo más que les nace a Pestalozzi, Froebel y Maria Montessori. [...] de ellos viene la obra y vosotros seréis sus gargantas, su voz, sus manos, su ir y venir poi este ámbito. [...] Pestalozzi fue la ternura, Froebel el amor de guardabosque hacia la naturaleza, Montessori el sentido creador y realista (Mistral 1950, 220).

I tre vengono citati in altri scritti mistraliani<sup>26</sup> e, assieme a Decroly, Rousseau e Don Bosco<sup>27</sup>, sono gli unici pedagogisti europei a cui Gabriela si riferisce direttamente nelle sue riflessioni. L’idealismo froebeliano riecheggia appassionato in ogni scritto mistraliano, la poetessa sembra infatti aderire al panteismo teosofico e romantico promosso dal pedagogista tedesco quando scrive che «Si no amas no conocerás el universo, porque el árbol, el mar y la noche no son entendidos sino por el amador» (Mistral, 1919B, 21) legando in questo modo la conoscenza all’amore, intenso come emanazione del divino. Inoltre, questo amore può condurre solo alla – e attraverso – la felicità:

El alma alegre es la que conoce su destino celeste y su misión en la vida; la que, por saber mirar delicadamente el mundo, lo ve hermoso y sutil; la que, por impulso de amor –el impulso ardiente de Cristo y San Francisco–

<sup>26</sup> Mistral, G. “ Como se ha hecho una escuela-granja en México”, in Warnken, C. et al. 2020, p.259 e “ Oficio Lateral” in Scarpa Straboni R.E. 1979, p. 43.

<sup>27</sup> Mistral, G. “La escuela nueva en nuestra America” in Scarpa Straboni, R.E. 1979, p. 176.

ama los seres y sabe realizar su cristianismo entre ellos amándolos aun cuando viva en lucha con ellos (Mistral 1922B, 122).

Anche l'influsso pestalozziano è chiaramente legibile nella pedagogia di Gabriela, laddove l'educatore elvetico, esplicando i principi dell'educazione elementare, scrive:

deve esserci necessariamente un ordine secondo cui le impressioni devono essere suscitate nel bambino per mezzo dell'insegnante (Pestalozzi 1801, 511).

La Mistral pare proseguire sul cammino indicato dallo svizzero ricercando una metodologia di insegnamento che faccia creare al bambino associazioni mentali per favorire la comprensione delle nozioni astratte<sup>28</sup>. Con la Montessori vi sono notevoli affinità di pensiero: innanzitutto il *criterion of «beauty»* che guida la creazione dei luoghi dedicati ai bambini ovvero la Casa dei Bambini nel Bel Paese, che consentiva il benessere infantile poiché «only an environment inspiring serenity and harmony could facilitate the child's inner wellbeing» (Pironi, 2017, 114), e il *Jardín de Infancia* messicano che Gabriela loda poiché «El edificio ha resultado hermoso por su porporción, su gracia y sus donosas vistas» (Mistral 1950, 219).

Fondamentale risulta per entrambe le studiose l'ubicazione della struttura, dato che concordano nell'evitare l'isolamento. «Children's house was placed instead in constant dialogue with the reality of quartier, as living example of new human relationship» (Pironi, 2017, 114) e la cilena in *Vida del los colegios* scrive: «La vida de un establecimiento no ha de ser sólo interior, subterránea, fría; se ha de derramar hacia afuera, en forma de cooperación con las actividades locales y de la comunicación de sus anhelos» (Mistral 1920, 202).

Tuttavia, se la visione montessoriana promuoveva a un cambiamento che attraverso l'educazione, riguardasse la società tutta:

In that little microcosm, the researcher tried to realize the idea that childhood could become protagonist of the adult change, in a view of regeneration of the whole humankind (the child is the man's father). It was intended to promote an inner change in the families of the tenants, not only thanks to the education of their children, but also by involving them in the whole educational project, especially starting from mothers (Pironi 2017, 113);

la Mistral, dal canto suo, anche rivolgendosi verso tutti gli strati sociali le sue attenzioni, la sua presenza e

le sue considerazioni pedagogiche (poiché fu attiva verso «experimentación educacional que, sin desñar los niveles clásicos, iba hacia el indio y el hombre adulto y el niño de la aldea» [Scarpa 1979, 18]) sembra rimanere più concentrata verso un cambiamento che abbia come fine il riscatto del Sud America. In un'intervista del 1934 Gabriela parteggia appunto per il cambiamento culturale del continente attraverso la formazione di «un humanismo verdadero» vale a dire la diffusione della «formación clásica» dato che «el latín y el griego [...] forman la mente y dan un sentido profundo y armónico de la vida» (Mistral 1934B, 137). Qualche anno prima, aveva riconosciuto come il suo sforzo pedagogico avesse contribuito affinché «América no siga creyendo que somos un país exclusivamente militar y minero, sino un país con sensibilidad, en el que existe el art.» (Mistral 1921-1922, 153).

Il riscatto culturale auspicato da Gabriela avrebbe comunque dovuto realizzarsi attraverso il rispetto dei ruoli tradizionali nella scuola tant'è che invita i colleghi e le colleghe a esigere il profondo rispetto e la sottomissione dei propri alunni e delle proprie alunne:

Hoy día el maestro, nuevo sacerdote del porvenir, puede transformar el mundo predicando doctrinas de humanidad y de progreso. [...] Nos otros exigiremos al niño que ofrezca a la patria su sangre y su inteligencia (Mistral 1916-1917, 119).

Commentando le tendenze della scuola primaria in Cile riporta come prima osservazione proprio l'indole gerarchica che «se expresa en una voluntad de disciplina escolar, a la vez fuerte y flexible, templada por una sensibilidad latina que la vuelve humanísima» (Mistral 1922C, 187) ma ciò nulla toglie all'idealizzazione della purezza del bambino e della bambina, «la infancia se merece cualquier privilegio» dato che rappresentata «una especie de préstamo de Dios hecho a la fealdad y a la bajeza de nuestra vida, para excitarnos, con cada generación, a edificar una sociedad más equitativa y más ahincada en lo espiritual» (Mistral 1927, 62); l'intima bontà dell'infante è la stessa indole incorruttibile che ebbe Cristo quando «trajo volteadura de los valores, [...] no aceptó ninguna de las supersticiones sociales del Imperio Romano, ni del pueblo judío» (Mistral 1928, 182).

Nel vasto panorama delle ideologie riconducibili alle scuole nuove che emersero a cavallo della fine del XIX secolo e l'inizio del XX, sullo sfondo della grande crisi del positivismo, «incalzate dalla necessità, sempre più evidente, di offrire alle nuove generazioni una scuola che segua il passo di una società in cambiamento» (Nico demo e Paloma 2014, 124), la *Escuela Nueva en nuestra America*, voluta da Gabriela, si ritaglia una posizione assai peculiare poiché tenta di costruirsi uno spazio ben

<sup>28</sup> Mistral, G. «Se trata de hacer pensar al niño» in Warnken *et al.* p. 200.

delineato dall'appartenenza all'americanità. La poetessa vuole espressamente prendere distanza dalla “*escuela nueva europea y yanqui*” (Mistral 1922C, 188) sebbene gli riconosca il merito di avere messo in discussione il vecchio modello istituzionale

los alemanes llevan la “lección de cosas” como lección por excelencia [...]. Aunque no alcanzan realmente a chilenizar nuestra escuela, ya dejan herido de muerte el viejo dogmatismo y aceptan [...] el concepto de que la creación provocada y dirigida es el fin real de una educación (Mistral, 1922C, 187).

Gabriela si dichiara disponibile nei confronti dell'Europa a trasmettere informazioni sul «movimiento educacional novedoso que disputa en América» (Mistral 1926, 239). E sebbene siano consistenti le affinità con le scuole attive, a partire dal riconoscimento della scolarizzazione come realizzazione di una delle istanze più fondamentali per una reale democrazia, passando per la celebrazione del bambino in quanto soggetto – e non mero oggetto – della prassi educativa, per convergere sul concetto di una scuola concreta e del fare, la *Escuela Nueva en nuestra América*, soprattutto per quanto riguarda il Cile (ma non solo) deve tenere fare i conti con una storia nazionale che ha visto la patria diventare nazione moderna per opera di una conquista, non ha conosciuto medioevo e che affonda le radici più antiche nella cultura mapuche, la cui popolazione ancora oggi, spesso, viene discriminata. La missione pedagogica volta all'integrazione e al riconoscimento di questa cultura ancestrale è molto sentito dalla Mistral che invoca una cultura civica vigilata per il Cile: «la escuela chilena debía asimilar un elemento extranjero copioso en el Sur. Se corría el riesgo de que una de las razas con más carácter de la América se anegase en la marejada de sangres extrañas» (Mistral 1922C, 187). Con tale affermazione Gabriela dimostra la volontà di proteggere la diversità culturale di un popolo che fino ad allora era sempre stato considerato una spina nel fianco ai programmi di progresso del governo cileno. Tale tendenza, rappresenta un approccio pionieristico alla pedagogia, che sembra riletta attraverso le lenti del relativismo culturale. Rispetto all'eterogeneità della popolazione confluyente la nazione, un contesto non del tutto dissimile, fu quello che si presentò nel “giovane” regno d'Italia di inizio XX secolo, alle prese con la *questione meridionale*. Il pedagogista siciliano Giuseppe Lombardo Radice in questa cornice storico-sociale si fa promotore di «una riforma della scuola elementare» che «catalizza intorno a sé il senso della radicalità dei problemi di carattere sociale operanti dentro la questione pedagogica, rivelando come [...] risiedano opportunità di modernizzazione della

vita nazionale a partire dalla rigenerazione del costume educativo e scolastico» (Tomarchio *et al.* 2015, 83) e che sostiene «la necessità di rafforzare, tramite un'educazione popolare statale, un'identità nazionale *in fieri*» (Chiosso 1983) allo scopo di promuovere un'essenziale “Riscossa del Mezzogiorno” (Tomarchio *et al.* 2015, 84). Appare evidente allora, come la necessità di risollevarlo il Sud del paese, sia in Cile che in Italia, sia stata percepita con una simile sensibilità pedagogica che indicava nella diffusione di pratiche di educazione popolare la via di formazione dei cittadini di una patria democratica, e che pretendeva di offrire, attraverso l'istituzione scolastica, la possibilità di riscatto per la popolazione più emarginata dal “progresso”.

#### OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Gabriela Mistral è oggi considerata nel suo paese natale, e più in generale in Sud America, tra le massime autorità intellettuali. “Santificata” e “Canonizzata” fra gli intellettuali dell'America latina in un irrigidimento dettato da quello che è stato definito un “estatuto heráldico” legato alla “simbólica nacional, hegemónica” del Cile (Oyarzún 1998) che pretende di esaurire la complessità di Gabriela nel descriverla come «una sagoma austera, [simbolo della] rinuncia ostentata ad ogni vezzo femminile. [...] Benevola madre dell'America indigena, giocosa *cuentamundo*, prodiga di consolatorie filastrocche per emarginati bimbi meticci, ma padrona anche di una parola tagliente» (Nuzzo 2010, 283). Un'immagine statica che non considera che nell'opera di questa donna colta, rigorosa e caratterizzata da un intenso e acuto spirito riflessivo, se da un lato si rivelano profondamente le inquietudini dell'animo umano, dall'altro si sollevano le critiche – più o meno costruttive e dialoganti – al sistema stesso che pretende di etichettarla. D'altro canto risulta altresì evidente che l'importanza dell'opera di Gabriela non è ancora riuscita ad oltrepassare pienamente i confini sudamericani, per ottenere la stessa notorietà nel panorama mondiale (Di Matteo 2020, 188) conseguita dai suoi colleghi uomini latinoamericani vincitori del Nobel per la letteratura (il guatemalteco Miguel Ángel Asturias nel 1967; il cileno Pablo Neruda nel 1971; il colombiano Gabriel García Márquez nel 1982; il messicano Octavio Paz nel 1990 e il peruviano Mario Vargas Llosa nel 2010). Le cause di questo diverso destino non si esauriscono nella discriminazione di genere, sebbene sia un elemento sicuramente significativo dato che Gabriela «ha incarnato appieno il ruolo dell'intellettuale donna in un'epoca di relegazione del soggetto femminile, di pacifica emarginazione da qualsiasi partecipazione che non

contribuisse alla prosecuzione della specie, o peggio, al sollazzo occasionale della componente maschile, anzi *machista* del corpo sociale» (Lefèvre 2020, 16). Emergono dalla biografia mistraliana elementi estremamente sovversivi per il tempo: a partire dalla pretesa di un proprio spazio intellettuale in cui affermarsi da donna che possiede la sola risorsa di una cultura formata da autodidatta, che, ben lontana dai centri culturali del paese, strizza l'occhio alla rivendicazione indigena; infine – ma forse fatto ancor più incisivo – la sua attitudine ad ergersi come paladina degli ideali popolari-socialisti in uno Stato reazionario. Si tratta di un insieme di elementi di rottura del conservatorismo diffuso al tempo che ha provocato il rigetto da parte delle tradizionaliste élite culturali cilene<sup>29</sup>. L'adesione quasi mistica al cattolicesimo e allo stesso tempo il suo essere donna omosessuale, impegnata nella rivendicazione della lotta femminista, fa di Gabriela un concentrato di qualità che contribuirono a marginalizzare la sua opera intellettuale e artistica nel suo tempo e, in parte, forse anche nei nostri anni. Il Nobel Octavio Paz che la conobbe nel '46 a Parigi la descrive «Sobria e appassionata, la sua voce ha un tono religioso persino quando si parla di questioni profane. [...] in Gabriela Mistral ci sono echi inconfondibili della Bibbia, una voce [...] di signora, voce di Judith o Esther. Profonda e potente voce di montagna femminile. [...] Nelle sue poesie la vita quotidiana è una liturgia.» (Lefèvre, 2020, 5). Una curiosità insaziabile l'avvicina a differenti ed eterogenee tematiche mentre illustra la complessità del continente panamericano e l'idiosincrasia dei suoi popoli nativi<sup>30</sup>. La sua voce abbraccia il coraggio di rivendicare le lotte sociali e di parteggiare contro le ingiustizie: è stato evidenziato nella biografia come a soli 15 anni Lucila dimostra la forza intellettuale per esporsi alla comunità sostenendo sulla stampa posizioni estremamente innovatrici per il tempo: il suffragio femminile e l'educazione per tutti i ceti sociali. Successivamente In *Poema de Chile* (1967) Gabriela offre un omaggio al popolo mapuche riconoscendolo padrone delle terre di Araucanía<sup>31</sup>:

ellos eran dueños de bosques y montañas  
hasta el llegar de unos dueños  
de rifles y caballadas.

<sup>29</sup> Il governo cileno, infatti, insignisce Gabriela del premio nazionale per la letteratura solo nel 1951 quando le è già stato conferito il Nobel.

<sup>30</sup> Fu definita un'indianista da Pablo Neruda: «Gabriela Mistral fue indianista. Por mi parte, yo no sólo soy indianista sino indio». L'indianismo viene definito come specifica attenzione rivolta agli *indios* americani (Cirillo Sirri 2016, 66).

<sup>31</sup> Dopo la Pacificazione dell'Araucania il popolo mapuche militarmente sconfitto dall'esercito, fu costretto a vivere in riserve ai margini della zona centrale e nei territori meno produttivi (Aravena 2001, 286).

Ellos fueron despojados.  
Pero son la Vieja Patria  
el primer vagido nuestro  
y nuestra primera palabra<sup>32</sup>

È notevole rilevare come in Gabriela, nonostante la vita errante e poi cosmopolita e l'apertura mentale che la porta ad abbracciare diverse visioni del mondo, alcuni elementi permangono in tutta la sua opera: da un lato non cesserà mai di dialogare con il Dio cristiano e dall'altro non dimenticherà mai l'appartenenza e la nostalgia della ruralità in cui è cresciuta. Come nota il poeta Nobel Octavio Paz: «Oggi si legge poco Gabriela Mistral; la sua opera non sconta la pena nel purgatorio della letteratura, ma nel suo limbo. [...] La poesia di Gabriela è una sorgente che sgorga tra rocce aspre in mezzo a un paesaggio freddo, ma riscaldato da un sole potente; [...] se pure visse in molti paesi, il suo linguaggio era più radice che foglia e fiore. Anche se visse in Provenza e in Castiglia, in Toscana e nella valle del Messico, la sua parola conservò sempre il suo sapore nativo.» (Lefèvre, 2020, p.5). Ed è anche – e forse soprattutto – grazie a questa “parola dal sapore nativo” che Gabriela si inserisce nella cultura cilena del suo tempo con elementi di forte originalità. A partire dalla stazza fisica della persona Gabriela Mistral: donna gigantessa fra gli indio sudamericani, la sua imponente statura di 1 metro e 80 la pone in totale contrapposizione agli standard dettati della moda della *belle époque*, che le è coeva: la donna fiore gracile ed esile<sup>33</sup>. Un altro elemento è il fatto che Lucila cresce in una famiglia di sole donne che all'epoca era una condizione piuttosto comune; tuttavia, il fatto che sia la nonna che la sorella fossero erudite era una contingenza straordinaria nel dilagante analfabetismo dell'inizio XX secolo. Inoltre, se dalla nonna apprende l'arte del racconto orale, dalla sorella impara la precisione delle regole linguistiche, realizzando in questo modo un originale scibile narrativo in un contesto di tipo matriarcale. La sua vita di donna ed intellettuale si rivela una continua erranza fra confini geografici che si ingrandiscono progressivamente: dapprima nazionali poi estesi all'America latina, per infine approdare alla continua spola fra vecchio e nuovo mondo. Come tutta la sua opera anche il suo movimento, teso verso sempre maggiori distanze, potrebbe essere letto come una sfida ai limiti che vengono imposti dalle convenzioni o dallo spazio fisico. Il suo connazionale, il poeta e romanziere Roberto Bolaño l'ha addirittura definita «una simple extraterrestre extraviada en Chile, en Latinoamérica, que

<sup>32</sup> Mistral, G. *Araucanos* [manoscritto] disponibile su <http://www.biblioteca nacional digital.gob.cl/bnd/623/w3-article-139137.html>.

<sup>33</sup> Falabella, op. cit.

no podía comunicarse con su nave nodriza para que la fueran a rescatar» (Bolaño 2006, 102) costringendola in una metafora che sembra parodiare la storia del brutto anatroccolo anderseniano e che finisce inesorabilmente col giustificare chi non ha saputo o voluto comprendere ed apprezzare il genio mistraliano. Forse allora risulta più appropriato tentare di studiare la sua opera alla luce di tutte le contraddizioni dell'epoca storica in cui è vissuta e di constatare come la sua anima si conservi perfetta nelle sue poesie e nei suoi scritti con parole ancora fresche ed attuali, capaci di farci riflettere, tra le altre cose, sul significato della pedagogia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bolaño, Roberto. 2006. *Por sí mismo: entrevistas escogidas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Borri, Claudia. 2012. "Bernardo Subercaseaux, Historia de las ideas y de la cultura en Chile. Desde la Independencia hasta el Bicentenario (3 voll. Editorial Universitaria, Santiago 2011)". In *Altre Modernità Rivista di studi letterari e culturali*. 7:259-267. Milano: Università degli studi di Milano.
- Calandra, Alessandra. 2019. "Un Continente in fermento. Gli anni Venti latinoamericani tra ordine oligarchico e società di massa". In *Orillas rivista d'ispanica*. 8:772-804. Padova: Università di Padova.
- Chiosso, Giorgio. 1983. "Educazione nazionale e scuola popolare in Giuseppe Lombardo Radice". In *L'educazione nazionale da Giolitti al primo dopoguerra*, 98-126. Brescia: La Scuola.
- Cirillo Sirro, Teresa. 2016. "I due premi Nobel cileni: Gabriela Mistral nel ricordo di Pablo Neruda". In *La letteratura ispanoamericana e il Nobel*, 66-70. Salerno: Oèdipus edizioni.
- De Giuseppe, Massimo. 2015. "Costruire la nazione nel Messico post-rivoluzionario. Il ruolo dell'educazione indigena e campesina". In *Contemporanea VIII*, 2:233-266. Bologna: Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.
- Di Matteo, Angela. 2020. "Poema de Chile: Gabriela Mistral e il racconto dell'erranza". In *DEP - Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 44:188-192. Venezia: Ecopedagogia Cà Foscari.
- Dionisi, Maria Gabriella. 2016. "Destinazione Stoccolma, passando per l'Italia". In *La letteratura ispanoamericana e il Nobel*. 38-63. Salerno: Oèdipus edizioni.
- Egaña Loreto, Núñez Iván e Salinas Cecilia. 2003. *La educación primaria en Chile: 1860-1930. Una aventura de niñas y maestras*. Santiago de Chile: LOM Ediciones/PIIE.
- Gorochotegui Martell, Alfredo Antonio. 2020. "El educador en Gabriela Mistral Una aproximación a su vida e ideas como maestra (1903-1922)". In *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, n. 16, 1:41-50. Santa Fe (Ar): Universidad Nacional de Rosario-Facultad de Humanidades y Artes.
- Lefèvre, Matteo. 2020. *Gabriela Mistral Sillabe di fuoco*, Milano: Bompiani Capoversi.
- Livacic, Ernesto. 1989. "Gabriela Mistral, Panorama de su obra. Pensamiento pedagógico". In *Signos Vol. XXII*, 27, Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1906, "La instrucción de la mujer". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 142-144. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1916-1917. "Conferencia para maestros: el cultivo del amor patrio". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 115-120. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1918 "Palabras a los maestros". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 37-38. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1919A. "La oracion de la maestra". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 94-97. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1919B, "Ama". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 21. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1920. "Vida en los colegios". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 202. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1921-1922. "El título es comprobación de cultura". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 153-154. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1922A. "Decálogo de la maestra". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 22. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.

- Mistral, Gabriela. 1922B. "La raza triste". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 121-123. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1922C. "Tendencias de la escuela primaria en Chile". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 187-189. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1922D, "Por qué las cañas son huecas". In *Desolación Poemas*. 248-250. New York: instituto de las Españas en los Estados Unidos.
- Mistral, Gabriela. 1923. "Pensamientos pedagógicos". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 25-27. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1926, "La reforma educacional de México". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 143-162. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1927. "Los derechos del niño". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 62-65. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1928, "La escuela nueva en nuestra América". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 176-182. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1929, "Contar". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 35-36. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1934A. "La escuela imagen de García Maroto". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección de prosas y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 225-226. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Mistral, Gabriela. 1934B, "El clasicismo y el humanismo: base de la verdadera cultura". In *Gabriela Mistral Pasión de enseñar (pensamiento pedagógico)*. 2020. A cura di Warnken Cristián et alii. 136-139. Valparaíso (Ch): Editorial UV de la Universidad de Valparaíso.
- Mistral, Gabriela. 1950, "Kindergarden o Kindergarten?". In *Gabriela Mistral Magisterio y niño. Selección y prólogo de Roque Esteban Scarpa*. 1979. A cura di Scarpa Straboni, Roque Esteban. 218-221. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Moreiro, Julián. 2014. *Escritores a la greña. Envidias, enemistades y trifulcas literarias*. Madrid: Edaf.
- Nicodemo Maria e Gomez Paloma Filippo. 2014. "Oltre l'«educazione nuova»?". In *Ricerche di Pedagogia e Didattica- Journal of Theories and Research in Education* 9, 3:123-131. Bologna: Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.
- Nuzzo, Giulia. 2010. *Percorsi di viaggio nella letteratura di viaggio ispanoamericana. Ricardo Rojas e Gabriela Mistral*. [Tesi di Dottorato in testi e linguaggi nelle letterature d'Europa e delle Americhe, Università degli studi di Salerno]. EleA. <http://hdl.handle.net/10556/193>.
- Orellana Rivera, María Isabel e Zegers Blanchet, Pedro Pablo. 2015. *Lucila Gabriela la voz de la maestra*. Santiago de Chile: Museo de la educación Gabriela Mistral.
- Orellana Rivera, María Isabel. 2010. *Una mirada a la escuela chilena. Entre la lógica y la paradoja*. Santiago de Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.
- Oyarzún, Kemy. 1998. "Genealogía de un ícono: crítica de la recepción de Gabriela Mistral". In *Revista Nomadías*. 3:20-24. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. 1801. "Come Gertrude istruisce i suoi figli". In *Grande Antologia Filosofica*, 1973. vol. XXI:511. Milano: Marzorati.
- Pironi, Tiziana. 2017. "Educating to Beauty: the aesthetic value of child of infants' educative institution in the Twentieth century's pedagogy". In *The child's experience of the city*. Ricerche di Pedagogia e Didattica-Journal of Theories and Research in Education. 12,1:111-122 Bologna: Alma Mater Studiorum-Università di Bologna.
- Quezada, Jaime. 2002. *Bendita mea lingua sea - Diario íntimo de Gabriela Mistral- (1905-1956)*. Santiago de Chile: Grupo Editorial Planeta.
- Raimondi, Pietro. 1968. "Mistral Gabriela". In *Scrittori del mondo: I Nobel*, Milano: Club degli Editori, Utet.
- Reyes Garcia, Claudia. 2017. *Gabriela Mistral*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.
- Rubilar S., Luis. 2007. "Gabriela Mistral y el imaginario pedagógico chileno", In *Artículos para el Bicentenario*, Santiago del Chile: memoria chilena.
- Samatan, Marta Elena. 1969. *Gabriela Mistral campesina del Elqui*, Buenos Aires: Instituto amigo del libro argentino.
- Tomarchio Maria, D'Aprile Gabriella e La Rosa Viviana. 2015. "Scuola Nuova e democrazia in Italia e in

Europa”. In *Educació i Història: Revista d’Història de l’Educació*. 25:69-93. Barcelona: Societat d’Història de l’Educació dels Països de Llengua Catalana.

Zegers Blanchett, Pedro Pablo. 2005. *Gabriela Mistral: Premio Nobel de Literatura 1945 (a sesenta años)*. Disponible su [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/gabriela-mistral-premio-nobel-de-literatura-1945-a-sesenta-aos-0/html/018d6cd0-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)

#### FILMOGRAFIA

Falabella, Soledad. 2016. *The poetry of Gabriela Mistral: on the 70th anniversary of her Nobel prize in Literature*. Berkley: University of California CLAS Center of Latin American Studies. (<https://www.youtube.com/watch?v=oS3RRuaW9q0>)



**Citation:** Chiara Naldi (2022) I patrimoni fotografici delle scuole di Firenze: temi e metodo di una ricerca in corso. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 63-74. doi: 10.36253/rse-13259

**Received:** June 14, 2022

**Accepted:** November 8, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Chiara Naldi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

## I patrimoni fotografici delle scuole di Firenze: temi e metodo di una ricerca in corso

### Florence's schools photographic heritages: themes and method of a work in progress research

CHIARA NALDI

*Università di Firenze*  
chiaranaldi82@gmail.com

**Abstract.** This contribution intends to define aims and methodologies of a research project on Florence's school photographic heritages between Nineteenth and Twentieth century. The research is part of relevant national interest project on school memory and proposes a first and partial reconstruction of the significant role of photography in visual school memories. The research methodology intertwine History of Education with History of Photography and starts from the photographic objects found in the single schools to investigate the historical and pedagogical contests in relationship with their photographic representation. Focusing on three cases studies, the research project aims to investigate the different using of photography at school, it also exploring the specific visual culture developed between different approaches, experiments and views on students and teaching activity.

**Keywords:** Photo Archives, Florence, Schools, History of Education, History of Photography, Visual Culture.

---

**Riassunto.** Il presente contributo intende definire obiettivi e metodologie di un progetto di ricerca sui patrimoni fotografici delle scuole fiorentine tra Ottocento e Novecento e s'inserisce in un progetto di rilevante interesse nazionale sulla memoria scolastica, proponendo una prima e parziale ricostruzione del ruolo significativo della fotografia nella costruzione delle memorie scolastiche visive. Attraverso una metodologia che intreccia Storia dell'Educazione e Storia della Fotografia, la ricerca si muove a partire dagli oggetti fotografici rinvenuti nelle singole scuole, per indagare i contesti storici e pedagogici in relazione alla loro rappresentazione fotografica. Concentrandosi su tre casi studio, il progetto di ricerca, mira a indagare il diverso impiego del mezzo fotografico nella rappresentazione della vita scolastica, oltre a individuare la specifica cultura visiva sviluppata tra diversi approcci, esperimenti e punti di vista sugli studenti e sull'attività didattica.

**Parole chiave:** archivi fotografici, Firenze, scuole, Storia dell'Educazione, Storia della Fotografia, Cultura Visuale

---

La ricerca sui patrimoni fotografici delle scuole di Firenze è un segmento di un progetto ben più vasto iniziato nel 2019 che coinvolge svariati istituti universitari italiani in un simultaneo lavoro di ricerca sul macro tema della memoria scolastica. *School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy 1861-2001)* è un progetto di rilevante interesse nazionale che ha l'obiettivo di indagare la memoria scolastica intesa, come si legge nella dichiarazione d'intenti, quale pratica individuale, collettiva e pubblica, attraverso approcci multidisciplinari<sup>1</sup>. A oggi, otto banche dati raccolgono gli esiti delle ricerche nelle seguenti tipologie di fonti: audiovisive, illustrazioni, opere d'arte, video-testimonianze, onorificenze, memorie pubbliche, diari inediti e opere letterarie<sup>2</sup>. Escluse le ultime due tipologie di fonti, notiamo come il carattere visivo prenda il sopravvento su quello strettamente documentale. Difatti, sebbene alcune fonti siano caratterizzate da un notevole contenuto narrativo (ci riferiamo alle fonti audiovisive e ancor più alle video-testimonianze in cui il racconto orale è il veicolo principale di trasmissione della memoria), la componente visuale è presente in gran parte dei materiali raccolti, analizzati, archiviati e resi fruibili attraverso il portale dedicato: [www.memoria-scolastica.it](http://www.memoria-scolastica.it)<sup>3</sup>. Pertanto, una ricerca incentrata sui patrimoni fotografici scolastici ben s'inserisce come tassello complementare al progetto, dove le fotografie possono aprire un'ulteriore finestra d'indagine sul tema della rappresentazione e della comunicazione della scuola, dell'istruzione e dei suoi protagonisti, portando un contributo da una specifica prospettiva disciplinare, quella della Storia della fotografia, indagando gli oggetti fotografici conservati nelle scuole, dove ogni corpus d'immagini concorre alla rievocazione di un comune passato scolastico.

Quest'articolo intende informare sull'impianto metodologico della ricerca e sui primi risultati ottenuti

ma prima di entrare nel vivo di questi argomenti è opportuno fare il punto sullo stato attuale della conoscenza dei patrimoni fotografici scolastici.

#### STUDI E CENSIMENTI SUI PATRIMONI FOTOGRAFICI SCOLASTICI

L'interesse per una ricerca sul campo nutre le sue ragioni non soltanto dall'aspirazione di esaustività del progetto nazionale ma è anche dovuta a una lacuna generale: non è mai stato condotto uno studio organico sulla rappresentazione fotografica della scuola né una panoramica generale sul patrimonio fotografico scolastico esistente. Sebbene il tema *scuola*, e di conseguenza memoria scolastica, sia capitale nelle fondamenta storiche, culturali e sociali del paese e presente nella ricerca universitaria in diversi settori disciplinari quali la Storia dell'Educazione, la Public History<sup>4</sup>, nell'ambito specifico degli studi di fotografia si riscontrano solo alcuni affondi puntuali.

Un unico tentativo di intraprendere un'attività di ricerca su queste tipologie di patrimoni fu avviato dall'Università Ca' Foscari di Venezia nel 2002, presso la cattedra del professor Alberto Prandi e in linea con il censimento sistematico dei fondi fotografici della Regione Veneto e i cui primi risultati sono stati rapidamente presentati nell'articolo di Sara Filippin<sup>5</sup>.

Un risultato d'interesse regionale, concluso nel 2009, in cui è dedicata una sezione a scuola e istruzione, è la piattaforma digitale *Fotofamilia*: si tratta di un progetto triennale sulle "Famiglie laziali" in cui le scuole delle province e i loro studenti sono stati i protagonisti della raccolta delle fotografie nei propri nuclei familiari scoprendo, talvolta per la prima volta, i volti e le storie dei propri antenati<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Il PRIN è realizzato da quattro unità di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Roma Tre, cui fa da capofila l'Università degli Studi di Macerata, l'attività scientifica è raccolta, con costante implementazione dei repertori elettronici, in un portale dedicato ([memoriascolastica](http://memoriascolastica.it) 2022). Questo lavoro sugli archivi fotografici scolastici è iniziato a ottobre 2021 grazie ad un assegno di ricerca interno al PRIN, per una panoramica sulle attività si rimanda a Sani e Meda (2022, 9-26), Montecchiani (2021, 785), Paciaroni (2021, 755-765), Montecchiani e Paciaroni (2020, 809-816), Paciaroni e Montecchiani (2019, 1047-1053).

<sup>2</sup> Per memorie pubbliche s'intendono oggetti e opere di varia fattura come lapidi, monumenti, francobolli o monete dedicati a commemorare figure di ogni ordine e grado delle istituzioni scolastiche quali insegnanti, presidi, pedagogisti ecc. Lo stesso vale per le onorificenze: si tratta di medaglie, decorazioni, diplomi, concessi a istituti pubblici e privati sia nazionali sia locali.

<sup>3</sup> Le banche dati sono state presentate ufficialmente con il seminario nazionale tenutosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione di Roma Tre il 5 novembre 2021 e coordinato dal professor Roberto Sani.

<sup>4</sup> Per una bibliografia essenziale Bandini e Oliviero (2019), Bandini e Caselli (2019, 5-33), Galfré (2017), Oliviero (2007), Pazzaglia e Sani (2001). Per un excursus storiografico e sulle fonti per la storia della scuola si rimanda a Sani (2019, 10-11), Chiosso e Sani (2013), De Fort (1999, 31-70). Per una ricognizione bibliografica prima degli anni Duemila si fa riferimento a Cives (1999).

<sup>5</sup> Nel 2002, su proposta della cattedra di Storia della Fotografia dell'Università Ca' Foscari di Venezia, è stata svolta una ricognizione sulla presenza, consistenza e fruizione dei materiali fotografici presso le scuole venete, comprendente le fotografie, le apparecchiature, i testi e le riviste di argomento fotografico, fino alle pellicole a proiezione fissa e cinematografiche, riassunta in una tabella che registra i dati analitici raccolti (Filippin 2002, 18-21). Il progetto di censimento sistematico sui patrimoni fotografici veneti ha portato alla pubblicazione della Guida ai fondi fotografici storici del Veneto ([culturaveneto](http://culturaveneto.it) 2022).

<sup>6</sup> Il progetto è stato curato dalla Fondazione Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico e dall'Istituto per la Storia del Risorgimento italiano (2006-2009) cfr. ([fotofamilia](http://fotofamilia.it) 2022), (D'Autilia e Pacella 2009).

Di qualche anno successivo, un altro progetto digitale di ampio respiro fondato su archivi fotografici storici è *Fotoedu, Archivi fotografici per la storia della scuola e dell'educazione*, un lavoro di riordino delle oltre 14.000 immagini conservate nel Fondo fotografico di Indire (Istituto nazionale documentazione innovazione ricerca educativa), il cui nucleo originario risale alla Mostra Didattica Nazionale del 1925<sup>7</sup>; da segnalare poi la pubblicazione nel 2015 di un corposo volume a stampa a cura di Giuliano Sergio, *Atlante degli archivi fotografici e audiovisivi italiani digitalizzati* che con impostazione geografica disegna la mappa degli archivi censiti e fornisce anche informazioni relative alla consultazione, raccogliendo una vasta mole di dati sebbene lo studio prenda in considerazione soltanto una minima parte del patrimonio fotografico e audiovisivo italiano, quello digitalizzato (Sergio 2015). Il modello geografico, scrive Sergio, «consente di evidenziare la continuità tra i patrimoni descritti e la storia locale, e facilita una più immediata mappatura delle risorse disponibili in ciascuna regione» (Ivi, 31).

Si segnala in anni più recenti la raccolta partecipativa dei materiali fotografici del censimento di Camera in collaborazione con il MiBACT, avviata nel 2017 e che a oggi registra sul portale web il caso dell'archivio fotografico scolastico *Padre Gemelli*<sup>8</sup> e Digitouring.it, l'archivio fotografico digitale del Touring club italiano online dal 2018, dove sono state riversate 350.000 stampe vintage in bianco e nero (digitouring 2022).

Un altro progetto di raccolta partecipativa di fotografie curato dall'ICCD nell'estate del 2020 e dal titolo *Scene da un patrimonio* "Uno spazio condiviso per raccontare attraverso la fotografia privata e familiare il patrimonio culturale e la sua storia" (scenedaupatrimonio 2022), rientra in quella serie di azioni intraprese dagli enti culturali per la ripartenza del paese dopo il primo periodo pandemico (lombardiabeniculturali 2022).

Il filo rosso che unisce esperienze di così varia natura, dove si riscontrano approcci di carattere prettamente scientifico come *Fotoedu*, altri di carattere didattico come *Fotofamiglia* che ha coinvolto gli studenti nel reperimento delle fotografie, e non ultimo l'aspetto sociale che caratterizza alcune esperienze con il coinvolgimento spontaneo di enti, così come di privati cittadini nel censimento a cura di Camera e del portale

dell'ICCD, dove chiunque può caricare immagini fotografiche. Il legame tra i vari progetti è dato da alcune problematiche: in primis dal tema della ricognizione dei patrimoni fotografici, della loro conservazione, sottoposta a maggior rischio in certi ambiti, ad esempio quando si tratta delle fotografie disseminate nelle case degli italiani. Una terza problematica stimolata da questi interventi è la necessità e la difficoltà allo stesso tempo, di avere contezza del patrimonio fotografico italiano, aspirazione che richiede lavori sistematici di ricognizione e censimento dell'esistente, dopodiché, certamente, si pone il problema della conoscenza materiale e culturale di questi patrimoni, e come si affronta, su larga scala, un'interpretazione in chiave critica della ragion d'essere delle fotografie nei loro vari contesti di produzione, provenienza e circolazione. Non ultimo l'archiviazione digitale dei fondi fotografici porge il fianco a un problema di carattere gnoseologico riferito all'oggetto fotografico: come si affronta l'analisi materiale dell'oggetto con la sua smaterializzazione nel passaggio al *digital turn*?

Lasciamo in sospenso questo interrogativo per tornare al nostro soggetto d'interesse, rilevando che già dalle diverse occasioni di ricognizione capiamo che la memoria scolastica è rintracciabile in documenti fotografici prodotti da soggetti vari e con intenzioni differenti, assumendo una dimensione pubblica se conservate internamente agli istituti e privata se rintracciate presso le famiglie. Tuttavia, sebbene la derivazione delle fotografie possa essere di natura sia pubblica sia privata, è innegabile come la rappresentazione fotografica della scuola quale pratica sociale collettiva per eccellenza, stimolando i ricordi d'infanzia di un'esperienza che accomuna la maggior parte delle persone, induce nell'osservatore un sentimento nostalgico a tratti universale.

#### TRA STORIA DELL'EDUCAZIONE E STORIA DELLA FOTOGRAFIA: UNA DOPPIA SPONDA STORIOGRAFICA

Nella definizione di *memoria scolastica fotografica*, la doppia aggettivazione indica la duplice specificità soggetto/oggetto e contestualmente la diramazione d'interesse tematico/materiale, confermata nei luoghi in cui tale memoria è conservata: gli archivi scolastici, contenenti a loro volta archivi fotografici o quantomeno corpora di fotografie. Perciò è opportuno costruire una doppia sponda storiografica, tale da tenere i due elementi su un piano parallelo di definizione e d'interpretazione, ponendo una base di riferimenti storiografici sul tema degli archivi sia scolastici sia fotografici.

<sup>7</sup> Il progetto Fotoedu è stato realizzato con la supervisione scientifica della Società Italiana per lo Studio della Fotografia (SISF) (fotoedu 2022), per un contributo critico sul patrimonio fotografico di Indire si rimanda a Zoppi (2016, 88-99).

<sup>8</sup> L'identificazione dei fondi e delle raccolte avviene con la partecipazione dei soggetti detentori di raccolte fotografiche che redigono brevi descrizioni dei fondi (censimento 2022).

Riguardo ai primi, ancora alla metà degli anni Novanta, Gaetano Bonetta definì le fonti archivistiche scolastiche “memoria sommersa” (Bonetta 1995, 17) e fu proprio in quel giro di anni che, per iniziativa degli Archivi di Stato, si iniziò a dibattere sulla necessità di conservare i patrimoni documentali delle scuole, progettando anche luoghi appositi quali “musei della scuola”, “archivi della memoria scolastica” e “centri di documentazione” (Sega 2002, 13). Nello stesso periodo, un’occasione di approfondimento fu il corso di aggiornamento sugli archivi delle scuole tenutosi a Treviso nel 1995 (Cavazzana Romanelli e Martino 1997). Sono cresciute negli anni le ricerche di fonti d’archivio e l’analisi del patrimonio storico educativo prodotto e conservato negli istituti scolastici, dove per gli aspetti più generali sono fondamentali i contributi critici di Carla Francesca Ghizzoni sull’archivio come strumento storiografico, di Gigliola Fioravanti sugli aspetti istituzionali e le normative vigenti e infine il testo di Simonetta Soldani sulle necessità di conservare gli archivi della scuola per conoscerla<sup>9</sup> (Ghizzoni 1994, 303-305) (Fioravanti 1999, 337-344) (Soldani 1997, 137-150).

Un contributo essenziale, così come l’intero volume che lo accoglie, è il corposo saggio di Ester De Fort sugli sviluppi storiografici intensificatisi appunto negli anni Novanta, dopo che nel recente passato si era assistito a una svalutazione della storia della scuola e una conseguente dispersione, nonché progressiva distruzione del patrimonio materiale e documentario conservato nelle scuole, nei provveditorati, nei Comuni, a causa di massicci scarti e depositi negli scantinati (De Fort 1999, 31).

La studiosa procede con una dettagliata panoramica degli studi sull’istruzione dal secondo Ottocento in poi e sottolinea l’impossibilità di procedere su alcune tematiche con studi di scala nazionale, come ad esempio il campo dell’istruzione tecnico-professionale, spesso lasciato all’iniziativa di privati, Comuni e Province. Casistica che rende interessante il genere delle monografie di singoli istituti, una pratica storiografica che secondo De Fort dev’essere incoraggiata: «a patto che si proponga non di rispolverare un desueto orgoglio d’istituto quanto di scoprirne la specificità, il concreto funzionamento, la qualità delle risposte agli impulsi delle autorità centrali e dell’ambiente» (Ivi, 64). Più avanti affronteremo il macro tema dei fondi fotografici scolastici individuando singolari casi di studio, poiché, come afferma la studiosa, la composizione della realtà italiana ben si presta alla riduzione degli ambiti di indagine dal livello regionale, comunale e di comunità per compren-

dere meglio «le diverse configurazioni e dinamiche che la scuola assume» e ponendo l’accento sulla varietà di spunti che la “fonte locale”, intesa come i singoli archivi delle scuole, dei Comuni, provveditorati o circoscrizioni scolastiche, può offrire all’analisi dei fenomeni sociali (Ivi, 65-67).

Circoscrivendo la ricerca all’ambito fiorentino sono preziosi gli studi condotti da Francesca Klein tra la fine degli anni Novanta e inizio Duemila, che osserva come gli orientamenti storiografici abbiano messo in luce l’inadeguatezza delle sole fonti legislative, statistiche e dei manuali di pedagogia, facendo emergere la necessità di un contatto diretto con la materia documentaria sedimentata nelle scuole stesse, e perciò gli archivi scolastici (Klein 2003, XVII) (Klein 2003) (Klein 1997, 17-25).

Un interesse quello per gli archivi delle scuole stimolato anche dal convegno *La scuola che cambia fa la storia. Un progetto per il 2000*, coevo alla riforma della scuola firmata dal ministro Luigi Berlinguer, dove ci s’interrogava sulla necessità di uno sguardo retrospettivo sulla scuola e l’educazione nel Novecento in chiave di ricerca:

«storicizzare la scuola, non solo come istituzione, ma come luogo della socializzazione giovanile e infantile, della formazione intellettuale e professionale, può rappresentare uno dei terreni di ricerca privilegiati di una storia del Novecento che includa generi e generazioni come soggetti» (Sega 1999, 14). E così per le altre

L’autrice parla anche di “scuola smemorata”, denunciando la grande perdita e dispersione del patrimonio scolastico verificatasi nei decenni per traslochi e accorpamenti ma anche per mancanza di consapevolezza da parte dell’istituzione scuola che «non si è pensata come produttrice e conservatrice di memoria, deposito di tracce delle persone che l’hanno abitata nel tempo» (Ivi, 17). Infine, un contributo più recente, quello di Mirella D’Ascenzo del 2021, consente un *excursus* degli sviluppi storiografici degli ultimi decenni in cui sono emerse nuove domande storiografiche e dove:

il ruolo svolto dalla storia locale della scuola che, con la focalizzazione dello sguardo su un limitato territorio o caso di studio, ha permesso di individuare le fonti utili per la ricostruzione della cultura scolastica e della progettualità agita sulla scuola ‘dal basso’<sup>10</sup> (D’Ascenzo 2021, 655-676).

Ma che posto hanno le fotografie nei luoghi in cui si conserva la memoria documentaria della scuola? Rico-

<sup>9</sup> Per brevità non citiamo gli studi a carattere regionale o locale e per una bibliografia più esaustiva di studi sugli archivi scolastici si rimanda al florilegio a cura di Meda e Patrizi (Sipse 2022).

<sup>10</sup> Tra i numerosi contributi citati da D’Ascenzo e per i quali si rimanda alla nota 5 del testo, è opportuno citare in questa sede: Ferrari, Morandi 2007 e 2008; Meda 2013, 167-198.

prono solo un valore di testimonianza storica oppure le immagini assumono un proprio status?.

Nell'ambito della Storia della fotografia e in particolare dell'Antropologia museale, una scia di teorie e metodologie applicate hanno contribuito a rinnovare il settore della ricerca fotografica nell'ambito della *Material turn*, approccio interpretativo che investe le Scienze Sociali e Umaniste e considera le fotografie non solo nei loro aspetti visuali ma anche materiali fino a definirli "oggetti sociali". Scrivono Elizabeth Edwards e Janice Hart:

A photograph is a three-dimensional thing, not only a two-dimensional image. [...] Photographs are both images and physical objects that exist in time and space and thus in social and cultural experience (Edwards and Hart 2004, 1).

Questi contributi, ormai ventennali possono informare delle metodologie di riferimento per interrogare in modo complesso l'oggetto fotografico, qual è la sua storia, quali sono le sue caratteristiche materiali, in quale processo di rammemorazione s'inserisce. L'impiego di tali metodologie ci consente di integrare la conoscenza di base fornita dal censimento dei fondi fotografici, con l'approccio alla materialità che gli oggetti conservano, per una loro più approfondita conoscenza.

Innanzitutto, sul piano della definizione ci giungono in aiuto le teorie elaborate dagli studiosi di fotografia negli ultimi decenni, indagando la materialità delle fotografie fino a definirle *oggetti fotografici*, come teorizzato da Elizabeth Edwards citata pocanzi:

considerati nella loro materialità gli oggetti fotografici sono entità attive, socialmente rilevanti, così come gli archivi fotografici sono ambienti attivi che contribuiscono a forgiare le storie degli oggetti che custodiscono (Edwards and Hart 2012, 25).

Ciò sta a significare, che una volta poste in relazione le fotografie "operano come oggetti visivi" anche in virtù della loro materialità e dei suoi significati, a tal proposito scrive Tiziana Serena che l'approccio alla fotografia come oggetto fisico, emerso dagli anni Novanta, ha avuto il merito di portare all'attenzione:

il fatto che la fotografia esiste come immagine e al contempo come oggetto fisico, nel tempo e nello spazio, e aver rimarcato che le sue forme di presentazione sono condizionate dalle esperienze sociali ad essa connesse e, a loro volta, sono in grado di condizionare esperienze sociali ed usi culturali<sup>11</sup> (Serena 2012, 55).

Questo per dire che studiando i corpus di fotografie scolastiche, siano essi archivi fotografici propriamente ordinati, oppure collezioni, singoli album o fotografie sciolte, oltre i margini visivi delle loro forme di rappresentazione, s'inserisce uno studio attento di tutti i loro aspetti materiali quali timbri o note manoscritte sul verso, numeri e segnature. In altre parole, vedremo che l'analisi in contesto di tutte le tracce sedimentate e, quando possibile, poste in relazione con i contenuti discorsivi dell'archivio documenti, può condurci a una conoscenza più ampia in cui gli oggetti fotografici rivelatori del cosiddetto "vissuto scolastico" (De Fort 1999, 67), si presentano sia come testimonianza delle pratiche educative e sociali, sia come esempi di una certa cultura visuale, condizionata dalle necessità di costruzione di una memoria presente del singolo istituto e da tutti quei componenti culturali cui era esposto, oppure, di cui era artefice.

#### LETTURA DELL'OGGETTO FOTOGRAFICO, UN ESEMPIO

Senza pretesa di esaustività di una pratica metodologica complessa e suffragata da una produzione teorica sostanziosa, questo esercizio propone un esempio delle potenzialità epistemiche degli oggetti fotografici quali oggetti sociali, capaci di guidarci in approfondite analisi visive dei contesti storici e sociali. Attraverso la lettura di una fotografia conservata nell'archivio storico del Liceo artistico di Porta Romana, cercheremo di rispondere ai seguenti quesiti: cosa rappresenta, com'è composta l'immagine fotografica, qual è il soggetto della fotografia<sup>12</sup>. Nella prima immagine, ai fini dell'esercizio omettiamo di proposito la didascalia.

Figura 1. Osservando la superficie visiva di questa immagine in bianco e nero, attributi quali l'abbigliamento delle persone ritratte portano a datarla negli anni Cinquanta del Novecento: la posa della ragazza, l'allestimento di luci e pannelli e la presenza di operatori con tre differenti apparecchi fotografici, rammentano un set cinematografico. Fin qui l'indicività della fotografia ci porta a ipotizzare che potremmo essere a Cinecittà, oppure a uno *shooting* fotografico per una rivista di moda e attualità, invece si tratta della sala di posa della Scuola di Fotografia dell'Istituto d'Arte di Porta Romana. Ma da cosa si evince? La fotografia si presenta in archivio priva di didascalia. Il cavalletto con drappo nero alla destra della modella denota un attri-

<sup>11</sup> Sul tema si rimanda anche a Serena (2012, 163-177). Per studi più recenti: Caraffa (2020, 79-96); Barnighausen and Caraffa (2019).

<sup>12</sup> Per contributi più esaustivi che propongono esempi di lettura complessa dell'oggetto fotografico si rimanda a Caraffa (2019, 11-32) e Serena (2012, 51-67).



Fig. 1. *Omissis.*



Fig. 2. Anonimo, *Sala di posa Scuola di fotografia dell'Istituto d'Arte di Porta Romana*, stampa alla gelatina ai sali d'argento, stampa 18x24, supporto secondario 24x32 cm, 1950 ca., Album n. 9 - *Alunni al lavoro*, A.I.S.A., Firenze.

buto simbolico dell'ambiente in cui di fatto ci troviamo, la scuola d'arte, ma da sé non è sufficiente. La composizione dell'immagine poi non è lasciata al caso, anzi, la scena è preparata: la posa della modella, seduta di tre quarti con lo sguardo rivolto oltre la scena in un punto indefinito all'orizzonte, la presenza decorativa del cavalletto, le luci ben orientate sul soggetto dei fotografi presenti. Le "figure" sono disposte in modo da riempire lo spazio in maniera dinamica, dinamismo dato sia dalla gestualità degli astanti sia dal punto di vista del fotografo che inquadrando la scena in diagonale le conferisce quella profondità prospettica altrimenti appiattita dal pannello sullo sfondo, in caso avesse posto l'obiettivo frontalmente. Da ultimo, la posizione dei tre fotografi, sebbene non proprio al pari, forma una triangolazione con la modella distribuendo in maniera tutto sommato armonica i volumi.

Queste ulteriori considerazioni non bastano però, in assenza di una didascalia, ad identificare il soggetto dell'immagine con la Scuola di fotografia, ma è il contesto materiale dell'archivio fotografico a consentirci di decodificare l'immagine in quanto tale, vediamo come.

Figura 2: si tratta di una stampa alla gelatina delle dimensioni di 19x25 cm, montata su un cartone di 24x32 cm, una pagina dell'album n. 9 rilegato in tela e intitolato "Fotografie 9 Regio Istituto d'Arte - Firenze". L'album fa parte della serie conservata nell'archivio storico dell'odierno Liceo Artistico e una dicitura a penna sul dorso della copertina riporta il titolo "Alunni al lavoro" [Fig. 3]. A ciò si aggiungono alcune note manoscritte sul cartone di supporto ai margini della fotografia, (purtroppo non visibili nella riproduzione) che identificano due delle persone ritratte: Gamelier, il fotografo alla nostra sinistra e Anna la

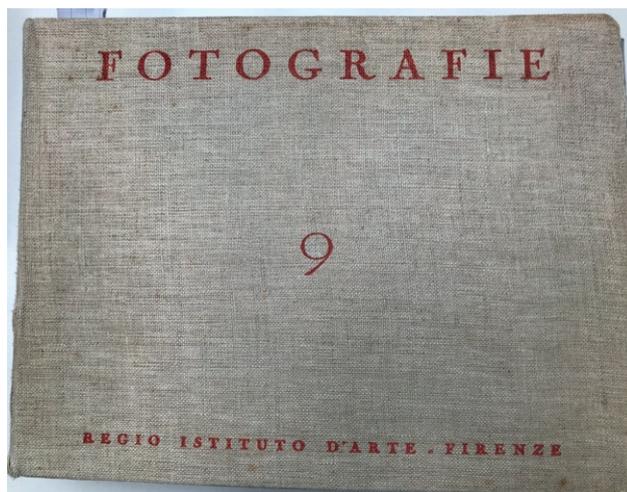


Fig. 3. Copertina in tela dell'Album n. 9 - *Alunni al lavoro*, 24x32 cm, A.I.S.A., Firenze.

fotografa, probabilmente allievi del corso della Scuola di fotografia<sup>13</sup>.

Seguendo questo approccio analitico, capiamo bene come gli elementi visivi, da soli, siano insufficienti a farci comprendere la complessità dell'oggetto fotografico e altrettanto capiamo come le denotazioni, ossia gli apparati testuali come titoli e didascalie, s'impongono quali necessari per ricostruire la sua relazione con gli

<sup>13</sup> Queste note manoscritte sono opera della professoressa Laura Felici che durante le sue ricerche sulle attività dell'istituto ha identificato alcune datazioni e attribuito nomi ai soggetti fotografati. Fonte orale.

altri oggetti fotografici interagenti all'interno dell'archivio.

Alla luce di questi ragionamenti, qual è il soggetto della fotografia? Anche questo aspetto, a mio avviso, richiede un ulteriore approfondimento.

Brevemente e in maniera strumentale possiamo affermare che il nostro sguardo culturale è allenato a identificare il soggetto dell'immagine, sia essa una fotografia, un'illustrazione oppure un dipinto, nel punto di convergenza delle linee prospettiche, secondo i dettami e la pratica della prospettiva lineare che per secoli hanno educato l'occhio dell'osservatore a farsi guidare da essa. A un primo sguardo difatti verrebbe da identificare il soggetto della fotografia con la modella in posa, centrale nella composizione e attrazione della vicenda che le accade intorno, ma a un secondo sguardo è proprio ciò che le accade intorno a farsi protagonista della fotografia, tre fotografi in procinto di fotografare: è l'evento in sé, il gesto del fotografare, nella sua ambientazione e con i riferimenti ben distribuiti, il soggetto dello scatto. L'autore resta anonimo.

#### QUALE TIPO DI MEMORIA FOTOGRAFICA: SCELTE DI METODO

Il termine generico *patrimonio* sta a indicare la varietà di composizione e conservazione dei materiali fotografici rinvenuti e non necessariamente ascrivibili alla specifica definizione di archivio: spesso le fotografie sono conservate all'interno dell'archivio storico ma non adeguatamente ordinate né catalogate seguendo criteri scientifici, oppure si trovano depositate in luoghi differenti come biblioteche e uffici ma, a mio avviso, tutte attribuibili al "patrimonio storico-educativo"<sup>14</sup>.

Nella presente ricerca si è preferito non affrontare l'analisi di fondi istituzionali e museali come l'Archivio Storico di Indire, costituitosi a partire da una prima raccolta di materiale in occasione di una mostra che poi evolse in museo<sup>15</sup>, bensì di concentrarsi sulla riscoperta dei fondi esistenti nelle singole scuole: patrimoni fotografici posseduti, realizzati o commissionati dalla scuola stessa nel divenire storico e materiale della vita scolastica, sedimentandone la memoria visiva.

Questo approccio metodologico intende privilegiare il taglio storico documentale anziché iconografico, evitando il rischio di comporre una storia illustrata della scuola e focalizzandosi invece sul ruolo delle fotografie nei singoli contesti scolastici sul piano dei contenuti descrittivi della vita scolastica ma senza tralasciare la cultura visuale manifesta nelle immagini conservate.

In senso pratico, nell'affrontare da zero una ricerca sul campo nelle scuole fiorentine, partiamo da una ricognizione generale tramite l'anagrafe regionale, dando priorità agli istituti superiori principalmente per due motivi: innanzitutto perché alcuni di essi hanno radici antiche, spesso nell'Ottocento, in quel giro di anni in cui la pratica della fotografia e la rappresentazione fotografica della società si svilupparono su larga scala. Seconda di poi perché è più probabile che negli istituti superiori, come ad esempio i tecnici e gli industriali e in particolar modo in Toscana, la fotografia sia stata praticata nella didattica e non solo come strumento di registrazione ma come materia di studio vero e proprio. Sono stati perciò individuati 32 istituti superiori su Firenze città e per il momento è stato possibile accedere alla consultazione dei materiali in quattro di essi: il Liceo artistico statale di Porta Romana (istituto d'arte fino al 2010), il polo tecnico Salvemini-Duca D'Aosta, il Conservatorio di Santa Maria degli Angeli e l'Educandato Statale SS. Annunziata di Poggio Imperiale<sup>16</sup>.

Lo scopo della ricognizione dei patrimoni fotografici esistenti nelle scuole fiorentine è duplice: in primis individuare casi di studio sulla memoria scolastica fotografica, concependo affondi analitici sui documenti fotografici, in relazione al contesto di produzione e talvolta di circolazione, altresì alla storia del singolo istituto inserita nell'"epoca pedagogica" di riferimento. Il secondo obiettivo è iniziare un censimento dell'esistente e per sensibilizzare le scuole sulla significanza di questi materiali come beni culturali e documenti storici e identitari, nondimeno sull'importanza della loro conservazione. Sappiamo difatti che la consapevolezza del portato storico delle fotografie come beni culturali e di conseguenza l'autorevolezza con la quale si custodiscono i patrimoni fotografici varia da ente a ente e per vari motivi. Perciò, una ricognizione dell'esistente, sebbene a piccoli passi, porta con sé la volontà di aumentarne la conoscenza e la valorizzazione<sup>17</sup>.

Di seguito illustreremo a grandi linee i primi tre casi di studio individuati con le loro differenze e analogie.

<sup>14</sup> Per patrimonio storico-educativo, come teorizzato da Juri Meda, s'intende quello consistente: «nel complesso dei beni materiali e/o immateriali fruiti e/o prodotti in contesti educativi formali e/o non-formali nel corso del tempo. Questa definizione, per quanto sufficientemente esaustiva, necessita di un'ulteriore delimitazione dei "contesti educativi formali", da intendersi come gli istituti di istruzione pubblica e privata d'ogni ordine e grado (con la sola eccezione dell'ordine superiore) facenti parte d'un qualsiasi sistema scolastico formale» (Meda 2013, 169).

<sup>15</sup> Su Indire si veda Giorgi (2015).

<sup>16</sup> A titolo informativo inseriamo i link dei siti web delle scuole (artisticofirenze 2022), (polotecnico 2022), (conservatorioangeli 2022), (poggioimperiale 2022).

<sup>17</sup> Franco Cambi denunciava in un contributo del 1997 la cattiva condizione degli archivi scolastici in Italia anche per mancanza di sensibilità da parte delle scuole e la carenza di un coordinamento degli archivi che agisse quale promotore per la conservazione (Cambi 1997, 49-53).

TRE CASI DI STUDIO: CONTESTI COMUNI E  
PATRIMONI ETEROGENEI<sup>18</sup>

«Lo studio fa operare grandi cose anche ai più umili», con questa frase, il fisico mantovano Gilberto Govi, inaugurò i corsi dell'Istituto Tecnico Toscano nel novembre del 1857 (Govi 1857). Un concetto quasi archetipico dell'epoca risorgimentale, in cui l'istruzione assume una dimensione sociale rilevante nel secondo Ottocento avanzato, nella consapevolezza sempre più diffusa che il progresso tecnologico e civile del paese, il suo ammodernamento, non possa prescindere dall'educazione dei cittadini, anche degli appartenenti ai ceti medio bassi. Già nel 1841, Gino Capponi reclamava attenzione sull'importanza che «la questione delle scuole aveva assunto per popoli e governi»: scriveva difatti Capponi che «La pubblica educazione è il pensiero del secolo, che ad essa intende con ogni sforzo, e ne fa tema incessante di universale discorso»<sup>19</sup>.

Il fattore educativo e scolastico diventa rilevante su scala nazionale e, prima il governo granducale in Toscana e poi lo Stato unitario, promuovono percorsi istituzionali per rispondere «alla domanda di formazione culturale e promozione sociale dei ceti medi» (Klein 1997, 20).

In quest'ordine di pensiero si istituiscono a Firenze le tre scuole che in seguito tratteremo come casi di studio: il primo a nascere fu l'Educandato di Santissima Annunziata<sup>20</sup>, istituto riservato all'educazione femminile e avviato ufficialmente nel 1823, proprio da un'idea del marchese Gino Capponi, la seconda scuola è il già citato Istituto Tecnico Toscano, oggi Istituto Salvemini-Duca d'Aosta, nato nel 1850 grazie al distacco delle Scuole tecniche di arti e manifatture facenti capo all'Accademia di Belle Arti<sup>21</sup> (Gori 2009, 124) e infine l'Istituto d'Arte di Porta Romana, inaugurato nel 1869 sotto il nome di Scuola d'Intagliatori in legno, ebanisti e legnajuoli<sup>22</sup>.

<sup>18</sup> Ringrazio i presidi per avermi concesso l'ingresso negli istituti in un momento di gestione delle scuole tanto delicato e per aver permesso la pubblicazione delle immagini di proprietà degli istituti. Ci tengo anche a ringraziare espressamente per la preziosa collaborazione nella consultazione dei materiali: Claudia Urbanelli docente di Storia dell'arte e responsabile dell'archivio storico di Porta Romana; la dottoressa Benedetta Bonfigli dell'area museale dell'Educandato Statale SS. Annunziata; Marco Pacini fotografo e docente di Topografia al Salvemini-Duca d'Aosta e contestualmente il dottor Emanuele Guerra e la dottoressa Laura Faustini della Fondazione Scienza e Tecnica di Firenze.

<sup>19</sup> Capponi (1976, p. 97), citato in Soldani (1990, 188).

<sup>20</sup> Per una storia dell'Educandato si veda Saitto (1993), Franchini (1993).

<sup>21</sup> Oggi le collezioni di oggetti e strumenti dell'antico istituto sono custodite e valorizzate dalla Fondazione Scienza e Tecnica (fstfirenze 2022). Per la storia dell'Istituto Tecnico Toscano si veda anche Brenni (1995), Bacci e Zampoli (1997), *L'Istituto Tecnico di Firenze* (1910).

<sup>22</sup> Per una bibliografia essenziale sull'Istituto d'Arte: Felici (2019), *L'Istituto Statale d'Arte di* (2005), Cappelli e Soldani (1994), *L'Istituto d'Arte di Firenze* (1973).

Ognuno di questi istituti ad oggi conserva un significativo fondo fotografico di cui non è possibile dare contezza in questa sede poiché, sebbene almeno i fondi di SS. Annunziata e di Porta Romana abbiano una segnatura che li relaziona al resto dell'archivio storico, le fotografie non sono inventariate in modo tale da avere dati verificati sulle consistenze.

Entrambi i fondi sono caratterizzati dalla presenza di corpora fotografici che comprendono un lungo arco temporale, dalla fine dell'Ottocento fino ai giorni nostri, con un indice quantitativo più alto nel Ventennio fascista<sup>23</sup>. Probabilmente vi è più di una motivazione per questo incremento della rappresentazione fotografica della scuola tra gli anni Venti e Trenta, la diffusione delle ditte fotografiche è in pieno svolgimento nei primi decenni del novecento e anche una certa stabilizzazione delle tecniche fotografiche favorisce la possibilità, anche per le scuole, di avvalersi dei professionisti presenti in città per documentare la loro attività. Tuttavia non si può tralasciare la connotazione politica dell'immagine scolastica: innanzitutto c'è da dire che, nel 1939, fu emanata dal ministro dell'educazione nazionale Giuseppe Bottai la Carta della Scuola e come afferma Irene Zoppi questa norma fu «espressione della più alta politicizzazione scolastica» (Zoppi 2016, 89). Durante il ventennio fascista, afferma Monica Galfré, il regime compì una modernizzazione in chiave autoritaria anche della scuola (Galfré, 2017, 16), e in questo processo di modernizzazione la fotografia assunse un ruolo di rilievo nelle pratiche del regime ai fini della propaganda, così a Firenze come a Roma con l'istituzione dei corsi di fotografia e regia nel Centro Sperimentale di Cinematografia (Cappelli e Soldani 1994, 99).

Tornando ai nostri casi di studio, di minore impatto quantitativo ma di notevole valore culturale, è invece il fondo dell'Istituto Salvemini-Duca d'Aosta, costituito ad oggi essenzialmente da tre album risalenti ai primi decenni del Novecento.

Innanzitutto c'è da dire che le fotografie d'interni che rappresentano aule, laboratori, palestre, uffici e ogni altro ambiente scolastico, sono un soggetto analogo che si ritrova in tutti e tre i fondi, così come la presenza di fotografie che testimoniano momenti della vita scolastica e didattica con alunni ed insegnanti all'opera.

Una differenza sostanziale è data invece dalla produzione fotografica: se per l'Educandato e per il Salvemini-Duca d'Aosta le fotografie sono realizzate da ditte

<sup>23</sup> Le fotografie dell'archivio storico di SS. Annunziata sono state oggetto di alcune pubblicazioni dedicate: Mazzarella (2006), *Al Poggio con noi* (2001), *Al Poggio con noi* (2003). Per quanto riguarda l'Istituto d'Arte ricordiamo i seguenti contributi: Caputo (2000), Pistelli (1992, 15-16), Caputo (1992, 17-31).



**Fig. 4.** Foto Petrelli, *Tiro con l'arco*, stampa alla gelatina ai sali d'argento, 13x22 cm, 1943, Archivio Storico dell'Educando Statale SS. Annunziata.

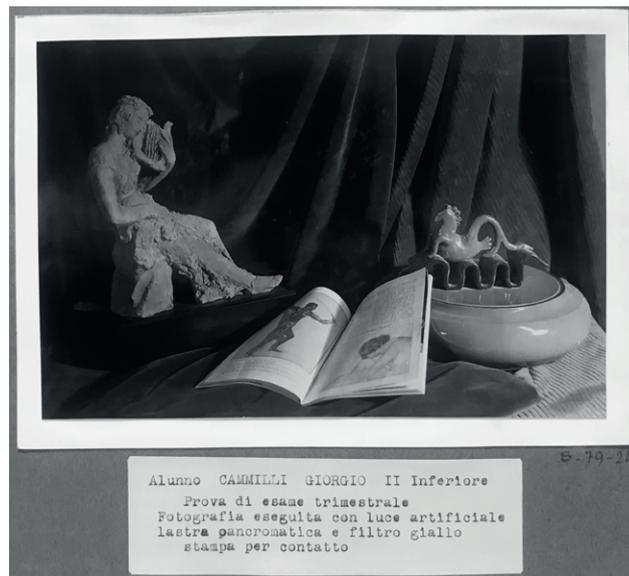
specializzate presenti in città quali Alinari, Brogi, Foto Locchi, Foto Fiorenza, Achille Cattani ecc., gran parte del materiale fotografico dell'allora Istituto d'Arte è frutto del lavoro della propria Scuola di fotografia.

Difatti, su impulso del direttore Ferruccio Pasqui, del presidente Ugo Ojetti e finanziato con un contributo di 8.000 lire dall'Agenzia autonoma per il turismo della provincia di Firenze, il Regio Istituto d'Arte di Porta Romana aprì un corso interno di fotografia nel 1937, con dichiarato intento turistico-pubblicitario e inserendo l'iniziativa nel solco della politica pavoliniana di rilancio del "primato" di Firenze in chiave artigianale e turistica<sup>24</sup> (Cappelli e Soldani 1994, 98).

Nell'ottica di una prima sommaria interpretazione degli oggetti fotografici osservati, potremmo concentrarci su due aspetti essenziali: da un lato le scelte di gusto nella rappresentazione, dall'altro il ruolo della fotografia all'interno degli istituti.

In prima istanza, nel fondo fotografico dell'Educando si avvicendano fotografi professionisti nella costruzione di una memoria visiva di momenti salienti dell'istituto, attraverso un'estetica e delle scelte di gusto nella composizione delle immagini tutto sommato codificate dal sistema della fotografia sul mercato e dall'estetica di

<sup>24</sup> Per le problematiche specifiche sulle politiche culturali fasciste nella Firenze degli anni Trenta è fondamentale Palla (1973).



**Fig. 5.** Didascalia originale: *Alunno Camilli Giorgio II Inferiore. Prova di esame trimestrale. Fotografia eseguita con luce artificiale lastra pancromatica e filtro giallo, stampa per contatto*, stampa alla gelatina, supporto primario 11x15,5 cm, supporto secondario 24x32 cm, 1939-1940 ca., Album s. n., A.I.S.A., Firenze.

rappresentazione influenzata o meglio condizionata dalla propaganda di regime [Fig. 4]. Nelle fotografie autoprodotte dall'Istituto d'Arte, si evince lo sviluppo di uno sguardo culturale più specifico, attinente al momento e alle necessità di documentazione del lavoro degli allievi, dei manufatti e degli ambienti, oltre che all'esercizio stesso del mezzo fotografico, andando a costruire un immaginario personalizzante della scuola oltre che attinente alla cultura visuale della prima metà del Novecento [Fig. 5].

Un tratto comune invece tra l'Istituto d'Arte e l'allora Istituto Tecnico Toscano è il ruolo della fotografia che entra in entrambi gli istituti non soltanto come mezzo di riproduzione della realtà e documentazione delle attività scolastiche ma anche come materia didattica vera e propria: all'Istituto d'Arte, come già detto, grazie alla Scuola di Fotografia e all'Istituto Tecnico quale branca della Fisica applicata alle arti<sup>25</sup> [Fig. 6-7].

In conclusione, i tre casi di studio presentano oggetti fotografici eterogenei a causa delle differenti cronologie, produzioni e sedimentazioni determinate dalla necessità di documentare e rappresentare la vita scolastica. A unirli è il filo conduttore delle specificità di contesto,

<sup>25</sup> "Il professore di Fisica tecnologia e Tecnologia delle arti fisiche esporrà le applicazioni della Fisica delle arti [...] E nel corso di queste particolari trattazioni parlerà [...] delle arti galvanoplastica, elettrotipica, fotografica" in *Annuario dell'Istituto Tecnico Toscano* (1857, 41).



Fig. 6. Coperta di album fotografico in pelle rossa, R. Istituto Tecnico "G. Galilei" Firenze, 1933, 25x39 cm, Fondo fotografico I.S.I.S. Salvemini-Duca d'Aosta.

innescate a seconda delle intenzioni implicite alla produzione o acquisizione delle fotografie: se i singoli corpora d'immagini risultano a un primo confronto variegati, a tenerli su uno stesso piano di significanza è la possibilità di ognuno di ricostruire un tassello di storia della cultura pedagogica nella sua rappresentazione fotografica.

Se considerate come «oggetti sociali»<sup>26</sup>, il potenziale visivo ed epistemico di queste fotografie sta nella capacità di descrivere e denotare ambienti scolastici, metodi e strumenti per l'educazione e la didattica, alunni, insegnanti e presidi succedutisi nel tempo, con uno sguardo culturale di volta in volta differente. La lettura analitica di queste fotografie, rende accessibile una conoscenza ulteriore dei mutamenti nelle istituzioni scolastiche che la Storia dell'Educazione ricostruisce e, infine, consente d'individuare caratteristiche e comportamenti d'interi nuclei sociali, salvaguardando la memoria della gente comune.

#### BIBLIOGRAFIA

- Al Poggio con noi: immagini fotografiche dell'Istituto della SS. Annunziata dal 1884 al 1961.* Firenze: Pegaso.
- Al Poggio con noi: immagini fotografiche dell'Istituto della SS. Annunziata dal 1868 al 1955.* Firenze: Pegaso.
- Annuario dell'Istituto Tecnico Toscano e della I. e R. Accademia toscana di arti e manifatture a. 1857.* Firenze: Stamperia Granducale.
- Argentieri, Mino 1979. *Locchio del regime. Informazione e propaganda nel cinema del fascismo.* Firenze: Vallecchi.

<sup>26</sup> Per la definizione di fotografia come oggetto sociale si rimanda nuovamente al contributo di Serena (2012), si veda anche Ferraris (2009).



Fig. 7. Foto Firenze, Chimica sala analitica, stampa alla gelatina ai sali d'argento, 17,5x23 cm, supporto 25x39 cm, 1933, Album "R. Istituto Tecnico G. Galilei Firenze", Fondo fotografico I.S.I.S. Salvemini-Duca d'Aosta, Firenze.

- Artisticofirenze 2002. Accessed 13 June. <https://www.artisticofirenze.edu.it/>
- Bacci, Riccardo e Zampoli, Mauro 1997. *L'Istituto Tecnico di Firenze. Notizia storica.* Firenze: s. e.
- Bandini, Gianfranco e Oliviero, Stefano. 2019. *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze.* Firenze: FUP.
- Bandini, Gianfranco e Caselli, Paola. 2019. "Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia, un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative." *Rivista italiana di educazione familiare* 1:5-33. Accessed January 17, 2022. doi: 10.13128/RIEF-25730.
- Bärnighausen, Julia and Caraffa, Costanza 2019. *Photo-objects, on the Materiality of Photographs and Photo Archives in the Humanities and Sciences.* Berlin: Edition Open Access, Max Planck Institute for the History of Science.
- Bonetta, Gaetano 1995. "L'istruzione classica nell'Italia liberale." In *L'istruzione classica (1860-1910)*, a cura di Gaetano Bonetta, Gigliola Fioravanti, 17. Roma: Ministero per i Beni Culturali e Ambientali.
- Brenni, Paolo 1995. *Gli strumenti di fisica dell'Istituto Tecnico Toscano.* Firenze: Giunti.
- Cannistraro, Philip V. 1974. *La fabbrica del consenso. Fascismo e mass media.* Roma-Bari: Laterza.
- Cappelli, Vittorio e Soldani, Simonetta 1994. *Storia dell'Istituto d'Arte di Firenze (1869-1989).* Firenze: Olschki.
- Capponi, Giovanni 1976. *Sull'educazione. Frammento (1845)*, edito da Roberto Ridolfi. Firenze: Edizioni della Cassa di Risparmio di Firenze.

- Caputo, Annarita 2000. *Wilhelm von Gloeden, fotografie ritrovate dell'Istituto Statale d'Arte di Firenze 1899-1902*, catalogo della mostra, Firenze: Pagliai Polistampa.
- Caputo, Annarita 1992. "Il fondo di fotografie dell'Istituto d'Arte di Firenze. Profilo per una storia istituzionale della Società Fotografica Italiana." *AFT-Archivio Fotografico Toscano* 16: 17-31.
- Caraffa, Costanza 2020. "Photographic Itineraries in Time and Space." In *The Handbook of Photography Studies*, edited by Gil Pasternak, 79-96. London-New York: Bloomsbury Visual Arts.
- Caraffa, Costanza 2019. "Objects of Value: Challenging Conventional Hierarchies in the Photo Archive." In *Photo-objects, on the Materiality of Photographs and Photo Archives in the Humanities and Sciences*, edited by Julia Bärnighausen, Costanza Caraffa, 11-32. Berlin: Edition Open Access, Max Planck Institute for the History of Science.
- Cavazzana Romanelli, Francesca e Martino, Domenico, cur. 1997. *Gli archivi delle scuole*, atti del corso di aggiornamento Treviso: Grafiche Zoppelli.
- Censimento Fotografia Italia 2022. Accessed 11 April. <http://www.censimento.fotografia.italia.it/archivi/archivio-fotografico-scolastico/>
- Chiosso, Giorgio e Sani, Roberto, dir. 2013. *DBE: Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Cives, Giacomo 1999. "La ricerca storico-educativa in Italia oggi." *Studi sulla formazione* 2:14-38.
- D'Ascenzo, Mirella 2021. "Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa: esperienze e prospettive." *History of Education & Children's Literature* XVI-1: 655-676.
- Conservatorioangeli 2022. Accessed 13 June. <https://conservatorioangeli.it/>
- D'Autilia, Gabriele e Pacella, Manuela 2009. *Famiglia, Fotografie e filmini di famiglia nella Regione Lazio*. Roma: Gangemi Editore.
- De Felice, Renzo e Goglia, Luigi 1981. *Storia fotografica del fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- De Fort, Ester 1999. "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*, edito da Maria Teresa Segà, 31-70. Portogruaro: Ediciclo.
- Digitouring 2022. Accessed 11 April. <https://www.digitouring.it/cerca/?currentPage=2&sort=ss&keywords=scuola>
- Ferrari, Monica, Matteo Morandi cur. 2007. *Documenti della scuola tra passato e presente*. Azzano San Paolo: Ed. Junior.
- Edwards, Elizabeth and Hart, Janice 2012. "Mixed box. La biografia culturale di una scatola di fotografie 'etnografiche.'" *Ricerche di Storia dell'arte* 106: 25-36.
- Edwards, Elizabeth and Hart, Janice 2004. *Photographs Objects Histories. On Materiality of Images*. London and New York: Routledge.
- Felici, Laura 2019. *I laboratori dell'Istituto d'Arte di Porta Romana, 150 anni di formazione artistica a Firenze*. Firenze: Edifir.
- Ferrari, Monica e Morandi, Matteo 2008. "I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione." *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 15:2008.
- Ferraris, Maurizio 2009. *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Roma-Bari: Laterza, 2009.
- Filippin, Sara 2002. "Fondi fotografici scolastici: avviata una ricerca nel Veneto." *Fotostorica* 21/22: 18-21.
- Fioravanti, Gigliola 1999. "Gli archivi delle scuole: aspetti istituzionali, normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 6: 337-344.
- Fotoedu 2022. Accessed 11 April. <https://fotoedu.indire.it/index.php>
- Fotofamiglia 2022. Accessed 19 April. <http://www.fotofamiglia.it/xSearch-fl/>
- Franchini, Silvia 1993. *Élite ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento: l'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*. Firenze: Olschki.
- Fstfirenze 2022. Accessed 13 June. <https://www.fstfirenze.it/>
- Galfré, Monica 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Ghizzoni, Carla 1994. "L'archivio per la storia dell'educazione in Italia." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 1: 303-305.
- Giorgi, Pamela 2015. *Radici di futuro: l'innovazione a scuola attraverso i 90 anni dell'Indire*. Catalogo della mostra, Firenze: Indire.
- Gori, Guido 2009. "Le scuole di arti e mestieri: dal Conservatorio all'Istituto Tecnico Toscano (1809-1859)." In *Firenze scienza. Le collezioni, i luoghi e i personaggi dell'Ottocento*, catalogo della mostra, a cura di Mara Miniati, 119-136. Firenze: Polistampa.
- Govi, Gilberto 1857. *Delle scienze nella società, discorso inaugurale per la solenne apertura degli studi dell'Istituto Tecnico Toscano*. Firenze: Tip. Barbera Bianchi e C.
- Guida ai fondi fotografici storici 2022. Accessed 19 April. <https://www.culturaveneto.it/it/web/cultura/guida-ai-fondi-fotografici-storici>
- L'Istituto d'Arte di Firenze a centoquattro anni dalle sue origini 1869-1973*. Firenze: Cassa di Risparmio.

- L'Istituto Statale d'Arte di Firenze: un grande passato, un presente di crescita: quale futuro in Europa?*, atti del convegno. Firenze: Polistampa 2005.
- L'Istituto Tecnico di Firenze. La sua storia e i suoi gabinetti*. Firenze: Tip. Landi.
- Klein, Francesca 2003. "Gli archivi della scuola." In *Gli archivi delle scuole elementari trentine: censimento descrittivo*, a cura di Roberta Giovanna Arcaini, Trento: Servizio beni librari e archivistici.
- Klein, Francesca 1998. "La storia dell'educazione e le fonti: gli archivi scolastici." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 5: 37-43.
- Klein, Francesca 1997. "Alla ricerca dell'identità culturale degli istituti scolastici fiorentini: licei classici, scientifici e istituti magistrali." In *Sui consumati banchi... Generazioni cultura e istituzioni educative negli archivi e nelle biblioteche delle scuole fiorentine*. Atti del convegno, numero monografico di *Archivi per la storia* X-2:17-25.
- Lombardia Beni Culturali 2022. "Scuola setificio P. Carcano a Como" Accessed 11 april. <https://www.lombardiabeniculturali.it/fotografie/fondi/FON-6m030-0000001/>
- Mancanelli, M. Ilaria e Klein, Francesca, cur. 2003. *Archivio del Liceo Ginnasio Dante*. Firenze: Pubblicazioni degli Archivi di Stato.
- Mazzarella, Antonio 2006. *L'album dei ricordi: la storia di Poggio Imperiale narrata dalle immagini*. Apricena: Malatesta.
- Meda, Juri 2013. "La conservazione del patrimonio storico-educativo: il caso italiano." In *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, edito da A. Badanelli, J. (edd.), 167-198. Macerata: Eum.
- Memoriascolastica 2022. Accessed 10 June. <https://www.memoriascolastica.it>
- Montecchiani, Sofia. 2021. "Le forme della memoria scolastica e i primi affondi interpretativi. A proposito del quarto seminario nazionale PRIN (Milano, 26 febbraio 2021)." *History of Education & Children's Literature* XVI-2:785-797. Accessed January 17, 2022, doi:
- Montecchiani, Sofia e Paciaroni, Lucia. 2020. "Le forme della memoria scolastica: interventi nazionali e prospettive internazionali. A proposito del secondo seminario PRIN." *HECL* XV-1:809-816. Accessed January 17, 2022. doi:
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: CET.
- Paciaroni, Lucia. 2021. "Memoria scolastica ed educativa: questioni metodologiche, buone pratiche ed esperienze digitali. A proposito del terzo seminario nazionale PRIN (Firenze, 17 settembre 2020)." *HECL* XVI-1:755-765. Accessed January 17, 2022. doi: 10.1400/283137.
- Paciaroni, Lucia e Montecchiani, Sofia. 2019. "Le forme della memoria scolastica. A proposito del primo seminario nazionale PRIN." *HECL* XIV-2:1047-1053. Accessed January 17, 2022.
- Palla, Marco 1973. *Firenze nel regime fascista (1929-1934)*. Firenze: Olschki.
- Pazzaglia, Luciano e Sani, Roberto. 2001. *Scuola e società nell'Italia unita: dalla legge Casati al Centro-sinistra*. Brescia: La Scuola.
- Pistelli, Massimo 1992. "Il fondo fotografico dell'Istituto d'Arte di Firenze." *AFT-Archivio Fotografico Toscano* 16: 15-16.
- Poggio imperiale 2022. Accessed 13 June. <https://www.poggio-imperiale.edu.it/>
- Polotecnico 2022. Accessed 13 June. <http://www.polotecnico.edu.it/>
- Saitto, Giovanni 1993. *Poggio Imperiale: cento anni della sua storia, dalle origini all'Unità d'Italia*. Foggia: Studio Stampa.
- Sani, Roberto e Meda, Juri, 2022. "School Memories between Social Perception and Collective Representation. Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale." *History of Education & Children's Literature* 1: 9-26.
- Sani, Roberto. 2019. "La ricerca sul patrimonio storico educativo in Italia." *Linhas* 20 (44): 10-11. Accessed January 17, 2022. doi: 10.5965/1984723820442019053.
- Scenedaunpatrimonio 2002. Accessed 11 april. <https://scenedaunpatrimonio.beniculturali.it/themes/una-storia-di-classe>.
- Sega, Maria Teresa 2002. *La Scuola fa la storia, gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*. Portogruaro: Nuova dimensione.
- Serena, Tiziana 2012. "La profondità della superficie. Una prospettiva epistemologica per 'cose' come fotografie e archivi fotografici." *Ricerche di Storia dell'arte* 106: 53-69.
- Serena, Tiziana 2012. "Le parole dell'archivio." *Rivista di estetica* 50-2: 163-177.
- Sipse 2022. "Bibliografia patrimonio storico educativo" Accessed 13 February. <http://www.sipse.eu/wp-content/uploads/2019/12/Bibliografia-patrimonio-storico-educativo-DEF.pdf>
- Soldani, Simonetta 1997. "Andar per scuole: archivi da conoscere, archivi da salvare." *Passato e presente* 42: 137-150.
- Soldani, Simonetta 1990. "La scuola." In *Firenze 1815-1945. Un bilancio storiografico*, a cura di Giorgio Mori, Piero Roggi, 185-229. Firenze: Le Monnier.
- Zoppi, Irene 2016. "Gli album fotografici dell'Archivio Storico Indire. Memorie scolastiche degli anni Quaranta tra esposizione e archiviazione." *Rivista di Studi di Fotografia* 4:88-99.



**Citation:** Giovannipaolo Ferrari (2022) La questione dell'educazione nel pensiero di Carlo Pisacane. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 75-86. doi: 10.36253/rse-13393

**Received:** July 18, 2022

**Accepted:** October 21, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** ©2022 Giovannipaolo Ferrari. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## La questione dell'educazione nel pensiero di Carlo Pisacane

### The question of education in the thought of Carlo Pisacane

GIOVANNIPAULO FERRARI

*Università degli Studi di Salerno, DISUFF*  
giferrari@unisa.it

**Abstract.** The Italian Risorgimento left behind a series of figures and personalities that have become part of the mythopoiesis of a modern nation. An important role was played by the figure of Carlo Pisacane, who on many occasions was stripped of his philosophical-political stance to make way for the figure of the Risorgimento martyr or romantic passionate. We want here to follow in the footsteps of those who have paid particular attention to Pisacane's political, philosophical and social thought, describing him as a precursor of socialism, anarchism and the idea of a republican Italy united in an assembly of communes. The purpose of this paper is to offer reflections on the problem of education in Pisacane, a subject that very few historians and biographers of Pisacane have addressed and that he himself treated only in passing, but to which he gave an important place in his work. Although he was not an educator or pedagogue, Pisacane attempted to sketch a model of national education because he felt it necessary to complete his description of the social order that would emerge from the new social pact and to emphasize the importance that would be given to education and the pedagogical function in the future organization of the masses.

**Keywords:** Education, Pisacane, Risorgimento, Military education, Public education.

**Riassunto.** Il Risorgimento italiano ha lasciato in eredità uno strale di figure e personaggi entrati nella mitopoiesi di una Nazione moderna. Tra questi un ruolo da protagonista è stato rivestito dalla figura di Carlo Pisacane, spogliata, in molteplici occasioni, del suo portato filosofico-politico, per fare posto alla figura del martire risorgimentale oppure del passionale romantico. Si vuole qui proseguire sulla strada di coloro che hanno voluto prestare attenzione soprattutto al pensiero politico, filosofico e sociale di Pisacane e che hanno scritto di lui come di un precursore del socialismo, dell'anarchismo e di un'idea d'Italia repubblicana unita in un'assemblea di comuni. In questo contributo è stata sviluppata una riflessione sul problema dell'educazione in Pisacane, questione sfiorata da pochissimi storici e biografi di Pisacane e che lo stesso tratta in maniera marginale, ma dandovi uno spazio importante nella sua opera. Pur non essendo un pedagogista o un educatore, Pisacane si cimenta nel tentativo di abbozzare un modello di educazione nazionale, perché ne avverte l'esigenza per completare la sua descrizione dell'ordine sociale che scaturirà dal nuovo patto sociale e sottolineare l'importanza che l'educazione e la funzione pedagogica avranno nella futura organizzazione delle masse.

**Parole chiave:** Educazione, Pisacane, Risorgimento, Educazione militare, Educazione pubblica.

---

## INTRODUZIONE

Il Risorgimento italiano ha lasciato in eredità uno strale di figure e personaggi entrati nella mitopoiesi di una Nazione moderna. Tra queste un ruolo da protagonista nei libri di storia e nel dibattito pubblico e politico è stato rivestito da Carlo Pisacane (1818-1857). Quest'ultimo è stato spogliato in molteplici occasioni del suo portato filosofico, politico e sociale, per far posto alla figura eroica del martire risorgimentale o del passionale romantico (Pintor 1942, 9). Certo non si possono negare gli avvenimenti salienti della biografia di un uomo che si è sempre distinto, lungo la sua esistenza, per la sua eterodossia e per il suo anticonformismo: da una parte la rottura con l'ambiente della Corte napoletana, l'adulterio, la condanna, l'attentato, il ferimento e la fuga d'amore con la nobile Enrichetta de Lorenzo; dall'altra parte la spedizione di Sapri e il sacrificio ultimo perpetrato con in mano il tricolore repubblicano. Questo è ormai mito, leggenda ed ha ispirato e nutrito la propaganda ideologica prima dell'anarchismo e del socialismo rivoluzionario e poi del fascismo, per essere, infine rivalutato in una lettura socialista, democratica e repubblicana e, addirittura, comunista, nel dopoguerra da storici, politici e intellettuali. Nelle ultime letture, ma – invero – anche nelle letture precedenti di Nello Rosselli, di Antonio Gramsci e di Lelio Basso, il tentativo è sempre stato quello di riportare l'attenzione sugli scritti e il pensiero di Pisacane. Si voleva, cioè, ripulire la narrazione risorgimentale e, in seguito fascista e liberale, di tutti i suoi elementi linguistici, enfatici e caricaturali che avevano reso l'ultimo atto risoluto di un rivoluzionario socialista, il principio della costruzione di una narrazione eroica e esasperata di un disperato e folle gesto di un avventato capitano di ventura. In questo tentativo, appunto, si voleva capovolgere questa immagine di eroe e martire consegnata ai posteri, che aveva avuto fortuna ed era sedimentata nell'immaginario collettivo nella costruzione di un'identità nazionale traballante e incompleta. Per questi studiosi, Pisacane incarnava sì l'eroe e il martire dell'idea repubblicana e unitaria, ma rappresentava, soprattutto, la sintesi esemplare tra azione e pensiero: «studioso serio e [...] attore moralmente impegnato della lotta politica italiana» (Basso 1957, 647). Si voleva – dunque – affermare che le scelte compiute da Pisacane durante la sua vita fossero piuttosto frutto di una riflessione profonda condotta fin dagli anni di formazione presso la scuola militare della *Nunziatella* a Napoli, dove

la sua sensibilità sulla questione sociale e la necessità di una riforma agraria nel Mezzogiorno d'Italia aveva già avuto modo di sorgere e svilupparsi grazie al confronto quotidiano con compagni di corso che diverranno, essi stessi, punti di riferimento importante dei democratici e del Partito d'Azione durante il Risorgimento e negli anni successivi all'Unità d'Italia (Rosselli, 1957). Si voleva – inoltre – rimarcare il valore degli anni dell'esilio, durante i quali Pisacane ebbe la possibilità di confrontarsi con le idee dei socialisti e utopisti francesi e inglesi e, probabilmente, di venire in contatto anche con i concetti principali della propaganda del movimento operaio provenienti dal *Manifesto del partito comunista* di Karl Marx e Friedrich Engels, che viene dato alle stampe nel 1848, poco prima della rivoluzione parigina del 23 febbraio dello stesso anno, e che ebbe una vasta eco e influenza in tutta Europa negli ambienti rivoluzionari dell'epoca. Si voleva – infine – sostenere che Pisacane non fosse stato solo un militare, un uomo d'azione, ma anche un pensatore politico formatosi non solo attraverso gli studi militari e il sodalizio con Guglielmo Pepe, Giuseppe Mazzini, Carlo Cattaneo, Giuseppe Ferrari, Giuseppe Montanelli e tanti altri patrioti e intellettuali che incontrerà nei salotti di Marsiglia, Parigi, Losanna, Lugano e Londra durante il suo esilio e, successivamente, di Milano e Genova (Rosselli 1957); ma uno studioso influenzato, da un lato, dalla lettura di Giambattista Vico, Vincenzo Cuoco, Massimo Pagano, Gaetano Filangieri, Gian Domenico Romagnosi e, dall'altro lato, dalle novità del pensiero dei socialisti utopisti, in particolare, Pierre-Joseph Proudhon e Charles Fourier, dei populistici russi come Aleksandr Herzen e di quel socialismo scientifico che proprio in quegli anni muoveva i suoi primi passi e che Pisacane fu capace di interpretare in un'ottica meridionalista e fare suo nei lineamenti principali pur non avendo la possibilità di metabolizzarne fino in fondo i concetti (Pisacane 1894, 6). Proseguendo sulla strada di coloro che hanno voluto prestare attenzione soprattutto al pensiero politico, filosofico e sociale di Pisacane e che hanno parlato e scritto di lui come un precursore del socialismo e dell'anarchismo, ma, in particolare, dell'idea di un'Italia repubblicana unita in un'assemblea di comuni; l'ambizione di questo contributo vorrebbe soddisfare l'esigenza di esplorare, finalmente, aspetti della produzione pisaciana ancora poco conosciuti e non indagati.

## IL PROBLEMA DELL'EDUCAZIONE NELL'OPERA DI CARLO PISACANE

A tal proposito, si propone qui di sviluppare una riflessione sul problema dell'educazione in Pisacane. Questione sfiorata da pochissimi storici e biografi di Pisacane (Ambrosoli 1983, 30-33; Broccoli 1968, 181; Ferrari 1963, 147-151) e che lo stesso tratta in maniera marginale, ma dandovi uno spazio importante nella sua opera (Pisacane 2002, 223-29; Pisacane 1858, 100-126). Ciò testimonia la sensibilità del nobile napoletano nei confronti di una questione fondamentale, nel momento in cui cerca di disegnare la nuova organizzazione sociale della società a venire descritta nel saggio *La rivoluzione*. Egli, pur non essendo un pedagogista o un educatore, si cimenta nel tentativo di abbozzare un modello di educazione nazionale, perché ne avverte l'esigenza per completare la sua descrizione dell'ordine sociale che scaturirà dal nuovo patto sociale e sottolineare l'importanza che l'educazione e la funzione pedagogica avrà nella futura organizzazione delle masse (Pisacane 1894, 238). Le opere principali di Pisacane sono la *Guerra combattuta in Italia negli anni 1848-49* e i *Saggi storici-politici-militari sull'Italia*. Nel primo scritto, dato alle stampe nel 1851 a Genova (Palumbo 2017, 2), Pisacane compie una lunga riflessione e ricostruzione storica sui moti del 1848. Il testo, redatto durante il 1850, riscosse un notevole successo tra i Democratici e divenne un testo fondamentale del Risorgimento italiano (Palumbo 2017, 2-3). Pisacane individuò il fallimento delle insurrezioni di quel biennio nella mancanza di un progetto politico capace di far leva sui bisogni delle classi popolari, così da favorirne la partecipazione. Era emersa, in tale circostanza, la carenza dell'educazione militare degli italiani, e della sua (*di Pisacane*) convinzione che occorresse far leva sulle masse popolari, sia su quelle del Mezzogiorno, alle quali si sentiva strettamente legato per le sue origini napoletane, sia su quelle settentrionali i cui stati d'animo conosceva perché, dopo la fuga dal regno delle Due Sicilie, aveva vissuto nel regno di Sardegna: le masse avrebbero dovuto diventare le vere protagoniste della rivoluzione italiana (Ambrosoli 1983, 33).

In sintesi, secondo Pisacane, la rivoluzione italiana doveva avere un carattere libertario e socialista. I *Saggi*, invece, pubblicati nel 1854, sono quattro:

- I. *Cenno storico d'Italia*;
- II. *Dell'arte bellica in Italia*;
- III. *La rivoluzione*;
- IV. *Ordinamento e costituzione delle milizie italiane*.

Il terzo saggio sulla rivoluzione contiene un'esposizione più sistematica del pensiero filosofico-sociale dell'autore, ciò non vuol dire che negli altri saggi e nella

*Guerra combattuta in Italia negli anni 1848-49*, non siano presenti passaggi interessanti sulla questione sociale. Esamineremo due scritti in particolare: il *Capitolo IV, L'educazione militare nell'ordinamento sociale democratico*, del IV dei *Saggi storici-politici-militari sull'Italia* dal titolo *Ordinamento e costituzione delle milizie italiane* e il, già citato, *Paragrafo XIX, Educazione pubblica*, del *Capitolo V* del III dei *Saggi storici-politici-militari sull'Italia* dal titolo *La Rivoluzione*. In questi scritti possiamo distinguere tre aspetti principali in cui Pisacane declina la sua riflessione sul problema dell'educazione:

1. L'educazione femminile;
2. L'educazione militare;
3. L'educazione pubblica.

Nel presente lavoro si cercherà di sviluppare questi tre aspetti inserendo, alla fine, un breve *excursus* sul rapporto tra Pisacane e Cattaneo, reso necessario dalla prossimità nel pensiero tra i due e dagli studi di Cattaneo dedicati proprio all'educazione, che lo renderanno un punto di riferimento in Italia per le scienze pedagogiche. Si tratterà prima il problema dell'educazione femminile per una mera questione di organizzazione concettuale ed euristica del testo.

### L'EDUCAZIONE FEMMINILE

Nell'ultima parte del *Paragrafo XIX sull'Educazione pubblica*, del *Capitolo V* del III dei *Saggi storici-politici-militari sull'Italia* dal titolo *La Rivoluzione*, Pisacane si occupa dell'educazione della donna. Ci sono due ragioni che sembrano plausibili per giustificare una scelta simile: in primo luogo, la prossimità ad una donna dalla forte e pronunciata personalità quale Enrichetta e i loro trascorsi dolorosi e tormentati; in secondo luogo, Ambrosoli associa, in qualche modo, l'importanza che Pisacane dà alla donna alla sua radicalità e al suo giacobinismo (Ambrosoli 1983, 31) avvicinandolo a uno dei più significativi trattatisti giacobini, Girolamo Bocalosi, che si riferiva alla donna con gli stessi toni inconsueti per i tempi anche per gli stessi democratici italiani (Cantimori e De Felice 1964, 198). Non mancano, però, anche in Pisacane dei pregiudizi limitativi che tradiscono il temperamento "dell'uomo d'arme". Pisacane sostiene che per ciò che riguarda l'educazione femminile, bisogna tener conto della particolare condizione della donna, che si palesa nell'essere oggetto di desiderio: «depositaria dei più vivi e ardenti piaceri» (Pisacane 1894, 239-240). La natura avrebbe dato

loro fibre più delicate e più sensibili delle nostre, e però le loro sensazioni vivissime, non possono essere che fugaci; elleno non possono sopportare lungamente l'impero d'u-

na passione, che deve in loro ammorzarsi con la rapidità medesima con cui si desta. Capaci di quelle azioni ove il decidersi e l'eseguire succedonsi rapidamente, sono poi incapaci di sopportare a lungo dolori e mirare al conseguimento di un fine con attenzione profonda e prolungata; brillano sì, ma non grandeggiano (Pisacane 1894, 240).

La preponderanza dell'amore sulle altre passioni e «l'incomodo» della maternità non permettono alla donna di poter partecipare alla vita politica o militare. Quindi, si conclude, esse non devono avere diritto al voto (Pisacane 1894). Nonostante, Pisacane, ritenga che le donne non abbiano le stesse possibilità dell'uomo, egli sostiene che devono essere indipendenti e libere e le loro scelte debbano essere fatte esclusivamente da loro medesime. Mentre condanna il sacramento del matrimonio come un artificio della violenza e dell'ignoranza al fine di creare delle dipendenze tra l'uomo e la donna; Pisacane crede che l'unione tra due persone debba essere spontanea e seguire soltanto le leggi dell'amore che «nel nostro patto sociale sarà la sola condizione richiesta a rendere legittimo il congiungimento dei due sessi. Se manca l'amore, la volontà, la libertà, diventa prostituzione» (Pisacane 1894, 241). Pisacane, inoltre, condanna la «comunanza delle donne» ritenendola non naturale: l'accoppiamento tra uomo e donna deve essere spontaneo e si conclude nel momento in cui l'amore finisce. In questo passaggio è evidente come la storia con Enrichetta abbia profondamente segnato Pisacane aiutandolo anche a mutare la sua percezione del ruolo della donna nel rapporto di coppia (Pisacane 1894). La donna doveva essere considerata indipendente e libera quanto l'uomo e «lo Stato era tenuto, di conseguenza, a provvedere all'educazione della donna nella stessa misura in cui avrebbe provveduto a quella dell'uomo» (Ambrosoli 1983, 31), per consentirle di trovare un'occupazione adatta alla propria indole. L'uomo è il «capo» della famiglia, ma uguale nei diritti alla compagna che collabora con lui quando e quanto può, ma che deve curare i figli, che le appartengono per «legge di natura», fino al compimento del settimo anno di età, quando dovranno passare sotto la tutela dello Stato.

#### L'EDUCAZIONE PUBBLICA

All'inizio del *Paragrafo XIX sull'Educazione pubblica*, del *Capitolo V del III dei Saggi storici-politico-militari sull'Italia* dal titolo *La Rivoluzione*, Pisacane prende in considerazione la concezione pedagogica di Gaetano Filangieri per elaborare il suo schema educativo di ordinamento scolastico. L'epoca dei Lumi provoca una profonda trasformazione nella pedagogia, che diven-

ta, riprendendo il pensiero di John Locke, strumento di formazione sia della mente sia della morale di ogni individuo (Locke 1974). Gli illuministi teorizzeranno un rinnovamento dei fini, dei metodi e delle istituzioni dell'educazione (Cambi 1995, 273). Nel 1763, Louis-René de La Chalotais propose «un'educazione nazionale» in mano allo Stato che aveva il compito di formare il cittadino attraverso una maggiore attenzione alle scienze, alla storia e all'apprendimento delle lingue moderne. Denis Diderot e Jean Le Rond D'Alembert nell'*Enciclopedia* sostengono oltre l'utilità sociale dell'educazione, la necessità di rinnovare le scuole guardando al modello delle accademie militari indirizzate maggiormente ad uno studio di discipline più utili e funzionali dal punto di vista igienico e organizzativo (Cambi 1995, 274). In Italia, questa ventata di innovazione, trova nell'opera di Filangieri «il progetto più compiuto di riforma dell'educazione» (Cambi 1995, 277). Nel *IV Libro* della monumentale *La scienza della legislazione*, in otto volumi apparsi tra il 1780 e il 1791, Filangieri descrive il suo piano di riforma dell'istruzione sostenendo che per formare un uomo, egli preferisce la «domestica educazione», ma per formare un popolo ne preferisce una pubblica (Venturi 1962). Filangieri è preoccupato della diffusione del fenomeno dei «semi-dotti»: «persone che senza essere utili al progresso delle scienze, si sottraevano al lavoro manuale» (Ambrosoli 1983, 30). Unica e singolare soluzione che Filangieri trova a questo problema è di permettere di intraprendere gli studi umanistici e di proseguire gli studi dopo i diciotto anni, solo a coloro che possono permetterselo economicamente. La sua è una concezione di educazione pubblica e universale, ma non uniforme. Le scuole dovevano essere gestite dallo Stato, accessibili all'intera popolazione, ma divise in due orientamenti, che seguivano la divisione in due classi: quella dei lavoratori delle braccia e quelli della mente e attribuiva la prima funzione alle classi povere e la seconda a quelle ricche (Venturi 1962). Tale accesso al sapere, nella dottrina di Filangieri, è resa una pratica ereditaria, per cui la conoscenza diventava monopolio dei soli ricchi. Di fronte a tale disuguaglianza, Pisacane mette da parte l'ammirazione per il giurista napoletano e costruisce la sua critica a quest'ultimo che «col suo naturale splendore, [...] ma, suo malgrado, soggiacque ai pregiudizi ed alle opinioni dell'epoca» (Pisacane 1894, 236). Pisacane riafferma, in questa circostanza, un ragionamento che ritroviamo in altri passi della sua opera:

La vera dottrina è raggiunta solo da quelli che la natura predispone a ciò, concedendo loro le necessarie facoltà per conseguirla; ed a questa predisposizione, che sola non basta, fa d'uopo che si aggiungano de' gagliardi moventi, che gli avvenimenti, a cui la società va soggetta, creano;

e tanto l'una, come gli altri, difficilmente si riscontrano, raramente operano fra il giro ristrettissimo dei ricchi, a cui l'abbondanza, il lusso inflacidiscono le fibre, e più all'ozio che alla solerzia li predispongono (Pisacane 1894, 237-238).

Inoltre, questa misura prevista da Filangieri non sarebbe servita a eliminare o, quanto meno, ridurre il numero di semi-dotti ma, al contrario, l'avrebbe aumentato:

I ricchi non sarebbero che semi-dotti, e divenuta la dottrina un privilegio da ottenersi a prezzo d'oro, i semi-ricchi, per far comprendere i loro figli fra coloro che debbono servire lo stato con la mente, ovvero comandare, farebbero qualunque sacrificio, ed il numero dei semi-dotti, verrebbe accresciuto in immenso (Pisacane 1894, 238).

Segue un passaggio di incredibile lucidità da parte di Pisacane dove affronta la questione del lavoro anticipando concetti ben più complessi, come quello di alienazione, che svilupperà da lì a poco Marx. Con un'espressione molto efficace, Pisacane parla di «scadimento» e «avvilimento del lavoro» delle classi meno agiate che sarebbero «condannate» ad un lavoro manuale. La soluzione pensata da Filangieri sarebbe lesiva della libertà e dell'uguaglianza altrui e avrebbe solo effetti negativi sulle masse. Pisacane continua affermando che l'uomo è maggiormente propenso al lavoro manuale e, nella maggior parte dei casi, utilizza le sue facoltà intellettive, per rendere più semplice e meno pesante quest'ultimo. Lo studio non è perciò un'attività naturale per l'uomo: «Gli uomini sono naturalmente inclinati al lavoro delle braccia. Si giovano delle facoltà mentali, per agevolare il lavoro di quelle; la dottrina, l'astrazione non è naturale all'uomo» (Pisacane 1894, 239). I governi anziché valorizzare il lavoro manuale, continuano a moltiplicare il numero degli impiegati dividendo la società tra «scorticatori» e «scorticati», covando, in tal modo, un disprezzo per il lavoro manuale. Tant'è che chiunque avrebbe imparato a leggere e scrivere avrebbe sempre aspirato e desiderato qualcosa di più del lavoro operaio o del lavoro nei campi.

Il problema era, quindi, per il Pisacane (e ci pare che sia l'unico nel suo tempo a collocarlo in questa particolare prospettiva), di riconoscere al lavoro manuale il valore che esso indubbiamente meritava, perché, se ciò fosse avvenuto, nessuno lo avrebbe abbandonato per una semi-dottrina che non avrebbe potuto fruttargli né considerazione né lucro (Ambrosoli 1983, 30).

Per Pisacane l'educazione è necessaria non per imporre una formula di vita ma perché

l'umano istinto, come è sua natura, considerando la sola apparenza, e l'effetto immediato delle cose, senza riflettere sulle conseguenze che ne risultano, va soggetto ad un continuo errore; quindi la pubblica educazione, che forma l'attenzione e sviluppa il pensiero, non solo è dovuta di diritto ad ognuno, ma è il cardine principale della libertà (Pisacane 1894, 236).

Egli rivendica il diritto di tutti a ricevere un'educazione e ad istruirsi proseguendo sulle strade della dottrina secondo le proprie disposizioni naturali e le proprie capacità. Concetto nuovo, nell'ambiente dei democratici in epoca risorgimentale, per cui la cultura, divenuta mezzo a disposizione della società, si pone a disposizione di tutti senza discriminazioni di classi o di possibilità economiche.

Il solo lavoro, che ogni mano senza distinzione alcuna deve per proprio utile compiere, è quello che le sue naturali attitudini indicano, ed i suoi bisogni richiegono. Con questa legge e non altra, tutti gl'individui componenti una società dovrebbero contribuire all'accrescimento del comune prodotto. Inoltre cotesta società dovrebbe porre a disposizione di ognuno dei suoi membri, senza veruna eccezione, tutti quei mezzi che essa possiede, onde facilitare lo sviluppo delle loro facoltà fisiche e morali e porlo in grado di riconoscere e utilizzare le proprie attitudini. Solo in tal caso dall'assoluta libertà d'ognuno risulterebbe massimo prodotto e massima felicità (Pisacane 1894, 99).

Pisacane fa seguire il suo schema educativo di ordinamento scolastico. Assicurato il pieno sviluppo fisico sotto le cure materne fino a sette anni, l'educazione è affidata completamente allo Stato fino ai diciotto anni (Pisacane 1894, 239). In ogni comune vi sarà un ginnasio, che i giovani frequenteranno fino al quindicesimo anno d'età, dove ognuno dovrà trovare i mezzi necessari al suo sviluppo fisico e morale.

L'educazione in questi ginnasi durerebbe sino all'età di quindici anni, nel qual tempo ogni alunno apprenderebbe un'arte di suo gradimento. Dai quindici ai sedici tutti sarebbero obbligati di assistere ad un corso di filosofia civile ed origine di tutti i culti, onde ognuno imparasse i diritti di cittadino e potesse garantirsi dalla superstizione (Pisacane 1894, 239).

A sedici anni il giovane dovrà scegliere quale arte o professione svolgere e lo Stato gli accorderà ancora due anni di istruzione in una «scuola di tecnologia» dove specializzarsi. Al termine di questi due anni, la tutela dello Stato finirà e il giovane sarà dichiarato «cittadino e milite» e godrà di piena libertà nelle sue scelte (Pisacane 1894).

Lo Stato gli accorda altri due anni di istruzione nella specialità da esso prescelta, e queste scuole di tecnologia si troverebbero nelle principali città d'Italia. A diciotto anni la tutela della nazione cessa (Pisacane 1894, 239).

Tutte le pareti dovranno essere adornate di sublimi dipinti (Pisacane 1894) rappresentanti ogni scienza e i convittori non dovranno vivere insieme:

imperrochè per ottenere l'unità nazionale bisogna riserbare integra ogni individualità, ed il vivere sempre insieme forma sette, quindi i giovanetti sarebbero tutti alunni esterni (Pisacane 1894).

Fino a quindici anni nei ginnasi, a sedici un corso di filosofia civile e quindi la libera scelta di una professione, alla quale ogni discente si preparerà attraverso un corso biennale di specializzazione in scuole da istituirsi nelle grandi città, indi l'ammissione ad un'associazione professionale. Felice intuizione quest'ultima che ci propone un problema di attualità, la specializzazione e la qualificazione della mano d'opera, ma che forse al Pisacane non derivò proprio da un'esigenza sentita come oggi dalla società del suo tempo, ma dal fatto di dover inserire i nuovi lavoratori in una di quelle «società» che costituivano i nuclei efficienti della popolazione e dalla necessità di dover irregimentare le nuove forze di lavoro secondo i dettati del nuovo patto sociale (Ferrari 1963, 149-150).

#### L'EDUCAZIONE MILITARE

Dopo aver discusso, nel terzo saggio sulla rivoluzione, del nuovo patto sociale, nel quarto saggio, che da alcuni è stimato il più organico e che forse è il più congeniale allo spirito e alla sua preparazione, Pisacane si occupa dell'organizzazione militare delle forze armate. All'educazione militare, in particolare, Pisacane dà ampio spazio nel *Capitolo IV* dal titolo *L'educazione militare nell'ordinamento sociale democratico*, del *IV Saggio* intitolato a sua volta *Ordinamento e costituzione delle milizie italiane*. Il capitolo si divide in cinque paragrafi:

*XVII. Come determinare la volontà dell'esercito ad eccitare le passioni;*

*XVIII. Come scegliere i graduati ed eseguire gli avanzamenti;*

*XIX. Amministrazione;*

*XX. Educazione militare delle schiere;*

*XXI. Deletto.*

Di questi i più interessanti per il nostro lavoro sono sicuramente il *XVII* e il *XX*. Nel primo viene mossa una aspra critica all'organizzazione militare dell'epoca e sono

enunciati alcuni principi sulla libertà e l'autonomia del milite.

*L'educazione, – si legge all'inizio del primo paragrafo – le leggi con cui si reggono le milizie fra i moderni son volte a distruggere in esse ogni germe di volontà. L'ubbidienza cieca in tutte le circostanze, l'indifferenza alle questioni politiche che si agitano nel paese, sono i mezzi, le regole volte a spegnere la ragione di fare del soldato l'essere il più stupido ed il più vile che possa immaginarsi. La volontà dell'esercito deve essere quella del Re, ecco il dogma di tutta la loro morale. Allorché spendesi la vita in un'impresa di cui non comprendesi né la necessità né l'utile, e credesi gloriosa, solo perché tale la dichiara un capo, la dignità dell'uomo è rinnegata [...] (Pisacane 1901, 81-82).*

Ecco, la critica alla cecità dell'autorità militare, che plasma il soldato nell'«essere più stupido e più vile che possa immaginarsi» (Pisacane 1901, 81-82). Un mero strumento di dominio dei regnanti e di repressione e soggiogazione delle masse. Qui, Pisacane inizia una lunga riflessione sulla figura del soldato, sugli eserciti permanenti e sul ruolo dei mercenari negli eserciti del presente e del passato. Critica le posizioni di Napoleone e Jaquinot, per cui «i buoni soldati, indipendentemente dalla causa per cui combattono, si ottengono con buone istituzioni militari, con buoni quadri, con una disciplina conveniente» (Pisacane 1901, 81-82). Se fosse così «tutti i moventi, tutte le passioni del soldato debbono ridursi al guadagno ed alla paura» (Pisacane 1901, 84). Pisacane, militare di formazione e di professione, non credeva alla strategia della 'guerra per bande', che criticherà aspramente nella Guerra combattuta in Italia negli anni 1848-49, prendendo di mira, in particolar modo, l'azione di Giuseppe Garibaldi durante la difesa della Repubblica romana nel 1849. Pisacane credeva che soltanto organizzando e disciplinando le masse rurali (in special modo quelle del Sud) in un esercito regolare, attraverso la propaganda del miglioramento delle loro condizioni di vita con una riforma agraria e la redistribuzione delle terre ai contadini, costoro avrebbero creduto nella causa unitaria e avrebbero seguito il progetto risorgimentale. Antonio Gramsci fa risalire a Machiavelli questa tendenza di Pisacane:

[...] nelle scritture politico-militari del Machiavelli è vista abbastanza bene la necessità di subordinare organicamente le masse popolari ai ceti dirigenti per creare una milizia nazionale capace di eliminare le compagnie di ventura. A questa corrente del Machiavelli deve forse essere legato Carlo Pisacane, per il quale il problema di soddisfare le rivendicazioni popolari (dopo averle suscitate con la propaganda) è visto prevalentemente dal punto di vista militare [...] Pisacane comprese – *infatti* – che senza una politica democratica non si possono avere eserciti nazionali a

coscrizione obbligatoria (Gramsci 1975, Q. 19 (X) (§24), 2015-2016).

E, pertanto, non si può credere e sperare che le masse corrano spontaneamente a difesa della patria, ma – riprendendo ancora Machiavelli – «colui che ti difende mercanteggiando la sua vita e la sua libertà per dieci denari, ti tradirà per quindici» (Pisacane 1901, 84). Solo quando ognuno ha qualcosa da difendere di suo corre alle armi, altrimenti vi sarà costretto senza aderire alla lotta col suo spirito:

la volontà si determina, le passioni si suscitano, non già con la disciplina né con vane declamazioni, ma esse sono l'effetto delle relazioni, dell'utile che legano il guerriero alla sua patria, ed alla causa che difende; sono l'effetto, insomma, di tutto l'ordine sociale, come in ciascun uomo sono la conseguenza del proprio organismo (Pisacane 1901, 84).

Ma per realizzare questo e realizzare una società che Pisacane prefigura come retta da un'alleanza di Comuni, da forme assembleari all'interno delle quali il potere viene ridotto, bisogna, prima di tutto, ridurre il potere degli eserciti permanenti. Da militare, da ufficiale formatosi all'*Accademia militare della Nunziatella* a Napoli, Pisacane sa bene quale sia il peso reazionario sulla politica europea degli eserciti permanenti e sa bene che se questi venissero smantellati la stessa Europa potrebbe accendersi in un unico fuoco rivoluzionario in pochissime settimane. Per questa convinzione, Pisacane attese fino all'ultimo, quando a Padula si trovò di fronte i suoi vecchi compagni d'armi dell'esercito borbonico, confidando, secondo la sua concezione, che i soldati del colonnello Giuseppe Ghio si unissero ai trecento in una sorta di miracolo della «conversione» (Ferrari 1963, 147). Si continua a proporre un'idea di libertà propugnata e condivisa anche nelle file dell'esercito, anche tra le rigide strutture militari e nella libertà di scelta dei capi: i quali, secondo Pisacane, avrebbero dovuto essere liberamente eletti dai soldati. In tal senso, questi ultimi ricordano le figure degli imperatori militari romani del tardo impero, revocabili in ogni momento dall'esercito in cui è riposta ogni autorità (Ferrari 1963, 147). L'idea di esercito di Pisacane è quella di un esercito rivoluzionario e popolare in cui la base elegge a suffragio universale quelli che sono i propri ufficiali. Pisacane insiste sulla necessità di «democratizzare» gli strumenti di dominio sul popolo. Egli individua la forza, la corruzione e la scienza come i tre mezzi di coercizione che i governi hanno a disposizione per conservare lo *status quo*: la forza corrisponde all'esercito, la corruzione alla detenzione dei mezzi di produzione da parte del capitalista borghese e la scienza

all'educazione (Pisacane 1906, 322). In questo frangente si affermano anche le idee del «mito della nazione armata», della socializzazione dei mezzi di produzione e di un'educazione pubblica (Pisacane 1906, 322-323).

#### LA CONCEZIONE DELL'EDUCAZIONE DEL POPOLO IN PISACANE E IN CATTANEO

Questa visione militare della nazione armata e della rivoluzione italiana era comune a Pisacane e Cattaneo (Montali 2012), tra i quali c'era grande stima e amicizia (Ambrosoli 1983, 33) e che negli anni tra il 1848 e il 1851 si frequentarono assiduamente e mantennero una fitta corrispondenza fino al 1854 (Puccio 1970, 144). Tra Cattaneo e Pisacane, certamente, ci fu «suggestione, più o meno reciproca, di concezioni ideali e di posizioni politiche, nonché una temporanea convergenza su alcuni punti» (Puccio 1970, 146). Tant'è che lo stesso Pisacane chiese a Cattaneo di rivedere e correggere una prima bozza della *Guerra combattuta in Italia negli anni 1848-49*, alla cui stesura Pisacane lavorò sollecitato proprio dal suo amico milanese (Puccio 1970, 146). L'idea della nazione in armi, da contrapporsi agli eserciti permanenti, in Pisacane e Cattaneo, però, differisce da un punto di vista sostanziale: a proposito dell'interpretazione dei moti del 1848, mentre Cattaneo sopravvaluta il sentimento di odio nei confronti dello straniero e la scoperta che il popolo ha fatto di sé stesso e della sua forza, Pisacane considera l'insorgere dell'odio contro lo straniero come un punto di partenza e questa autorivelazione del popolo ancora non realmente avvenuta e compiuta.

Cattaneo – di fatti – intende la scoperta che il popolo ha fatto di sé stesso come scoperta della propria forza militare, in quanto nazione tutta armata, Pisacane la intende come scoperta da parte del popolo della propria identità e dei propri interessi economici e sociali (cioè come coscienza di classe), in quanto essi si contrappongono a quelli della borghesia (Puccio 1970, 154-155).

Ritorna l'idea di una rivoluzione sociale, che prenda le mosse dalle esigenze delle classi meno agiate, delle loro condizioni di vita. Il popolo non insorgerà senza aver preso piena coscienza della lotta, non ci sarà sacrificio se il popolo non vedrà la prospettiva di un beneficio materiale per le sue genti: vale a dire la questione sociale e la riforma agraria nel Mezzogiorno. In questo Gramsci è lungimirante nel comprendere perfettamente il rapporto tra Pisacane e le masse, in particolare quelle del Sud d'Italia.

Il rapporto tra Pisacane e le masse plebee – scrive Gramsci nei *Quaderni dal carcere* – non è da vedere

nell'espressione socialista né in quella sindacalistica, ma piuttosto in quelle di tipo giacobino, sia pure estremo (Gramsci 1975, Q. 17 (IV) (§28), 1929).

In questa visione delle masse, si racchiude un'altra differenza marcata tra Pisacane e Cattaneo dove emerge un'idea confliggente di quella che si potrebbe definire "Rivoluzione delle idee" e del ruolo dell'educazione nel processo rivoluzionario. Cattaneo intende la Rivoluzione delle idee

in un significato culturale, come un'opera di educazione e di istruzione in tutti i settori del vivere civile, che eguagli le intelligenze e sia veramente universale e democratica; Pisacane – invece – vuol dare al popolo le idee, i concetti rivoluzionari che gli mancano: cioè un'educazione ed una coscienza di classe, che gli permettano di opporsi alla borghesia, 'democratizzando' quelle forze che essa ora usa come strumenti della sua oppressione di classe (Puccio 1970, 154-155).

Una volta insorto, quindi, il popolo deve agire come un esercito, deve essere disciplinato in ranghi e deve obbedire agli ordini dei superiori, altrimenti non vi sarà vittoria. L'educazione militare, come si è già scritto, reprime e annulla la personalità del milite trasformandolo in una sorta di automa abituato alla sola obbedienza agli ordini.

Quindi un esercito di popolo, animato da questa febbre rivoluzionaria, avrà tanta forza di coesione quanta può averne un esercito disciplinato. [...] Dall'esposto si può chiaramente desumere che il popolo il quale corre alle armi per conquistare un nuovo stato sociale è disciplinato dall'interesse di ciascuno individuo che armonizza con quello dell'universale (Pisacane 1906, 44-46).

In un primo momento, quest'ultima considerazione potrebbe risultare una forte contraddizione nella concezione dell'educazione militare di Pisacane, ma in realtà è giustificata dal realismo pisaciano e dall'impronta materialista di cui è già intriso il suo socialismo rivoluzionario. Pisacane è profondamente convinto che al fondo di ogni cosa c'è il principio dell'utile, un principio economico; perciò, nel *Testamento politico* si esprime con un tono molto secco e perentorio che non lascia spazio ad equivoci o interpretazioni:

La propaganda dell'idea è una chimera, che l'educazione del popolo è un assurdo. Le idee risultano dai fatti, non questi da quelle, ed il popolo non sarà libero quando sarà educato, ma sarà educato quando sarà libero (Pisacane 1906, 334).

Bisogna forzare i tempi attraverso la «propaganda dei fatti», che sarà d'esempio per le masse, che, a loro

volta, saranno spinte a prendere le armi e essere condotte, irreggimentate nelle file di un esercito (il popolo in armi, la nazione armata), alla realizzazione del sogno rivoluzionario.

Cattaneo, al contrario, nella sua critica all'Articolo III sull'educazione militare della *Legge Casati* sull'istruzione del 13 novembre del 1859, dove il legislatore sosteneva che il Ministro della pubblica istruzione avrebbe governato l'insegnamento pubblico in tutti i suoi rami, eccettuato che gli istituti militari e quelli nautici, in opposizione al contenuto della Legge affermava che l'insegnamento pubblico avrebbe dovuto dare forza e dignità al popolo e avrebbe dovuto formare gli studenti-cittadini al fine supremo della difesa della patria. Tutte le scuole avrebbero dovuto avere un «aspetto militare», che doveva rispondere all'esigenza di creare una nazione armata considerando il servizio militare come un impegno durante tutto il corso della vita e non più solo per il periodo di leva obbligatorio (Ambrosoli 1970, 141). Cattaneo sosteneva come Pisacane che l'educazione militare doveva cominciare in tenera età seguendo il modello svizzero; la *Legge Casati* – al contrario – «sottraeva la sfera dell'educazione militare all'istruzione pubblica, considerandola un'attività che doveva svolgersi fuori dalle scuole, alle dipendenze di altri poteri e gerarchie. Solo se situata all'interno dell'istruzione pubblica l'educazione militare sarebbe divenuta elemento di educazione democratica e liberale» (Ambrosoli 1970, 141). In questa concezione dell'educazione militare e della nazione armata, la diversità tra Pisacane e Cattaneo si fa più marcata. Anche Pisacane, come già detto, nel suo schema educativo di ordinamento scolastico dà ampia importanza all'educazione militare da iniziare già in tenera età; ma non crede, come fa Cattaneo, che l'educazione possa essere il motore dell'azione rivoluzionaria. Crede, invece, nella forza della propaganda dei fatti attraverso masse di contadini ignoranti che possono essere convertiti ad una causa per mezzo di argomenti convincenti che vadano a toccare i loro interessi personali. Ancora una volta emerge in maniera preponderante in Pisacane, la questione sociale. Solo quando le masse avranno uno scopo concreto per cui lottare, solo in quell'istante potranno liberarsi. Ma ciò non può avvenire in maniera disordinata, senza un'organizzazione e un comando. Come osserva Giovanni Ferrari «la forza della nuova concezione però si riscontra nel carattere nazionale e rivoluzionario dell'esercito che divenuto mezzo di riscatto del popolo e dei suoi diritti avrà una forza rinnovata e decisamente sovvertitrice perché soprattutto formato dal popolo» (Ferrari 1963, 147-148). Soltanto dopo tale passaggio si potrà iniziare a parlare di educazione pubblica e universale del popolo.

## CONCLUSIONE

Riassumendo lo schema educativo di ordinamento scolastico di Pisacane, si possono evidenziare alcuni principi fondamentali: uguaglianza nel diritto alla cultura e a educarsi e istruirsi, obbligo della società a fornire i mezzi a farlo e istituzione di una scuola di Stato, istruzione professionale e diritto delle donne di inserirsi nel discorso degli uomini attivamente secondo le loro possibilità e le loro attitudini. Idee che oggi appaiono per molti aspetti acquisite, ma che all'epoca non erano molto popolari tra i moderati, né tantomeno, e spesso la cosa sorprende, tra i democratici. Tra i dottrinali risorgimentali Pisacane non ha eguali, non può essere avvicinato o paragonato a nessuno dei suoi compagni democratici. Vicino contemporaneamente a Mazzini e a Cattaneo, partecipe di tutti i moti insurrezionali della prima metà del XIX secolo e sensibile ai problemi dei suoi contemporanei, in special modo dei contadini delle campagne del Mezzogiorno, egli si distingue sia dai mazziniani che dai federalisti, per formulare un pensiero socialista e rivoluzionario originale e strutturato (Pintor 1942, 10). L'affinità di molte pagine dei *Saggi* e della *Guerra combattuta* con i concetti fondamentali del marxismo è evidente e spesso ha fatto pensare a Pisacane come precursore dell'anarchismo e lo ha accostato alla figura di Marx. Tali similitudini devono essere considerate con cautela, ma il linguaggio che egli usa nei suoi scritti e alcuni concetti a lui cari, che ripete quasi con ossessione narrativa, ne giustificano pienamente l'azzardo. L'affermazione, ad esempio, che le idee derivano dai fatti e non questi da quelle, così frequente in Pisacane, corrisponde nella sua sommaria enunciazione al rovesciamento della dialettica hegeliana operato da Marx (Pintor 1942, 10). Anche quando Pisacane si occupa di educazione rimane coerente con questo pensiero e si rifà alla concretezza delle condizioni socioeconomiche di miseria, povertà e soggiogamento in cui versano le grandi masse proletarie asservite alle monarchie europee e agli interessi della borghesia.

Sortono – *ironicamente argomenta Pisacane* – alcuni da questo campo, che per essi lo trovano troppo gretto e materiale, e dicono; noi allevieremo, anzi distruggeremo i mali del proletario con l'educazione. Strana utopia di questa buona gente, condannata dalla natura a vivere d'astrazioni! Come vi procaccerete le grandi somme necessarie all'educazione dei proletari, alla loro esistenza durante tale educazione, ed al compenso che bisogna pagare alla famiglia privata del guadagno che avrebbe fruttato il lavoro del giovane che voi gli rapite per educare? Con le gravezze forse? Ma non sapete che, rispettando il diritto di proprietà, esse ricadono precisamente sul proletario, nel modo stesso che la base sopporta tutto il peso e

le pressioni del soprastante edificio? Voi l'affamerete per educarlo. Ma vogliamo ammettere possibile la vostra utopia; cosa guadagneranno con l'educazione? Condannati, come Sisifo, ad un perpetuo lavoro, non avendo che qualche ora necessaria a rinfrancare le forze, l'educazione ricevuta li farebbe più infelici. Se hanno da vivere da bruti, è meglio lasciarli bruti quali or sono (Pisacane 1901, 111-112).

Di fronte alla questione nazionale, Pisacane abbracciò, fin dal principio, la causa unitaria propugnata da Mazzini, ma non condivise con quest'ultimo (e nemmeno con Cattaneo) la fiducia nelle virtù del popolo e nemmeno nei mezzi individuali dell'uomo. Egli respinge il mito dell'eroe, il concetto della storia fatta dagli individui e, più in generale, il principio di autorità in tutte le sue declinazioni. Non bisogna leggere questa sua posizione come contraddittoria nel suo pensiero rispetto a quando si fa portavoce con Cattaneo dell'idea della nazione armata, del popolo in armi, del cittadino e milite, del cittadino-soldato. Pisacane ha la lucidità e il pragmatismo di distinguere i due momenti: quello della rivoluzione armata e quello successivo della costruzione di una società socialista avvenire. Non si può pretendere di educare il popolo prima di averlo liberato: l'educazione è uno dei momenti fondativi della nuova organizzazione sociale, ma dovrà essere messa in opera successivamente al momento rivoluzionario. Come aveva ben interpretato Gramsci, l'intenzione di Pisacane è quella di utilizzare la propaganda ideologica per motivare le masse aizzando contro le monarchie europee, affinché creassero i presupposti per un cambiamento reale della società. Egli nutre una grande fiducia nella capacità delle masse di aggregarsi sotto un fine comune, un fine rivoluzionario, per trovare un riscatto sociale ed economico alle loro condizioni di vita miserevoli. Proprio la promessa concreta di una vita migliore e non i falsi miti perpetuati durante il Risorgimento avrebbe potuto unire i contadini del Sud e del Nord d'Italia dandogli una coscienza di classe, che li avrebbe spinti a sovvertire il potere costituito. Ma ciò non sarebbe bastato: una volta sollevate le masse bisognava guidarle nel processo rivoluzionario ed è qui che la funzione pedagogica dell'educazione militare diventa essenziale nel pensiero di Pisacane e assolutamente non in contraddizione con la sua critica al principio di autorità. In questo c'è anche un'assonanza con Cattaneo, che sosterrà, anche dopo l'Unità d'Italia, l'importanza di formare attraverso un'educazione nazionale militare il cittadino-soldato contro l'idea di un esercito permanente. Per Cattaneo «senza uomini educati ed istruiti non vi può essere società civile e la costruzione della società civile è l'obiettivo finale di tutta l'attività e di tutta l'opera cattaneana» (Ambrosoli 1970, 135). Per

Cattaneo non vi può essere «movimento di popolo» prima che il popolo non entri in possesso di un'educazione. Il popolo deve essere educato e questa educazione deve produrre un'«opinione» che esprima una «convinzione etico-politica» attraverso cui il popolo può raggiungere consapevolezza di sé (Ambrosoli 1970, 137). Pisacane – invece – dopo l'esperienza dei moti del 1848-49 e dopo la disfatta della Repubblica romana, si convince che bisognava iniziare

una severa educazione popolare, indirizzata essenzialmente a far comprendere il cammino che doveva essere percorso da coloro i quali aspirano al conseguimento della libertà; egli non aveva, infatti, difficoltà a riconoscere che le insurrezioni promosse da poche persone le quali pretendevano di sollevare le masse perché conquistassero un nuovo ordine di cose senza che questo nuovo ordine fosse chiaro nella mente di tutti, erano destinate a fallire (Ambrosoli 1983, 33).

Chiara è qui la critica alla «strategia dei fuochi» mazziniana e della «guerra per bande» che sarà motivo di polemica in molte pagine della *Guerra combattuta* non solo nei confronti di Mazzini e dei democratici, ma anche nei confronti di Garibaldi, che Pisacane definiva «il ladro di cavalli improvvisato generale» (Marino 2015, 37). Chiara, però, è anche la critica, forse ancor più serrata, a quella visione manichea di coloro che Pisacane chiama «i dottrinarii», di vedere nella pratica educativa una pratica rivoluzionaria *tout court*.

La brama di libertà è sentimento, è aspirazione naturale dell'uomo, e non già dottrina; ed i ripetuti sforzi del dispotismo non bastano a distruggerla. L'uomo soggiace all'altrui dipendenza, non già perché manchi in lui il desiderio di francarsene ed il convincimento di usare utilmente di sua libertà, ma perché teme maggiore tirannia ed altri mali, che la propria immaginazione, guasta dal desiderio della quiete, gli figura; ed è al bisogno, al desiderio di conservare parte di sua libertà, ch'egli sacrifica la rimanente. Lo schiavo è forza sia educato ai voleri del padrone; ma per vivere da uomo libero basta seguire gli impulsi della propria natura, né havvi necessità di educazione (Pisacane 1901, 93-93).

Questo critica Pisacane: pensare che educando le masse, le masse possano diventare popolo, possano farsi classe e lottare per la propria libertà. Come è stato già sottolineato, Pisacane vede l'educazione come uno dei tre strumenti attraverso cui i governi delle monarchie reggenti in Europa detengono e gestiscono il potere. L'educazione è uno strumento di governo e non quel moto dell'animo che proviene da un'ideologia e che fa agire le masse in determinate direzioni. L'educazione è uno strumento per diffondere un'ideologia, ma non può corrisponde-

re alla consapevolezza dell'agire e, nel caso del Risorgimento, dell'agire rivoluzionario. Fino ad allora l'educazione era stata lo strumento per la diffusione dell'ideologia servo-padrone di hegeliana memoria e l'istruzione era saldamente nelle mani dei militari e della Chiesa, espressioni entrambi, per Pisacane, del più bieco conservatorismo e della più stolido e negletta ignoranza. Tutti coloro che pensavano al realizzarsi di un mutamento sociale drastico attraverso l'educazione, secondo Pisacane, dovevano essere considerati degli ingenui «utopisti», lontani dal perseguire il loro scopo, perché lontani dalle reali esigenze del proletariato: il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro delle masse ignoranti dei contadini e degli operai di tutta l'Europa. Ciò che colpisce della scrittura di Pisacane è il linguaggio e lo stile narrativo innovativi, la scelta di termini ed espressioni forti e la veemenza rivoluzionaria della prosa, in netta contrapposizione con la produzione letteraria degli scrittori e intellettuali italiani del XIX secolo. Afferma Pintor nella sua *Prefazione* all'edizione Einaudi del *Saggio su la Rivoluzione*, che «ciò che colpisce è la sua spregiudicatezza di affrontare problemi da altri appena sfiorati, e il vigore ideologico che si rivela nelle pagine più penetranti» (Pintor 1942, 11). Pisacane si distacca dai moderati, cultori dell'innocenza della scienza (Pintor 1942, 12), che egli guarda con lo stesso sarcasmo con cui li guarderà Marx. Egli afferma decisamente la sua natura rivoluzionaria e socialista. Probabilmente il contributo più importante di Pisacane alla storia del pensiero politico italiano è proprio questo coraggio ideologico, che documenta ampiamente la sua maturità di uomo e di pensatore e che continua a riaffermarsi nelle pagine fitte di considerazioni sulla condizione socioeconomica delle masse. La grande differenza con Marx è che Pisacane non attribuisce al «progresso» una funzione innovativa, ma vede soltanto le conseguenze negative dello stesso. Non vede reali miglioramenti nelle condizioni di vita delle classi più povere, ma sottolinea, al contrario, l'acuirsi delle disuguaglianze tra ricchi e poveri. Non valuta, come fa Marx, che all'interno del sistema possano esserci delle contraddizioni talmente forti da poter causare la dissoluzione dello stesso. La società moderna, lungi dall'essere portatrice di valori positivi, si sostiene sulla miseria e sull'ignoranza. Quest'ultima è la diretta conseguenza della prima che è

la principale cagione, la sorgente inesauribile di tutti i mali della società; voragine spalancata che ne inghiottisce ogni virtù. La miseria aguzza il pugnale dell'assassino; prostituisce la donna, corrompe il cittadino; trova satelliti al despotismo. Conseguenza immediata della miseria è l'ignoranza che vi rende incapaci di governare i vostri particolari negozi, non che quelli del pubblico, e correvi nel credere tutte quelle imposture che vi rendono fanatici,

superstiziosi, intolleranti. La miseria e l'ignoranza sono gli angeli tutelari della moderna società, sono i sostegni sui quali la sua costituzione s'innalza, restringendo in picciol giro l'ampio cerchio dell'universale cittadinanza. [...] Finché i mezzi necessari all'educazione e l'indipendenza assoluta del vivere non saranno guarentigia d'ognuno, la libertà è promessa ingannevole (Pisacane 1901, 214).

Come sostiene Pintor, Mazzini ebbe un'altra forza carismatica e Marx una capacità teorica superiore, ma tra questi due nomi, nell'alveo dei protagonisti del pensiero del XIX secolo, bisogna porre il nome del grande napoletano, che riuscì ad abbeverarsi alle due maggiori fonti rivoluzionarie del suo tempo e a distinguersi come «un esempio di rara indipendenza di giudizio e di coerenza interiore» (Pintor 1942, 13).

#### BIBLIOGRAFIA

- Ambrosoli, Luigi. 1983. "Educazione e socialismo in Carlo Pisacane". In *Per un nuovo Umanesimo. 40 Liceo scientifico "Galileo Ferraris"*, 30-33. Varese: La Tipografica.
- Ambrosoli, Luigi. 1970. "I problemi dell'educazione e della scuola in Cattaneo". *Rivista Critica di Storia della Filosofia* 25/2: 135-142.
- Basso, Lelio. 1957. "Pisacane e la rivoluzione sociale italiana". In *Cronache Meridionali, numero monografico su Carlo Pisacane. Nel centenario dalla spedizione di Sapri*, IV/10: 647-663. Napoli: Gaetano Macchiaroli Editore.
- Basso, Lelio. 1932. "Carlo Pisacane nel Risorgimento italiano". *Il Movimento Letterario* II/10-12: 12-17.
- Berti, Giuseppe. 1962. *I democratici e l'iniziativa meridionale nel Risorgimento*. Milano: Feltrinelli.
- Broccoli, Angelo. 1968. *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cacciatore, Giuseppe. 2012. "Socialismo e questione sociale in Carlo Pisacane". In *Cattaneo e Pisacane. Gli eroi dimenticati*, a cura di Edmondo Montali, 29-36. Roma: Ediesse Fondazione Giuseppe Di Vittorio.
- Cambi, Franco. *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995.
- Cannataro, Italia Maria. 2002. *Carlo Pisacane e il federalismo dei comuni*. Reggio Calabria: Città del sole.
- Cantimori, Delio, e Renzo De Felice, cur. 1964. *Giacobini italiani*. Vol. II. Bari: Laterza.
- Cattaneo, Carlo. 1963. *Scritti sull'educazione e sull'istruzione*, a cura di Luigi Ambrosoli. Firenze: La Nuova Italia.
- Cerchia, Giovanni. 2010. "Il mito di Pisacane nella sinistra italiana". In *Tra pensiero e azione: una biografia politica di Carlo Pisacane*, a cura di Carmine Pinto e Luigi Rossi, 241-263. Salerno: Plectica.
- Conti, Giuseppe. 2012. *Fare gli italiani: esercito permanente e 'nazione armata' nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Della Peruta, Franco. 1980. *Le origini del socialismo in Italia*, Milano: Mondadori.
- Della Peruta, Franco. 1970. "Introduzione". In *La rivoluzione*, di Carlo Pisacane, XVII-XVIII. Torino: Einaudi.
- Ferrari, Giovanni. 1993. "Idealità politica e azione rivoluzionaria di Carlo Pisacane". In *Idealità politica e azione rivoluzionaria di Carlo Pisacane. Atti del Convegno nazionale di studi, Salerno-Sapri: 14-15 novembre 1992*, Istituto per la storia del Risorgimento italiano, Comitato di Salerno: Archivio di Stato, 91-94.
- Ferrari, Giovanni. 1963. *Carlo Pisacane e il suo pensiero sociale*. Napoli: Università Federico II.
- Gramsci, Antonio. 1975. *Quaderni dal carcere*. Vol. 3, Q. 12-29. Torino: Einaudi.
- Lacaita, Carlo G. 1966. "Pagine inedite di Carlo Cattaneo sull'educazione". *Rivista critica di storia della Filosofia* 21/1: 70-105. Milano: Franco Angeli.
- La Puma, Leonardo. 1995. *Il pensiero politico di Carlo Pisacane*. Torino: Giappichelli.
- La Puma, Leonardo. 1993. "Democrazia e rivoluzione nel pensiero politico di Carlo Pisacane". *Idee* 22: 43-66. Lecce: Edizioni Milella.
- Locke, John. 1974. *Pensieri sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Marino, Dario. 2015. *L'annessione. Violenza politica nell'Italia postunitaria*. Roma: Circolo Proudhon Edizioni.
- Mazzei, Vincenzo. 1943. *Il socialismo nazionale di Carlo Pisacane*. Vol. 4. Roma: Edizioni Italiane.
- Montali, Edmondo, cur. 2012. *Cattaneo e Pisacane. Gli eroi dimenticati*. Roma: Futura Editrice - Ediesse.
- Palumbo, Matteo. 2017. "Le parole della politica all'ombra della Sicilia: Pisacane, Verga, De Roberto e Pirandello". *Laboratoire italien. Politique et société* 19: 1-16.
- Pascarelli, Cosimo D. 2009. *Il Risorgimento incompiuto: la tensione rivoluzionaria e l'iniziativa di Carlo Pisacane nell'Italia meridionale*. Pavia: Iuculano.
- Pinto, Carmine, e Luigi Rossi, cur. 2010. *Tra pensiero e azione: una biografia politica di Carlo Pisacane*. Salerno: Plectica.
- Pintor, Giaime. 1942. "Prefazione". In *Saggio su la rivoluzione*, di Carlo Pisacane, 7-15. Torino: Einaudi.
- Pisacane, Carlo. 2002. *La rivoluzione*, a cura di Aldo Romano. Casalvelino Scalo: Galzerano Editore.
- Pisacane, Carlo. 1970. *La rivoluzione*, a cura di Franco Della Peruta, Torino: Einaudi.
- Pisacane, Carlo. 1957. *Saggi storico-politico-militari*, a cura di Aldo Romano. Milano-Roma: Edizioni Avanti.

- Pisacane, Carlo. 1942. *Saggio su la rivoluzione*, a cura di Giaime Pintor. Torino: Einaudi.
- Pisacane, Carlo. 1937. *Epistolario*. Roma: Società anonima editrice Dante Alighieri, Albrighi, Segati & C.
- Pisacane, Carlo. 1906. *Guerra combattuta in Italia negli anni 1848-49*. Roma: Società editrice Dante Alighieri, Albrighi, Segati & C.
- Pisacane, Carlo. 1901. *Ordinamento e costituzione delle milizie italiane ossia Come ordinare la nazione armata*, con prefazione di Giuseppe Rensi. Palermo-Milano: R. Sandron; Bellinzona: El. Em. Colombi & C.
- Pisacane, Carlo. 1894. *Saggio sulla rivoluzione*, con prefazione di Napoleone Colajanni. Bologna: Libreria Treves di Pietro Virano.
- Pisacane, Carlo. 1880. *Testamento politico*. Ancona: Tipografia Sociale.
- Pisacane, Carlo. 1858. *Saggi storici-politici-militari sull'Italia*. 4 voll., Genova-Milano: Stabilimento Tipografico Nazionale-Tipografia Pietro Agnelli.
- Puccio, Umberto. 1970. "Cattaneo e Pisacane". *Rivista Critica di Storia della Filosofia* 25/2: 143-160. Milano: Franco Angeli.
- Rosselli, Nello. 1957. *Carlo Pisacane nel risorgimento italiano*. Torino: Einaudi.
- Romano, Aldo. 1936. "Carlo Pisacane pensatore politico e teorico della guerra". *Rassegna Storica Napoletana* IV/1 Napoli: Tipografia Editrice: 3-30.
- Russi, Luciano. 1993. *Carlo Pisacane. Vita e pensiero di un rivoluzionario senza rivoluzione*. Milano: Il Saggiatore.
- Venturi, Franco. 1962. *Riformatori napoletani*. Milano-Napoli: Ricciardi.
- Vetter, Cesare. 1984. *Carlo Pisacane e il socialismo risorgimentale: fonti culturali e orientamenti politico-ideali*. Milano: Franco Angeli.



**Citation:** Eduardo Lautaro Galak (2022)  
La configurazione di una grammatica  
corporale. Il visibile, l'invisibile e il non  
visibile come fondamento delle imma-  
gini e dei corpi in movimento. *Rivista di  
Storia dell'Educazione* 9(2): 87-95. doi:  
10.36253/rse-12800

**Received:** February 11, 2022

**Accepted:** November 2, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Eduardo Lautaro  
Galak. This is an open access, peer-  
reviewed article published by Firenze  
University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the  
terms of the Creative Commons Attri-  
bution License, which permits unre-  
stricted use, distribution, and reproduc-  
tion in any medium, provided the origi-  
nal author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All rel-  
evant data are within the paper and its  
Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s)  
declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Rossella Raimondo, Università  
di Bologna.

## La configurazione di una grammatica del corporale Il visibile, l'invisibile e il non visibile come fondamento delle immagini e dei corpi in movimento<sup>1</sup>

### A bodily grammar configuration The visible, the invisible, and the non-visible as the foundation of images and bodies in motion

EDUARDO LAUTARO GALAK

*Università Nazionale di La Plata - Università Nazionale Pedagogica - CONICET (Argentina)*  
eduardo.galak@unipe.edu.ar

**Abstract.** The birth of cinematography as a device that acts on bodies allows us to think of informative documentary cinema as a resource to understand what is considered right to show and interpret the senses of reality that we intend to project through this show. With the mass production of celluloid-based films in the 1920s and 1930s, moving images gave new meaning to what can be considered correct movement, thereby establishing a bodily grammar. That implies methods, sequences, distances, and distinctive harmonies: film editing has produced particular ways of perceiving bodies in motion, articulated in the construction of a correct narrative, with the establishment of certain techniques. For this reason, the proposal is to analyze old images of bodily practices filmed for educational purposes, which represent a succession of documentary shots of people who perform physical activities in front of the camera with the intent of transmitting a message from reproduction. It is thus possible to observe a clear distance with the current registers and a homogenization, succession, and simultaneity of the techniques (corporeal and cinematographic), which produce the configuration of what is visible, invisible, and non-visible in images and in moving bodies. In the background, I propose to think of the oldest surviving moving images of L'École Normale Militaire de Gymnastique de Joinville-Le-Pont, the place where (modern) physical education and the technology that allowed cinema was born, thanks to the works of scientists Étienne Jules Marey and Georges Demeny.

**Keywords:** Body, Movement, Techniques, Cinematography, Image.

---

<sup>1</sup> Questo testo è stato pubblicato in spagnolo in Galak, E. (2020). "¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento. Saberes Y prácticas." *Revista De Filosofía Y Educación*, 5(2), 1-13. Recuperato da: <http://revistas.uncuyo.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/3885>

**Riassunto.** La nascita della cinematografia come dispositivo che agisce sui corpi ci permette di pensare al cinema documentario informativo come una risorsa per comprendere cosa si ritiene giusto mostrare e interpretare i sensi della realtà che si intendono proiettare attraverso questo spettacolo. Con la produzione di massa di pellicole a base di celluloidi negli anni '20 e '30, le immagini in movimento hanno dato un nuovo significato a ciò che può essere considerato un movimento corretto, stabilendo in questo modo una grammatica del corporale. Quest'ultima implica metodi, sequenze, distanze e armonie distintive: il montaggio cinematografico ha prodotto modi particolari di registrare corpi in movimento, articolati nella costruzione di una narrazione corretta, con lo stabilirsi di determinate tecniche. Per questo motivo la proposta è quella di analizzare vecchie immagini di pratiche corporee filmate con finalità didattiche, in quello che rappresenta un susseguirsi d'inquadrature documentarie di persone che svolgono attività fisiche di fronte alla macchina da presa con l'intento di trasmettere un messaggio da riprodurre. Si può così osservare una netta distanza con i registri attuali e un'omogeneizzazione, successione e simultaneità delle tecniche (corporee e cinematografiche), che producono la configurazione di ciò che è visibile, invisibile e non-visibile nelle immagini e nei corpi in movimento. Sullo sfondo propongo di pensare le più antiche immagini in movimento sopravvissute de L'École Normale Militaire de Gymnastique de Joinville-Le-Pont, il luogo dove è nata l'educazione fisica (moderna) e la tecnologia che ha permesso il cinema, grazie alle opere degli scienziati Étienne Jules Marey e Georges Demeny.

**Parole chiave:** corpo, movimento, tecniche, cinematografia, immagine.

### SEQUENZA INIZIALE

Partendo dalla concezione che ciò che si intende per corpo è scandito dagli usi (teorici o pratici) che gli vengono conferiti, lo scopo di questo lavoro è mettere in discussione le forme in cui storicamente si sono formati i modi di narrare ciò che è corporale. In altre parole, si intende affermare che se i corpi esistono in maniera performativa nelle pratiche (Galak 2019), esiste anche l'intenzione di interpretare le modalità storiche con le quali tali pratiche, che hanno per oggetto i corpi, vengono narrate. Così come è possibile identificare le modalità moderne con le quali si forniscono legittimità e delegittimità ai corpi, stabilendo ad esempio la concezione dominante per la quale lo spirito, la mente o l'anima sarebbero superiori alla carne, l'idea che la materialità fisica sia la rappresentazione stessa del corpo, che l'anatomia sia concepita come il principale fattore condizionante della sessualità o che sia accettato che ci siano pratiche definite secondo sesso, età o classe sociale, è possibile identificare l'esistenza di un modo di narrare le pratiche dei corpi? C'è una logica particolare nei modi d'espone i corpi? Inoltre, se si assume che esistano corpi culturalmente corretti, esistono anche modi corretti di mostrare i corpi in movimento? E modalità non corrette?

Ad un primo rapido sguardo si direbbe di sì: esistono modi corretti per mostrare corpi corretti che eseguono movimenti corretti. Si potrebbe iniziare osservando come ad esempio in ogni trasmissione di mega eventi sportivi viene messo in atto un protocollo che definisce la giusta successione di immagini da mostrare, quando mostrare i replay, gli angoli di ripresa, la durata di ogni cambio di inquadratura, e così via. Tutto ciò che si vede sullo schermo nelle trasmissioni sportive internazionali è protocollato: è protocollato ad esempio inquadrare il

pubblico, ma non tutte le immagini del pubblico vengono mostrate, e non in qualsiasi momento. A differenza di qualche anno fa quando la trasmissione di un evento sportivo poteva fungere da palcoscenico perché qualcuno diventasse famoso o famosa, a partire dai Mondiali 2018, la Fédération Internationale de Football Association (FIFA) ha stabilito da regolamento che non si riprendessero primi piani di donne, soprattutto se considerate di bell'aspetto, a causa delle critiche ricevute per i messaggi sessisti che queste possono trasmettere. Ma ci sono anche immagini che si decide esplicitamente di non mostrare al pubblico: se qualcuno irrompe in campo, le telecamere repentinamente puntano su qualcos'altro, come accadde nella finale di Champions League 2018-2019 a Madrid, quando con l'ingresso in campo di Kinsey Wolanski intento a guadagnarsi un momento di notorietà, la trasmissione ufficiale cambiò rapidamente inquadratura riprendendo un offuscato Jürgen Klopp.

La routine di qualsiasi evento sportivo è regolamentata nel minimo dettaglio. Continuando con l'esempio del calcio, la FIFA ha stabilito che la discesa in campo delle squadre deve avvenire sei minuti prima dell'inizio delle partite e quattro minuti prima del fischio d'inizio queste devono formare una linea per la cerimonia degli inni nazionali<sup>2</sup>. Ciò significa, ad esempio, che la squadra di calcio neozelandese non può mettere in scena la tradizionale "haka" così come si fa prima delle partite di rugby o che, visto che gli inni non devono superare i 90 secondi e quello argentino dura 3 minuti e 40 secondi, i tifosi lo intonino più come un coro che come la propria canzone nazionale.

<sup>2</sup> Per un'analisi della televisione sportiva, vedere "Espectáculo futbolístico y comunicación televisiva" (2005) e "Realización de deportes en televisión" di Antonio Jesús Benítez Iglesias (2013).

Ora, è interessante capire come si sono formati questi modi legittimi di narrare le pratiche corporee, perché per mezzo di questa narrazione si configuravano forme esplicite, implicite e persino nulle di concepire i corpi, che, ai fini di questo ragionamento, tratteremo come il visibile, il non visibile e l'invisibile alla base dell'immagine in movimento. Per mezzo di una serie di documentari storici sulle pratiche corporee, cercheremo di osservare come il processo che ha portato la cinematografia a entrare a far parte dell'industria culturale, soprattutto a partire dagli anni '20 e '30, abbia portato anche a configurare le prime modalità di proiettare i modi corretti di muoversi sotto forma di esercizi fisici, non solo in termini di riprese – cioè di cosa vale la pena filmare e cosa no – ma anche rispetto alle tre classici oggetti di studio della teoria cinematografica: il piano, l'inquadratura e il montaggio. Nel piano, poiché non è uguale vedere la stessa sequenza di immagini dal basso, dall'alto o dalla prospettiva frontale. L'esperienza estetica delle immagini iniziali di "Garrincha, alegria do Povo" di Joaquim Pedro de Andrade, filmate nel 1962, mostrano il gioco dalla prospettiva del torcedor (tifoso) in un Maracanà che aveva ancora la tribuna popolare sepolta, è molto diversa da quella del piano dal basso (low-angle shot), o dall'alto su tutto il campo (high-angle shot), che non coglie più il dettaglio delle gambe che corrono, ma l'imponenza del povo, il popolo degli spettatori. Nell'inquadratura, perché chiaramente la definizione di ciò che è dentro o fuori dall'obiettivo della fotocamera è un aspetto cruciale della registrazione cinematografica. Se, come direbbe Jacques Rancière (2013), l'obiettivo della fotocamera è la soglia del visibile, si può pensare che funzioni anche come soglia del sensibile, come delimitazione tra visibile, non visibile e invisibile. E, infine, nel montaggio, perché in definitiva è l'ordine delle immagini, quello che Gilles Deleuze (1983) chiamava "Idea" filmica, che organizza il registro sensibile. La sedimentazione di un modo di narrare pratiche corporee, di corretti tipi di piano, inquadratura e montaggio, è ciò che costituisce la configurazione della grammatica del corpo.

#### IL FONDAMENTO DELL'IMMAGINE DEI CORPI IN MOVIMENTO

Pensare all'ordine delle cose ci induce a rivedere le loro origini, le forme con cui queste sono state organizzate sin dalla propria genesi. L'ipotesi che ne segue è che la riflessione sul fondamento dell'immagine-movimento ci permetta di comprendere i modi in cui la grammatica del corporale si struttura visivamente. In altre parole, il modo in cui viene costruita una corretta immagine in

movimento dei corpi è coerente con la proiezione delle immagini dei corpi nei corretti movimenti.

Individuare con precisione quali siano le prime immagini cinematografiche che hanno registrato delle pratiche corporee è estremamente difficile. Non solo perché si tratta di un oggetto epistemico diffuso, ma anche perché metodologicamente è estremamente complicato ripercorrere tale percorso, dato l'immenso lavoro che richiederebbe il recupero dei primi fotogrammi, la scarsa documentazione e la complessa conservazione di tali documenti. A titolo di esempio, si stima che rimanga solo un decimo del cinema muto prodotto prima degli anni '30. Pertanto, è teoricamente impraticabile individuare esattamente quali siano le prime immagini cinematografiche di attività fisiche, che, seguendo la storia della cinematografia, potrebbero risalire circa alla fine del XIX o all'inizio del XX secolo.

Nonostante questa difficoltà storiografica nell'individuazione delle fonti, è possibile ricostruire la storia del significato di queste immagini: lo sfondo di questa analisi è composto da una serie di filmati storici realizzati nello stesso luogo in cui sono state registrate le prime immagini in movimento. Occorre sottolineare che, in linea di massima, le basi scientifiche del cinema e della moderna cultura fisica hanno una matrice comune dato che due dei padri dell'educazione fisica francese, i fisiologi Étienne Jules Marey e Georges Demeny<sup>3</sup>, sono gli stessi che, nel loro desiderio di misurare, cronometrare e controllare i corpi utilizzando apparati scientifici, hanno creato l'appareil de chronophotographie, il dispositivo meccanico che di lì a poco avrebbe funzionato come base per l'invenzione del cinematografo. La cronofotografia sviluppata da Marey e assecondata da Demeny consisteva infatti in uno strumento composto da una macchina fotografica montata su un fucile in grado di scattare foto a intervalli di tempo regolari. Le immagini riprese a intervalli costanti, una volta esposte in modo equidistante, hanno dato vita alla cinematografia: la proiezione delle immagini uniformemente alla stessa distanza rende possibile l'effetto del movimento dell'immagine<sup>4</sup>.

In altre parole, il cinema nasce da un'invenzione fisiologica per la misurazione dei corpi, grazie a due scienziati che sono anche considerati precursori dell'e-

<sup>3</sup> Alcune fonti si riferiscono a "Demeny" o "Demenji" (Gleyse e Bui-Xuân 2002).

<sup>4</sup> Per Gilles Deleuze (1983), la rivoluzione tecnica e filosofica scaturita dal cinema è stata quella di aver fuso l'immagine e il movimento in una cosa sola: "immagine-movimento". In effetti, il cinema non è il susseguirsi d'immagini o la rigida riproducibilità meccanica della celluloide, ma piuttosto una struttura che cancella i confini tra i fotogrammi, fondendoli in un tutto, in ciò che Deleuze crede sia l'idea, che non può essere diluita nell'unione tra immagine e movimento.

ducazione fisica francese: Étienne Jules Marey diede vita e presiedette nel 1888 la Ligue Nationale de l'Éducation Physique, mentre Georges Demeny è considerato il padre dell'Éducation Physique Scientifique, educazione fisica scientifica, con una vasta produzione che copre più di due decenni e un ruolo fondamentale nella professionalizzazione di questa disciplina. Inoltre, entrambi hanno collaborato alla creazione della Station Physiologique de Paris a partire dal 1882 nel Bois de Bologne, un'istituzione sovvenzionata dallo stato nazionale francese con lo scopo di studiare i movimenti della macchina umana e animale. Un altro importante set delle prime immagini del cronofotografo, nel quale hanno lavorato Marey e Demeny (Andrieu 2003; Simonet e Veray 2003), fu registrato presso l'École Normale Militaire de Gymnastique de Joinville-le-Pont, una scuola di ginnastica militare creata nel 1852, culla dei primi professionisti francesi della cultura fisica e dell'istituzione che ha influenzato anche altre latitudini come l'Argentina (Scharagrodsky e Gleyse, 2013) o il Brasile (Soares, 1994). Insomma, è possibile osservare una radice comune di razionalità scientifica dei movimenti nella nascita del cinema documentario e in quella dell'educazione fisica<sup>5</sup>.

Le immagini che supportano questa analisi non sono datate con precisione, ma si può presumere che si tratti di un registro visivo realizzato nel periodo tra le due guerre, molto probabilmente la metà degli anni '20. Questa ipotesi si basa principalmente sulla qualità delle immagini e sul fatto che, secondo il titolo iniziale, sono state prodotte da "La cinémathèque Robert Lynen de la Ville de Paris", una società dedicata al cinema educativo creata nel 1925. Seguendo il motto *Faire du cinema un support pédagogique, un spectacle récréatif et un objet de culture* ("fare del cinema un supporto pedagogico, uno spettacolo ricreativo e un oggetto culturale"), questa società si proponeva di concepire la cinematografia come "mezzo sensibile applicato all'insegnamento". Secondo gli archivi de Lynen cinémathèque, ci sono tre film dedicati a lanci, salti e marce, i primi due del 1924 e l'ultimo del 1926, tutti realizzati da Emile Labrély, esperto produttore di materiale scientifico-pedagogico (Cépède 2018) e dall'importante produttore Pathé.

Il luogo dove le immagini sono state girate risulta essere quello in cui l'École de Joinville nella quale Le Pont ha operato fino alla seconda guerra mondiale, che attualmente è l'INSEP, l'Institut National du Sport de l'Expertise et de la Performance, che appartiene al Comitato Olimpico francese<sup>6</sup>. Oltre a riconoscere gli



Fig. 1. Fotogramma di "Le course", La cinémathèque Robert Lynen de la Ville de Paris, circa 1924.

edifici che compaiono sullo sfondo, è possibile apprezzare la trasmissione di discorsi bellici, legati soprattutto al lancio di granate e all'allenamento di forza e resistenza, come per esempio tecniche per sopportare il peso dell'equipaggiamento, consolidando l'ipotesi che le immagini siano state girate in un'istituzione militare come l'École de Joinville.

Si può quindi ipotizzare che queste immagini acquisiscano una certa significatività storica essendo i più antichi filmati girati del luogo in cui sono nate sia l'educazione fisica che il cinema e al tempo stesso essendo fotogrammi che hanno un significato chiaramente pedagogico. Cioè, sono immagini che sono state proposte come potenziali dispositivi didattici da proiettare e riprodurre come modalità corrette. Questo utilizzo delle risorse visive come supporti educativi avviene in un contesto come quello del secondo quarto del Novecento, in cui si assiste a una massificazione esponenziale del cinema informativo documentario come primo mezzo di comunicazione che pone il movimento come suo asse centrale (Serra 2011; Galak e Orbuch 2021), consentendo la configurazione e la riproduzione di un modo corretto di narrare le pratiche corporee.

In modo più diretto: la protocollazione dei modi di narrare un evento che riguarda le pratiche corporee ha come antenato diretto quello che è noto come cinema

<sup>5</sup> Per approfondire questo aspetto, vedere *La Science en mouvements: Étienne Marey et Georges Demeny (1870-1920)* (Pociello 1999).

<sup>6</sup> Questa ricerca è il risultato di un'istanza accademica sviluppata in Francia nel 2018, in particolare presso il Centre d'Études, de Documen-

tation et de Recherches en Histoire de l'Éducation (CEDRHE) dell'Université de Montpellier, e che ha reso possibile documentare il materiale filmato dall'Iconoteca dell'INSEP, una collezione situata a Vincennes, alla periferia di Parigi. L'autore ringrazia espressamente Jacques Gleyse per aver promosso questo soggiorno accademico e l'Università Nazionale di La Plata per il finanziamento.

informativo documentario, ovvero le riprese di eventi culturali e la loro proiezione di massa nelle sale cinematografiche. La cinematografia documentaria informativa consisteva in una tecnologia che in passato aveva un'importanza significativa con uno specifico formato, generalmente notiziari settimanali, come registrazione di ciò che accade per trasmettere un messaggio volto a informare, ma allo stesso tempo a formare, una visione della realtà. Un'educazione con lo sguardo, ma anche una formazione dello sguardo, di ciò che vale la pena vedere e di ciò che è corretto vedere (Dussel e Gutiérrez, 2009; Cuarterolo 2015; Galak 2017).

### GRAMMATICHE

La cinematografia informativa documentaria ha di fatto configurato performativamente la realtà dalla proiezione di una particolare realtà, avvalendosi dell'istituzionalizzazione di due dei principali fondamenti del registro filmico: omogeneità e simultaneità come tecniche specifiche per raccontare il corporale<sup>7</sup>. Un'omogeneità che è supportata da un'universalizzazione dei significati etici, estetici e politici del corpo, dove l'uniformità è una parola chiave per pensare all'educazione dei corpi, soprattutto in termini morali come metodo di formazione delle sensibilità: essere omogeneo, essere normale, è chiaramente un valore nella prima metà del XX secolo. Questa omogeneità non è un'omogeneità statica, ma piuttosto dinamica: si adatta agli sviluppi dei discorsi politici, estetici ed etici dominanti. In senso cinematografico, si può dire che è un'omogeneità che radica le sue potenzialità nella seguente caratteristica: perché per il cinema si costituisca come tale, sono necessarie non solo immagini uguali e omogenee, ma anche il loro movimento, la loro proiezione a intervalli regolari. Come sostiene Dziga Vertov (1974) nella sua "teoria degli intervalli", il cinema non sono tanto le immagini, ma piuttosto la distanza tra queste immagini, o come sostiene Walter Benjamin (2017), la successione delle immagini permette al cinema di far riposare l'immaginazione dell'osservatore attraverso il fascino dell'immagine.

Mentre il secondo fondamento, la simultaneità, rielabora in parte il significato di Comenius di fare tutto, fare lo stesso, e farlo allo stesso tempo, una logica tipicamente moderna. Non a caso le immagini più ricorrenti di corpi in movimento ritrovate nel cinema documentario informativo del secondo quarto del Novecento sono le tipiche dimostrazioni di ginnastica di massa,



Fig. 2. Fotogramma di "Sauts en hauteur", La cinémathèque Robert Lypnen de la Ville de Paris, circa 1924.

con decine di corpi giovani (maschili) in uno stadio che fanno la stessa cosa contemporaneamente. Tuttavia, le immagini tipiche di centinaia di persone che riproducono gli stessi gesti contemporaneamente non corrispondono ai fotogrammi analizzati della cinematografia educativa di Robert Lypnen. Queste immagini funzionano con finalità didattiche poiché ogni azione è anticipata da una didascalia esplicativa su cosa focalizzare l'attenzione, l'uso delle velocità per romanzare l'analisi della realtà. Sono usati come dispositivo didattico perché un tipo di piano frontale e centrata all'altezza di un osservatore ha la priorità, una inquadratura che attira lo sguardo su ciò che deve essere visto centralmente, un montaggio che mette in sequenza il movimento corretto. Queste immagini, che possono essere viste come una sorta di versione primordiale dell'uso della cinematografia per studiare corpi e movimenti, danno più importanza alla specificità rispetto alla generalità. Mostrano l'importanza di apprendere la tecnica corretta. Ripetute in contesti diversi, da persone diverse, per usi diversi. Ripetute a velocità normale o tramite la tecnica cinematografica dello slowmotion, il rallentatore. Ripetute fino alla stanchezza, ma sempre le stesse. E di nuovo ci appare, passo dopo passo, la gradualità: l'esempio.

Le immagini esibiscono precisamente corpi e movimenti omogenei, simultanei e successivi, che riproducono gli stessi gesti, si vestono in modo identico, e cercano di essere uguali. Quindi, ci appare come il modo di filmare, montare e proiettare le immagini selezionate abbia configurato una grammatica del corporale sul movimento dei corpi e delle immagini: la congiunzione della cattura delle immagini come modo di registrare la realtà e

<sup>7</sup> Per approfondire questo punto, vedi "Corpo, modernità, immagine e movimento. La formazione della percezione estetica e politica del corporeo" (Galak 2019).



Fig. 3. Fotogramma di “Sauts en hauteur”, La cinémathèque Robert Lynen de la Ville de Paris, circa 1924.

l'educazione del corpo come risorsa politica hanno fatto della cinematografia documentaria un dispositivo per la riproduzione di una razionalità scientifica dei movimenti, una razionalità che consente di esibire la corretta simultaneità e omogeneità che forgia una grammatica del corporale.

La grammatica, intesa come arte di parlare e scrivere correttamente in una data lingua, sta all'origine del modo in cui, per noi come per gli altri, il mondo viene ordinato. Come è noto, il linguaggio ha la caratteristica di dare un nome alle cose a condizione di astrarle, privandole di tutte le loro proprietà. Senza confonderlo con la fissazione per il lessico, il linguaggio diventa chiaramente universalizzante quando soggetta la parola alla cosa<sup>8</sup>. Tuttavia, non si tratta di parole e cose che si intendono tematizzare, né del linguaggio stesso, ma piuttosto di grammatica in senso figurato, come quell'insieme di norme che prescrive gli usi corretti, ma soprattutto l'ordine corretto di quegli usi<sup>9</sup>. Partendo dal riconoscere che la grammatica prescrive i suoi stessi limiti, determinando gli ordini che non possono essere sovvertiti. In base a questo senso figurativo della grammatica, negli ultimi tempi si sono sviluppati vari usi concettuali: diversi autori fanno riferimento alla grammatica di ogni lingua, alla grammatica del pensiero, alla grammatica sentimentale, eccetera.

Prima di proseguire su questa grammatica del cor-

porale, è opportuno fare un breve accenno alla grammatica visiva. Quest'ultima può essere interpretata come l'effetto di un ordine d'immagini percepito come prestabilito. Questo è ciò che nel caso del cinema risulta dal montaggio, ciò che Gilles Deleuze (1983) chiama l'idea cinematografica. Questa grammatica visiva ordina le immagini in un modo particolare, seguendo una narrazione senza la quale il messaggio da trasmettere non sarebbe compreso. Vale la pena fare un semplice esempio: senza i messaggi “sei anni dopo” o “tre mesi prima” che compaiono nei film, la narrativa del film molto spesso non verrebbe compresa. Ed è per questo che la logica della grammatica visiva cinematografica, come in quasi tutte le narrazioni, è cronologica. Senza che nessuno spieghi nulla in anticipo, quando si osserva una sequenza che ne segue un'altra, si interpreta automaticamente che la seconda è preceduta dalla prima. Senza questo passaggio, la trama non potrebbe essere compresa. In breve, la grammatica visiva governa le immagini ordinandole in modo comprensibile, adattandole alle regole incorporate.

La seconda grammatica che vale la pena affrontare è la cosiddetta grammatica scolastica. La nascita dei moderni Sistemi Educativi, come braccio fondamentale dell'istituzionalizzazione dell'educazione per la riproduzione della politica, è emersa in tutti gli Stati-nazione seguendo tre direzioni: gradualità, omogeneità e simultaneità nell'insegnamento. Questo è in parte ciò che Larry Cuban e David Tyack chiamavano grammatica scolastica o grammatica della scolarità: Il modo in cui le scuole dividono tempo e spazio, valutano gli studenti e li assegnano a classi diverse, dividono la conoscenza per materie danno voti e ‘crediti’ come prova del loro apprendimento (Tyack e Cuban, 1995). Una modalità relativamente universale, o almeno percepita come tale, che organizza l'intera griglia curricolare e il lavoro educativo che si svolge nelle scuole, strutturando in modo particolare non solo le condizioni materiali associate al lavoro scolastico, ma anche le condizioni simboliche è costituita dallo stabilire prima quale conoscenza è legittima e quale è illegittima. Si costituisce così il piano di studi e ciò che Elliot Eisner (1985) ha consacrato come curriculum esplicito, implicito e nullo, organizzando le discipline per gradi di priorità, ponendo per esempio la matematica sopra le arti plastiche, la lettura-scrittura sopra il canto, l'educazione civica sull'educazione fisica. Conseguentemente vengono strutturate anche le forme d'insegnamento ritenute valide, relativamente universali, anche se con particolarità diverse a seconda del contenuto. Sebbene questa grammatica scolastica sia caratterizzata da un'elevata stabilità nel tempo e nello spazio, nel definire ciò che è inteso dalla scuola, dallo studioso, dal-

<sup>8</sup> Tesi che trova sostegno nella lettura classica di Michel Foucault su Le parole e le cose (1966).

<sup>9</sup> Cioè sull'uso corretto, dato che la grammatica risponde ad una maggiore elasticità rispetto al lessico, così come storicamente lo fa la poesia e il linguaggio delle nuove generazioni.

lo (bravo) studente o dal (bravo) insegnante, Inés Dussel (2003) sottolinea che non si debba cadere in una nozione della grammatica scolastica come universale e astorica, ma piuttosto considerarla un effetto delle contingenze pratiche tradizionali<sup>10</sup>.

In questo registro si identifica una grammatica del corporale quando si osserva la presenza di norme accettate tatticamente come relativamente universali che stabiliscono gli usi “corretti” dei corpi. Ovvero, l’insieme delle prescrizioni e delle leggi che regolano la creazione delle strutture che significano i corpi e che li conducono a legittimi aggiustamenti legati alla configurazione del corporale. Questa grammatica del corporale opera attraverso la congiunzione di sensi etici, estetici e politici che ordinano – in tutti i significati del termine – tempi e spazi, concedendo loro le proprietà dominanti che li abilitano a rendere quei tempi e spazi appropriati o, altrimenti, a sanzionarli come inappropriati. Una grammatica del corporale che esercita il suo potere, a sua volta, accreditando o screditando conoscenze, pratiche e discorsi che corrispondono a usi legittimi: ad esempio, configurando il corpo corretto secondo criteri anatomici – come la genitalità che determina i colori da indossare o lo sport da praticare a seconda che tu abbia un pene o una vagina – secondo criteri evolutivi – come le pratiche di routine associate all’essere neonati, ragazzi e ragazze, adolescenti, adulti o anziani – o semplicemente secondo abitudini culturali – come l’uso di vestiti diversi a seconda il tipo di contesto sociale o l’uso di bagni divisi per sessi tra uomini e donne e non per esempio per corporatura tra grassi e magri, o bagni separati per bianchi o neri, come è stato solo 50 anni fa nel paese più civilizzato del mondo. Tutto questo è l’effetto di una grammatica del corporale.

Ora, questa grammatica del corporale è il prodotto di quella che Pierre Bourdieu (2012) chiama la “retorica dell’ufficiale”: quell’azione che gli Stati attuano attraverso le proprie ramificazioni che mostra una (con) fusione di ciò che è strettamente ufficiale-statale con significati che sono performativamente ufficializzati dalla legittimazione del suo mandato e dall’efficacia del suo funzionamento. Come parte di quello stesso dispositivo, si costituisce un quadro che fa dell’ufficiale un sinonimo del legittimo e dell’universale. In altre parole: è la produzione di sensi dominanti interpretati come legittimi, la conversione di ciò che è legittimo in vero e di ciò che è vero in univer-



Fig. 4. Fotogramma di “Les lancements”, La cinémathèque Robert Lyautey de la Ville de Paris, circa 1924.

sale. Questo passaggio dal dominante all’universale configura una legittima (di)visione del sociale: suppone la conformazione di un modo di vedere il mondo, ma è un modo di vedere il mondo duale, che implica l’aver accettato preventivamente, in un modo tacito, anche il suo contrario: è l’effetto di definire le cose per la loro identificazione, ma anche per la loro opposizione. La fissazione delle parole sulle cose è allora prodotta simultaneamente da un’identità della cosa, sebbene sia sempre delimitata da una sorta di “esterno costitutivo”: il suo opposto. Non a caso Bourdieu (1998) definisce questa (di)visione del sociale, in *La Domination masculine*, attraverso l’iscrizione delle condizioni culturali quotidiane percepite come naturali, trasformate nel corpo, incarnate, incorporate. Di fronte a questa (di)visione del sociale, la grammatica del corporale racchiude in un ordine di priorità le sue componenti. Ad esempio, nella ben nota ponderazione della mente sulla forza o, a seconda dei casi, del cuore sulla ragione. Oppure nella valutazione distintiva della temperatura corporea secondo la pratica: la temperanza come moderazione virtuosa dei piaceri e delle passioni carnali è un merito in alcune situazioni (qualcosa del tipo “chi si arrabbia perde”), ma in altre, come nel sesso, l’ardore è apprezzato – ma sempre con moderazione, mai in eccesso –.

#### UNA GRAMMATICA DEL CORPORALE CHE FONDA L’IMMAGINE-MOVIMENTO?

Ma allora, come si produce questa priorità tra le componenti della grammatica corporale? La tesi che

<sup>10</sup> È possibile individuare in questa “grammatica scolastica” una “lingua scolastica”, che va dal sollevare la mano per essere in grado di parlare, previa autorizzazione da parte dell’autorità, al chiedere il permesso di andare in bagno, passando attraverso il vestiario, fino ai protocolli di saluti in tutti gli eventi scolastici. Tutto ciò costituisce una “lingua scolastica”.

segue è che la ponderazione universale delle cose si apprende come effetto dell'iscrizione d'immagini in movimento: uguali, per tutti e allo stesso tempo. Contemporaneamente, successivamente e in modo omogeneo. È l'affascinante conseguenza dell'aver sovrapposto alla nostra immaginazione immagini in movimento, e quindi di aver adottato un'omogeneizzazione della percezione dei corpi che produce un'universalizzazione estetica (Galak 2019).

La grammatica del corporale riproduce, come tutta la grammatica, un senso cronologico delle sue componenti. Ma oltre a questo, replica dalla grammatica visiva e scolastica i fondamenti della gradualità, successione, omogeneità e simultaneità, tutti percepiti come relativamente universali. Prima d'imparare una mossa, la vediamo. Non è un caso che la dimostrazione di un esercizio sia la principale risorsa di cui storicamente la cultura fisica si è avvalsa. Ciò che si sostiene è che la configurazione di quella grammatica del corporale deve in gran parte la sua efficacia, la sua rilevanza e anche la sua pretesa di universalità alla configurazione d'immagini corrette, di movimenti corretti, su corpi corretti. Deve il suo significato al fatto che la registrazione documentaria della realtà, come risultato della sua esposizione massiccia, simultanea, omogenea e persino sistematicamente scientifica, viene trasformata performativamente nella realtà stessa.

In conclusione si delineano alcune riflessioni sul visibile, l'invisibile e il non visibile delle immagini in movimento di corpi in movimento, tre categorie centrali per pensare alla grammatica del corporale. Innanzitutto ripensare a ciò che è visibile, a ciò che entra nell'inquadratura, ciò che l'immagine mostra, in modo articolato con il piano che permette di generare una percezione, o come si dice colloquialmente: un punto di vista. Il visibile esibisce l'omogeneo, il simultaneo, il successivo: dell'immagine, del concatenamento delle immagini.

In secondo luogo, l'invisibile è inteso come ciò che è al di fuori della soglia del visibile. Anche non sia la stessa, si può interpretare che è analoga alla configurazione della base della soglia del sensibile, che è ciò che è insopportabile, ciò che non può essere visto. Ciò non significa vedere i resti del mondo, ciò che è fuori dal quadro, ma la possibilità di osservare il quadro stesso: la dimostrazione della cornice di ciò che ogni immagine esibisce, può esibire e cessa di esibire. E quindi, i corpi disabili, il torso nudo delle donne, un gesto tecnico mal eseguito, la flaccidità o l'obesità, le smagliature della pelle, un escremento o le mestruazioni sono fuori dal quadro della camera di ciò che il corpo corretto "è". Si può anche sottolineare che ciò che viene tralasciato è l'eterogeneità, a cui si sovrappone una massivi-

tà che universalizza ciò che è normale, come dimostrano le immagini della ginnastica di massa, o una particolarità che insegna lo spazio entro il quale si muove la normalità, così come viene proiettata l'individualizzazione nelle immagini che riprendono una persona e mostrano un gesto tecnico corretto, come nelle immagini analizzate.

In terzo e ultimo luogo, si postula che il non visibile dell'immagine in movimento costituisca il territorio dell'estetica, formi l'immagine che delinea lo spettatore e la sua percezione. La famosa quarta parete che ogni performance ha, che in questo caso è l'interpretazione dello spettatore, è l'effetto della distribuzione relativamente sistematica che risulta dal piano, dall'inquadratura e dal montaggio. Come in quella quarta parete dello spettatore che organizza il visibile, l'invisibile e il non visibile con l'apprezzamento del suo sguardo, questo testo si chiude con l'analisi del suo potenziale lettore, sempre condizionato dalla previsione di una grammatica incorporata.

#### BIBLIOGRAFIA

- Andrieu, Gilbert. 2003. "L'École de Joinville contrainte au changement (1872-1914)." *Cahiers de l'INSEP*, numéro especial, 31-45.
- Benítez Iglesias, Antonio Jesús. 2005. *Espectáculo futbolístico y comunicación televisiva*. Tesis de Doctorado Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.
- Benítez Iglesias, Antonio Jesús. 2013. *Realización de deportes en televisión*. Madrid: Instituto Oficial de Radio y Televisión.
- Benjamin, Walter. 2017. *L'opera d'arte nel tempo della sua riproducibilità tecnica*. Milano: Bompiani.
- Bourdieu, Pierre. 1998. *La Domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre. 2012. *Sur l'État. Cours au Collège de France 1989-1992*. Paris: Seuil et Raisons d'agir.
- Cépède, Frédéric. 2018. "Cinéma, mesure des émotions et diffusion: le docteur Toulouse, le biologiste Cépède et le service scientifique des établissements Pathé frères (1918-1919)." *1895* 2 (85): 32-51.
- Cuarterolo, Andrea. 2015. "El cine científico en la Argentina de principios del siglo 20: entre la educación y el espectáculo." *História da Educação* 19 (47): 51-73.
- Deleuze, Gilles. 1983. *Cinéma I. L'image-mouvement*. Parigi: Minuit.
- Dussel, Inés. 2003. "La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos." *Anuario. Historia de la Educación* 4: 11-36.

- Dussel, Inés, e Gutiérrez, Daniela. 2006. *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: OSDE.
- Eisner, Elliot. 1985. "Los tres currículos que enseñan todas las escuelas. El currículum nulo", *The educational imagination: on the design and evaluation of School programs*. New York: Mac Millan.
- Foucault, Michel. 1966. *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*. Parigi: Gallimard.
- Galak, Eduardo. 2017. "Educar (con) la mirada. Discursos políticos y sentidos estéticos sobre la cultura física en noticieros cinematográficos." In *Gregorio Weinberg: escritos en su honor*, a cura di G. Ossenbach Sauter, 55-74. Buenos Aires: CLACSO.
- Galak, Eduardo. 2019. "Corpo, modernità, immagine e movimento. La formazione della percezione estetica e politica del corporeo." In *Le pieghe del corpo*, a cura di Antonio Donato, Leonardo Tonelli, Eduardo Galak, 33-52. Milano: Mimesis Edizione.
- Galak, Eduardo. 2020. "¿Una gramática de lo corporal? Lo visible, lo invisible y lo no-visible en el fundamento de las imágenes y cuerpos en movimiento." *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación* 5(2): 1-13.
- Galak, Eduardo, e Orbuch, Iván. 2021. *Políticas de la imagen y de la imaginación en el peronismo. La radioenseñanza y la cinematografía escolar como dispositivos pedagógicos para una Nueva Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Gleyse, Jacques, e Bui-Xuân, Gilles. 2002. *L'émergence de l'éducation physique. Georges Demenij (1850-1917) et Georges Hébert (1875-1957)*. Parigi: Hatier.
- Pociello, Christian. 1999. *La Science en mouvements: Etienne Marey et Georges Demeny (1870-1920)*. Parigi: PUF.
- Rancière, Jacques. 2013. *Figuras de la historia*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editor.
- Scharagrodsky, Pablo, e Gleyse, Jacques. 2013. "El Dr. Enrique Romero Brest, las visitas a instituciones europeas de formación y el Congreso de Educación Física realizado en 1913 como indicadores de la globalización y la nacionalización de la «cultura física»." *Staps* 100: 89-107.
- Serra, María Silvia. 2011. *Cine, escuela y discurso pedagógico: articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Simonet, Pierre, e Veray, Laurent. 2003. "L'empreinte de Joinville: 150 ans de sport." *Les cahiers de l'INSEP*, INSEP.
- Soares, Carmen. 1994. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Tyack, David, e Cuban, Larry. 1995. *Tinkering toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vértov, Dziga. 1974. *El cine ojo*. Madrid: Fundamentos.





**Citation:** Marco Bisanti (2022) I bambini di Sergio Tofano: sulle tracce di una poetica per l'infanzia tra più linguaggi dell'arte. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 97-108. doi: 10.36253/rse-12380

**Received:** December 3, 2021

**Accepted:** November 26, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Marco Bisanti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## I bambini di Sergio Tofano: sulle tracce di una poetica per l'infanzia tra più linguaggi dell'arte

### Sergio Tofano's Kids: on the trail of a poetics for children through multiple languages of art

MARCO BISANTI

Università di Roma3  
marco.bisanti@uniroma3.it

**Abstract.** The great diffusion of Sergio Tofano's children's work (1886 – 1973) through theatrical activities and children's publications made him enter in the collective imagination of three generations of Italians, from the first post-war period to the first decades of the Republic. Reconstructing part of this relationship between the author and his readers with the help of some historical documents preserved at the Genovese Museo Biblioteca dell'Attore, the reasons of this link are investigated by examining the literary specificity of his production, placed in the furrow of the Italian comic humorous tradition. A researching field that is still not very popular with respect to his long and multifaceted activity, whose artistic depth allows him to be indicated among the forerunners of the historic passage from the Deamicisian aesthetic horizon to the Rodarian one and, in some cases, seems to anticipate an idea of childhood that more later will also affect new educational practices.

**Keywords:** Sergio Tofano, Children's literature, Signor Bonaventura, History of Education.

---

**Riassunto.** L'enorme diffusione che ottenne l'opera per ragazzi di Sergio Tofano (1886 – 1973) tra attività teatrale e pubblicistica per l'infanzia lo fece entrare nell'immaginario collettivo di tre generazioni di italiani, dal primo dopoguerra ai primi decenni della Repubblica. Ricostruendo parte di questo legame tra l'autore e i suoi lettori con l'ausilio di alcuni documenti storici conservati presso il genovese Museo Biblioteca dell'Attore, se ne indagano le ragioni esaminando la specificità letteraria della sua produzione, collocata nel solco della tradizione comico-umoristica italiana. Un segmento di ricerca ancora poco frequentato rispetto alla sua lunga e poliedrica attività la cui profondità artistica permette di indicarlo fra gli antesignani dello storico passaggio dall'orizzonte estetico deamicisiano a quello rodariano e, in certi casi, sembra anticipare un'idea di infanzia che più tardi condiziona anche nuove prassi educative.

**Parole chiave:** Sergio Tofano, Letteratura per l'infanzia, Signor Bonaventura, Storia dell'educazione.

---

ABITARE L'IMMAGINARIO: TOFANO NELLE  
SCRITTURE BAMBINE

«Sig. Sergio Tofano, è una piccola bimba di 70 anni fa che le scrive». Così Elena Barilli apre una lettera<sup>1</sup> indirizzata all'attore ormai ottantacinquenne, dopo averlo rivisto in televisione nei panni del professor Toti di *Pensaci Giacomino!* per la regia di Carlo Di Stefano (1971)<sup>2</sup>. Pirandello non è certo passato alla storia come autore per l'infanzia. La mittente però non è una bambina qualunque:

Forse lei non mi ricorda, ma le nostre famiglie (abitavamo nello stesso stabile in via Nomentana) avevano preso in affitto un lotto di terreno presso la Villa Torlonia per la gioia dei figliuoli. Ricorda? Lei e molti altri ragazzi, fra cui la mia sorella Nella, avevate messo su una specie di filodrammatica, ed io vi ammiravo tanto. Poi, come avviene sempre, ci siamo persi di vista, ma quando mi accadeva di vederlo in un film a disegnare le avventure del Sig. Bonaventura, mi sembrava di poter essere orgogliosa di averla conosciuta quando ero ancora bambina<sup>3</sup>.

Bambina sempre, Elena, quando incontra l'arte di Tofano. Bambina senza tempo all'inizio della sua lettera; bambina effettiva, quando conosce personalmente Sergio; bambina fiera, quando ripensa al Sig. Bonaventura ideato da Sto, pseudonimo con cui l'artista firmava testi e disegni per ragazzi che entrarono nell'immaginario di almeno tre generazioni di italiani, nell'arco temporale che dal primo dopoguerra passa il ventennio fascista arrivando ai primi decenni della Repubblica. È solo una delle testimonianze rinvenibili sul legame tra Sergio Tofano (1886 – 1973) e il mondo dell'infanzia, le cui tracce nella memoria dei lettori non richiamano solo i contenuti delle singole storie ma più in generale l'atemporalità fondativa di un'età i cui inneschi non basta un'intera vita a esaurire<sup>4</sup>. Non che esistano solo i ricordi nostalgici degli adulti.

<sup>1</sup> Il documento è conservato nel Fondo Tofano del Museo Biblioteca dell'Attore di Genova, fascicolo Corrispondenza: Lettera di Elena Barilli a Sergio Tofano, Roma, 15 gennaio 1971, pagina unica. Collocazione provvisoria.

<sup>2</sup> Tofano interpretò per la prima volta a teatro quel personaggio con la sua compagnia, la Merlini-Cimara-Tofano, nel 1932. La commedia, riproposta da Rai Sat Album, è ancora reperibile qui: <https://www.youtube.com/watch?v=oX6ENuqAk1g>

<sup>3</sup> Museo Biblioteca dell'Attore, Genova. Fondo Sergio Tofano, fascicolo Corrispondenza. Collocazione provvisoria. Lettera di Elena Barilli a Sergio Tofano (cit.).

<sup>4</sup> Cfr. Agamben (2001) che definisce l'infanzia come «il mistero dentro l'uomo», una costante, dimensione dell'anima tutt'altro che statica, luogo di una continua evoluzione che ci accompagna nelle diverse stagioni della vita. Così, tre giorni dopo la lettera di Elena, arriva a Tofano un altro ringraziamento da Tina Sabbatini che, il 18 gennaio 1971, dopo averne elogiato la prova d'attore – «Se Pirandello avesse potuto ascoltar-

Di questa connessione profonda resta traccia anche in documenti prodotti dagli stessi bambini, in “presa diretta”, come accade nel caso delle due lettere riprodotte a corredo di *Recitare per bambini*, manifesto poetico di Tofano (1937). La prima di queste, firmata da Nives Scrivanich, reca già nell'intestazione in bella grafia il motivo della missiva: è un augurio per la serata d'onore che il «Distinto Attore, Signor Sergio Tofano», come recita l'oggetto in alto, decorato dal disegno di un ramo d'edera, avrebbe avuto di lì a poco e alla quale, per la giovane età, la scrivente non poteva partecipare. Il dispiacere di Nives richiama una predilezione per l'artista che in Italia rimase viva per tutta la lunga durata della sua attività in cui, oltre agli scenari socio-politici, si avvicendarono anche nuove forme artistiche nella produzione per l'infanzia. Di queste novità alcuni presupposti trovano degli snodi nella contaminazione avanguardista di tecniche e linguaggi che distinse Sto nel panorama a lui coevo, per un «gusto della sperimentazione e quello della semplificazione» che lo «rendono significativo per chi voglia tentare un approccio storico-pedagogico alla sua figura» (Cantatore 2020, 38).

Figura da sempre sfuggente. Anche nel caso della lettera di Nives le espressioni riferite al poliedrico artista – attore, regista, scenografo, costumista, disegnatore e scrittore – fondono più appellativi usati in forma sinonimica quasi a ribadire il mistero della sua identità, notoriamente avvolta da un riserbo che, anche quando cede alla tentazione autobiografica (Tofano 1965), lo fa in maschera di memoria collettiva e che, per il resto – quando non recita, non disegna, non scrive – sembra quasi non esistere<sup>5</sup>.

Caro Bonaventura, è proprio una sventura essere piccolini! All'ora dei pulcini bisogna andare a letto. Per questo mi permetto mandare in vece mia due rose e una poesia, che dica al caro Sto il bene ch'io gli vo'! Io sono la Sua antica minuta e grande amica che già l'anno passato Le ha scritto e L'ha acclamato<sup>6</sup>.

lo!» – sigilla l'entusiastica missiva con questo post scriptum: «Colgo l'occasione per ringraziarla anche per le ore di gioia che ci ha dato, nell'infanzia, con la sua creatura: Bonaventura» (Museo Biblioteca dell'Attore, Genova. Fondo Sergio Tofano, fascicolo Corrispondenza. Collocazione provvisoria. Lettera di Tina Sabbatini a Sergio Tofano, 18 gennaio 1971).

<sup>5</sup> «Gli è che Sergio Tofano individuo, con una fisionomia sua propria e un suo modo di pesare e di contare nella costellazione del genere umano, io credo che non esista. Andate da lui e subito vi colpisce il suo mutismo strano, il quale non è di *persona* che non *vuole*, ma di *cosa* che non *sa* parlare» (corsivo dell'autore). Così Eugenio Bertuetti (1935, 29) nella rubrica *Ritratti quasi veri* su “Il Dramma”, n. 205.

<sup>6</sup> Lettera riprodotta in forma fotografica all'interno di Sergio Tofano (1937, p. 212).

Una lettera manifesto, significativa anche per il luogo e la data di produzione, segnati in basso a sinistra, accanto alla firma posta a destra: «Trieste, 23 – XI – 1928; a. VII». Da uno dei confini storicamente più martoriati di Italia, un anno prima che l'insegnamento dello sloveno e del tedesco fosse bandito dalle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, per "snazionalizzare" le minoranze allogene, arriva una dichiarazione d'amore per l'autore e, quasi in traslato, per la lingua italiana da una bambina il cui cognome suggerisce un'ascendenza non italofofona. Il destinatario (non un adulto nella linea della gerarchia familiare, né un insegnante a cui rendere conto per sé o come tramite di altre autorità) e l'occasione (non una ricorrenza nazionale, né un anniversario privato) che stanno all'origine del testo sembrano smarcarlo da tutta quella serie di produzioni etero-dirette che rendono impegnativa la lettura storica delle scritture bambine (Antonelli e Becchi 1995), alla ricerca di un documento sull'infanzia non mediato o, peggio, forzato dalla direttiva adulta, ma latore di autentica motivazione e utile alla ricostruzione di un mondo per voce dei diretti interessati.

«L'anno passato» di cui parla Nives è il 1927, anno del debutto di Bonaventura a teatro<sup>7</sup>, acclamato anche da lei. Il contenuto decorativo e la composizione in rima fanno invece quasi da specchio alla gioia che il linguaggio innovativo di Sto suscita nella lettrice del "Corriere dei Piccoli", dove il personaggio spopolava già da dieci anni con le sue peripezie illustrate in quartine di ottonari. Sulla misura del settenario, invece, è scandito il tentativo della fanciulla di replicare la "lezione" del suo beniamino come atto di grata restituzione, qualificata da precisi richiami a una tradizione letteraria e a un'identità personale, con l'uso degli antonomastici pulcini di bacciniana memoria e dell'attributo «antica», usato per sé stessa. Alla stessa lezione renderà omaggio decenni più tardi anche Rodari che, nella riscrittura in filastrocca del *Pinocchio*, uscito a puntate sul "Pioniere" tra il 1954 e il 1955 con le illustrazioni di Raul Verdini, abbandonerà il fiabesco "C'era una volta..." riallacciandosi alle storie del suo maestro con l'uso per ogni puntata di un incipit tofanese: «Qui comincia, aprite l'occhio / l'avventura di Pinocchio, / burattino famosissimo / per il naso arcilunghissimo»<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> *Qui comincia la sventura del Signor Bonaventura* è la prima delle sei commedie musicali che firmerà Tofano.

<sup>8</sup> Come annota Comes (2019, 179) «su 30 'capitoli/puntate' (escludendo quello iniziale citato a testo), 22 si aprono con il distico "Qui continua, aprite l'occhio/ l'avventura di Pinocchio", altri 3 (capp. 5, 24 e 25) presentano minime varianti (per es., al posto di "continua", troviamo "ritorna", al posto di "avventura", significativamente al cap. 24 si legge "sventura"), mentre dei 6 rimanenti, 4 presentano la formula "Qui continua l'avventura/ di Pinocchio testadura", con minime variazioni (capp. 2, 3,

Le testimonianze di bambini ed ex bambini restituiscono bene l'entusiasmo maniacale che, dalla sua nascita come risposta al Fortunello opperiano di importazione, Bonaventura seminò nei figli della piccola borghesia italiana. E questo anche grazie ai potenti mezzi di cui disponeva il "Corrierino" che, dalle 80.000 copie del primo numero incrementò sempre più la tiratura passando, nel periodo tra il 1916 e il 1931, corrispondenti ai primi anni di Bonaventura, alle 518.209 copie (Marvulli 2009). Uno stormo affollato di storie e disegni che, con la cauta libertà del disimpegno politico, volava alto sui repertori indicati in tante guide di letteratura giovanile<sup>9</sup> contenenti i libri utili a educare gli italiani, retti cittadini e soldati coraggiosi (Deti 2002) tra le gabbie dell'oscurantismo fascista.

L'affettuosità che informava il clima festoso attorno al nome di Sto era tanto sincera che non mancò di dare alla relazione fra l'autore e il suo pubblico anche un momento di tensione, quasi il pericolo di una rottura. Così almeno si evince dalla lettura di più articoli, interviste e ritratti, presenti nella rassegna stampa conservata al Museo Biblioteca dell'Attore, che citano per bocca dell'interessato la valanga di proteste ricevute negli anni Trenta dai suoi ammiratori, quando provò a modificare per qualche puntata il copione di Bonaventura facendogli perdere, piuttosto che guadagnare, il solito milione, e disinnescando il carattere iterativo della scrittura, elemento tipico delle grandi narrazioni popolari.

Un rapporto dunque vivo, quello tra Sto e i suoi lettori, così longevo da assegnare alla sua creatura, ultima maschera della commedia dell'arte come lo definì Cecchi (Tinterri 1986, 481), anche lo status di primo eroe multimediale italiano nel panorama delle produzioni per ragazzi. Nato nel 1917 sul "Corriere dei Piccoli", passato nel 1927 alle tavole materiche del palcoscenico, tradotto al cinema nel 1941<sup>10</sup>, sponsor alla radio nel 1949<sup>11</sup>, testimonial per caroselli televisivi nel 1958<sup>12</sup>, senza parlare dei due cortometraggi animati in 3D che il figlio, Gilberto Tofano, diresse tra il 2000 e il 2002<sup>13</sup>, Bonaventu-

17 e 20) – ma con il cambio della rima -occhio in -ura che rimanda direttamente a Bonaventura; il capitolo conclusivo (31) presenta: "Qui per poco ancora dura/ di Pinocchio l'avventura".

<sup>9</sup> Cfr. su questo, tra gli altri, Giacobbe (1925).

<sup>10</sup> *Cenerentola e il signor Bonaventura* (1941), regia di Sergio Tofano.

<sup>11</sup> Radiofortuna 1949, concorso a premi per i radio abbonati Rai, assunse Bonaventura come sponsor facendolo apparire su cartoline, sentire in spot radiofonici, e vedere in filmati pubblicitari. Cfr. La settimana Incom del 9 febbraio 1949, conservato presso l'Archivio Storico Luce e reperibile anche qui: <https://www.youtube.com/watch?v=dfH4LSaelME>

<sup>12</sup> Per la campagna della ditta Lanerossi, Bonaventura fu protagonista di alcuni caroselli che andarono in onda nel 1958 col titolo *Le miracolose guarigioni di Bonaventura*.

<sup>13</sup> *Bonaventura e il canotto* e *Bonaventura e il baule* sono i titoli dei due lavori in computer grafica 3D che Gilberto Tofano realizzò con Marco Bigliazzi per la Rai.

ra ebbe una tale diffusione da consegnare oltre i confini nazionali alla fama del suo autore il distintivo di «Walt Disney italiano»<sup>14</sup>.

#### L'UMORISMO DI TOFANO NELLA SUA PRODUZIONE LETTERARIA PER L'INFANZIA

Quali sono i motivi poetici di tanta fortuna che, dalla ristretta cerchia domestica delle amene letture per i figli dell'Italia liberale (Chiosso 2008), fecero conquistare alla creatura di Sto lo spazio della nascente cultura pop dilagando nell'orizzonte di un paese che, passata la cruna fascista e una guerra devastante, era già preso dal miraggio del boom economico? La maggior parte dei contributi che riguardano Tofano si collocano per lo più nell'ambito della storia e critica del teatro, con articoli e saggi che gli riconoscono un ruolo centrale – per innovazione recitativa e magistero accademico<sup>15</sup> – nel passaggio dal sistema delle compagnie basato sui ruoli e la figura del capocomico al teatro moderno fondato sul regista e l'importanza della messinscena. Le analisi a lui dedicate (D'Amico 1947, 1984; Savinio 1982; De Pasquale 2001; Orecchia 2002), anche rispetto all'attività cinematografica (Faccioli e Pitassio 2005), mancano di un affondo letterario sull'intenzionalità che si cela dietro i suoi testi, ben oltre il ciclo di Bonaventura.

Forse perché la molteplicità dei suoi talenti, impiegati nella pratica di attore e di disegnatore per la moda, sembra quasi averne delegittimato l'appartenenza alla letteratura giovanile, osservano Boero e De Luca (1995).

Davanti a un intellettuale esuberante capace di sconvolgere l'ordine di ogni vicenda, di ribaltare valori consolidati, di far esplodere le contraddizioni del linguaggio – e con queste le contraddizioni delle idee – pare che gli autori di manuali di storia della letteratura per l'infanzia rinuncino ad affrontare il “pianeta Tofano” e deleghino volentieri il compito a specialisti dell'illustrazione e del teatro (Boero e De Luca 1995, 157-8).

È quella che Menarini (2005, 61) chiama «pigrizia interpretativa nei confronti di Sergio Tofano» e spiega perché la sua opera di favolista, apparsa sulle pagine dei più noti periodici per ragazzi, poi raccolta in volume negli anni Venti da editori come Vitagliano, Mondadori e Bemporad, è ancora poco indagata benché inscrivibile nel recinto adibito all'infanzia e, ben oltre, nella grande tradizione

umoristica italiana<sup>16</sup>. L'interesse crescente per la sua produzione è però testimoniato negli ultimi anni dall'attività di alcuni editori che lo stanno ripubblicando, come La Nuova Frontiera, Henry Beyle e più ampiamente Adelphi, che dagli anni Novanta cura la riedizione di alcune sue storie in rima e in prosa, colmando una mancanza che resta ancora da compensare per l'importanza di questo artista<sup>17</sup>. Tofano infatti, fu uno degli autori a cui si può ascrivere l'avvio nella storia della letteratura giovanile del processo di emancipazione dalla “musa bonaria” della pedagogia<sup>18</sup> verso l'anti-retorico primato della logica fantastica (Rodari 1973).

Un processo che l'artista alimentò declinando in modo personale il genere comico su più fronti. Come attore lo fece rivoluzionando la figura del brillante, secondo un modello di recitazione meno chiassosa, più riflessiva e tagliente, in linea con la poetica pirandelliana<sup>19</sup>; come disegnatore di moda, mettendo una linea di sorriso (Pallottino 1978) al servizio di una elegante critica di costume; come vignettista per riviste di satira teatrale, calcando la matita su vizi e rituali di cui fu testimone in prima persona; come autore di illustrazioni per ragazzi, toccando una sintesi di perfetta armonia nell'uso integrato dei codici linguistici e figurativi. Una cifra confermata e rilanciata in più varianti, come si diceva, ben oltre il Bonaventura. Dalla parodia crepuscolare delle *Rime a Orsola* (1914-1915)<sup>20</sup> al più noto antiromanzo di formazione *Romanzo delle mie delusioni* (1917)<sup>21</sup>, dalle surreali filastrocche di

<sup>16</sup> Umorismo che Tofano distillò in modo originalissimo a teatro, rivoluzionando la figura del brillante nella direzione cara alla poetica di Pirandello (1908); umorismo che riversò in numerose vignette satiriche di costume per riviste quali “Numero” e “Comoedia”; umorismo che mise in forma disegnata su una tavola del volume *Ridi poco. Umoristi italiani e contemporanei* (Hoepli, 1943), antologia di brani curata da M. Buzzichini e E. Ferrieri con opere di autori tra cui Bontempelli, Campanile, Baldini, Brancati, Marotta, Pirandello, Zavattini e altri.

<sup>17</sup> Mancano all'appello ancora, tra gli altri, *Sette favole coi fiocchi* (Bemporad, 1937) e l'introvabile *Bonaventura & C.* (Signorelli 1950)

<sup>18</sup> Così Benedetto Croce definì la pedagogia in un saggio su De Amicis. Cfr. B. CROCE, *La letteratura della nuova Italia*, 2. ediz., Laterza, Bari, 1913, III vol., pp. 352-353.

<sup>19</sup> Oltre a aver interpretato nel 1924 Diego Cinci per il primo allestimento di *Ciascuno a modo suo*, a cui partecipò lo stesso Pirandello, Tofano mise in scena da capocomico diversi altri testi del drammaturgo: *O di uno o di nessuno* (1929), *Pensaci, Giacomino!* (1932), *Ma non è una cosa seria* (1935), *Liolà* (1942), intestandosi la fama di brillante pirandelliano al pari (ma per alcuni meglio) di Angelo Musco. Non gli mancarono certo altre sfumature del grottesco, con ruoli in opere di Chiarelli, Antonelli e Bontempelli, ma della sua predilezione per il drammaturgo siciliano si parlerà più avanti.

<sup>20</sup> Apparse inizialmente a puntate sulla rivista “Numero”, poi furono riunite in volume da Bemporad nel 1936 con nuove illustrazioni, in cui cambiò alcuni riferimenti per tradurre gli effetti umoristici aggiornati al nuovo periodo storico, sostituendo Garibaldi e Cavour con Mussolini e Vittorio Emanuele, nella poesia *Nido*.

<sup>21</sup> Pubblicato per la prima volta dal numero 39 al 43 del “Corrierino” in cinque puntate, dal 30 settembre al 28 ottobre 1917, poi edito da Mondadori nel 1925.

<sup>14</sup> Cfr. “Neuer Kurier”, n. 16 giugno 1955, Vienna. Trafiletto conservato al Museo Biblioteca dell'Attore. Fondo Sergio Tofano, fascicolo Rassegna stampa. Collocazione provvisoria.

<sup>15</sup> Dal 1951 al 1963 insegna all'Accademia d'Arte Drammatica “Silvio d'Amico”.

*Storie di cantastorie* (1919) alle fiabe spericolate e antiretoriche de *I cavoli a merenda* (1920), suoni e visioni corrono in parallelo formando i binari dell'immaginazione (Negri 2012) che portano il lettore in un mondo giocoso e raffinato di storie paradossali.

Cosa spinse Tofano a proseguire dopo tanti anni l'attività, per quanto più sporadica, di autore di storie illustrate come *Felicetta e Felicino* (1946) e *Quella povera vispa Teresa* (1969), oltre la mole di testi altrui che aveva continuato a illustrare negli anni Trenta e Quaranta? Si potrebbe provare a rispondere cercando di rinvenire nelle sue opere un interesse autentico per il mondo dell'infanzia, che faccia da sponda al grande seguito ottenuto e dia spessore all'identità inafferrabile dell'artista, che fece scrivere a Stefano Landi (1940): «Tofano quasi non occupa spazio: è una linea in piedi, una linea retta che s'innalza sempre di più», a proposito della sua essenzialità interpretativa nel ruolo di Jouvett, per *Il dottor Knock o il trionfo della medicina* di Jules Romains.

In un testo spesso citato per altri motivi, è lo stesso Tofano (1937) a dichiarare il suo interesse per i bambini, legato alla loro capacità di bucare il cielo di carta di ruoli prestabiliti e orizzonti condivisi, se non addirittura imposti. Un interesse autentico e persino extra-artistico, un interesse umano, descritto con l'uso di alcune espressioni tipicamente pirandelliane:

Mi ci sono interessato anch'io spesso [alle recite di bambini, ndr] ma a *guardare i bambini dal di fuori*, non come interpreti dei personaggi che dovrebbero rappresentare. [...] Diventa comico anzi piacevole quel loro continuo e involontario *uscire* dalla parte, quell'improvviso *rivelarsi* e tradirsi, ad ogni momento, della loro psiche infantile, *al di sopra e contro* le esigenze sceniche e la necessità dell'interpretazione. Da questo punto di vista si possono fare delle osservazioni gustosissime: ma questo col teatro non ha niente a che fare. (Tofano 1937, 212, corsivo nostro)

Bambini in cerca d'autore, ovvero, irriducibilmente, di sé stessi. Niente a che fare col teatro, dice Tofano, che infatti li considerava destinatari – spettatori in teatro, lettori in casa – di un gioco da godere in sé, all'insegna dell'autonomia da ogni indirizzo pedagogico. Libertà modulata sul trionfo del caso e l'inconsistenza dei valori dominanti (in primis, quello economico) nel Bonaventura; sulla frustrante parabola di Benvenuto ne *Il romanzo delle mie delusioni*; sull'imprevedibilità di storie e filastrocche in più raccolte; sulla prigionia surreale della povera Teresa nello scenario domestico: tutti esempi emblematici di uscita dai canoni, dalle coordinate del reale e persino del fiabesco, rispetto alla legge del lieto fine.

È il *modus operandi* dell'autore. Muovendo il discorso da premesse condivise Tofano arriva spesso

“logicamente” a rovesciare l'immaginario dei suoi lettori. Ribaltamento di prospettiva che apre un nuovo orizzonte di comprensione, tradimento delle attese che, misurato ai riferimenti dell'infanzia del tempo, predispone a un corrispettivo sentimento del contrario, uno dei cardini dell'umorismo (Pirandello 1908). In linea con questa lettura pare il richiamo di Lollo (2008, XI) che a proposito della «filosofia di vita e della complessità» di Sto parla di «riferenze sveviane e pirandelliane nel profondo dei suoi personaggi», mentre Faeti (1977, 108) aveva già scritto: «[Tofano] non crede semplicemente nelle fiabe, crede alla “logica delle fiabe”, cioè si tiene disponibile sia per un certo tipo di avvenimenti che per il loro contrario». Lo strabismo visionario che permette di irridere ogni ideologia con distacco, consapevole della vanità che c'è oltre i rituali sociali e le pose mondane, è un tratto che rientra nel profilo dell'umorista cui anche lo scrittore e pedagogista Giuseppe Fanciulli (1913) dedica una riflessione dal taglio diverso ma con lo stesso titolo, *L'umorismo*.

Nella sua ricostruzione del profilo psicologico dell'umorista, che Fanciulli non reputa appartenere alla tradizionale categoria dei letterati, stilando un repertorio dei meccanismi che inducono al riso basati sulla specifica vocazione di ogni artista, il riferimento costante è una costellazione tutta inglese di autori dell'Ottocento: da Sterne a Goldsmith, da Richter a Thackeray, da Addison a Dickens. Quest'ultimo, rientra nel gruppo di chi né ride né impreca, ma è meditativo: «il loro riso è triste [... contemplano] la fantasmagoria della vita; sono sorridenti, e pure turbati dalla irrealtà del tutto» (Fanciulli 1913, 40-41).

Se l'interesse di Dickens per il mondo dell'infanzia è spiegato dal pedagogista, di cui Tofano illustrò alcune novelline bizzarre (Fanciulli 1930), come riflesso del vissuto dell'autore inglese, l'interesse fondativo per l'autore del *Pickwick Papers* da parte di Tofano è invece dovuto a ragioni di stile, come testimonia un appunto personale sul retro di una filastrocca di Bonaventura rimasta inedita e ambientata a Londra che, probabilmente, risale a un viaggio in Inghilterra in occasione di qualche tournée.

Visitare la casa di D – D. è l'autore preferito della mia gioventù, quello che mi ha insegnato fin da ragazzo il gusto dell'umorismo inglese. Ritrovarmi nella casa dove lui à lavorato, e piena dei suoi ricordi, confesso che mi à commosso. Consiglio più pratico: portarsi una macchinetta per fare il caffè espresso<sup>22</sup>.

Mentre la referenza pirandelliana nutre il “contenuto” poetico delle opere di Tofano, fatto di meccanismi

<sup>22</sup> Museo Biblioteca dell'Attore, Genova. Fondo Sergio Tofano, fascicolo Filastrocche. Collocazione provvisoria.

stilistici che ribaltano le attese snudando il dato acquisito, la componente di humor inglese si candida a riferimento per la “forma” poetica, che sfrutta l’eleganza dell’understatement e l’uso dell’allusione, sposando l’universo dickensiano anche per l’assunzione di un’ottica sul mondo a partire dall’infanzia. L’ascendente anglosassone rinvenibile anche nel recupero tofaniano della tradizione legata al nonsense è in linea con il contributo di Puppa (2005) che arriva a definire Tofano come «una sorta di Campanile tardo-futurista», per brio, leggerezza, scintillio, disinvoltura e signorilità dello stile. La stessa filastrocca di Bonaventura a Londra è ricca di rime tra parole italiane e innesti di lemmi inglesi, confermando un notevole virtuosismo linguistico<sup>23</sup>.

La cura dei testi, in fondo, è un altro segno dell’enorme rispetto che Sto riservò ai bambini, prova dell’impegno con cui confezionò per loro il *divertimento*. Sembra proprio quell’etimologico volgere altrove la loro attenzione ad averne sempre motivato i lavori. Se all’epoca i fanciulli erano per lo più target di indottrinamento<sup>24</sup>, per lui invece erano individui già abbastanza vessati dal sistema formativo e perfettamente capaci – anzi bisognosi – di fruire opere senza additivi pedagogici. Nessuna malcelata teleologia interferì mai sul dialogo che instaurò con loro, tanto da valergli anche ex-post rimproveri autorevoli per il mancato impegno. Come ribadisce Fofi (2007, 49), «non sarà facile trovare in tutta la sua opera la pur blanda esaltazione di qualche “potere” politico o religioso, ma non sarà facile neanche trovarvi accenno di rivolta». Disimpegno che lascia spazio alla ricerca di un filo diretto col mondo dell’infanzia, all’insegna di un atteggiamento quasi protettivo quando, parlando dei bambini diretti a teatro dagli adulti, li definisce malinconicissimi.

La difesa tofaniana dal “pappagallismo”, motivata dalla legittima dignità di creature diverse che egli riconosceva ai fanciulli, lo rende quasi unico nel panorama a lui coevo e trova riscontro nella serietà della proposta avanzata al mondo giovanile per l’attenzione maniacale che Tofano mette in ogni dettaglio, sia a teatro che sulla pagina. Qualità che forse «essi, d’accordo, non sapranno capirla né apprezzarla al punto giusto, ma inconsciamente educeranno così il loro senso estetico al gusto del bello», ribadì (Tofano 1986, 13). Ecco perché si potrebbe leggere l’intera sua opera come una sorta di educa-

zione al buon gusto, antidoto al travestitismo didattico che informava la maggior parte della pubblicistica per ragazzi. Fu egli stesso a ribadire il suo distacco da intenti prescrittivi, con la funambolica leggerezza che insieme lo preservò anche dalla retorica di segno opposto, fatta di urti polemici o sberleffi dissacranti:

per carità, niente quadretto familiare, niente bozzetto patriottico, niente oleografie patetico-sentimentali. [...] E soprattutto nessuna preoccupazione moraleggiante ed educativa. [...] Facciamoli ridere, vivaddio [...] Ridere con qualunque mezzo, purché, s’intende, di buon gusto: ché il buon gusto dev’essere l’elemento essenziale in uno spettacolo per bambini [...] perché il cattivo gusto, negli impressionabili spiriti dei fanciulli, è più attaccaticcio della scarlattina. (Tofano 1937, 213)

Parole scritte poco prima delle direttive che Marinetti (1939) indirizzò ad autori e editori delle pubblicazioni per ragazzi. In un regime che percorreva ogni strada per formare i fanciulli con riviste edite dallo Stato come “Il balilla” e “La piccola italiana”, forse per il mimetismo garantitogli dalla molteplice attività artistica che lo sottraeva alla secca definizione di scrittore per l’infanzia, a Tofano bastava poco per sgusciare tra i monoliti dell’autoritarismo e della martellante propaganda raggiungendo «qualcosa di più generale e originario, che precede tutto il resto, senza il quale non c’è apprendimento che tenga e che segna in profondità il grado di civiltà di un popolo, di una generazione, di una persona, ovvero il buon gusto». Così Cantatore (2020, 41-2), ravvisando nell’opera di Sto una grande fiducia nella capacità di apprendimento dei bambini, «ma anche un possibile allineamento alle esperienze più alternative della pedagogia italiana di quegli anni, ispirate al verbo dell’attivismo».

Le acquisizioni sul fronte letterario sembrano poter confermare la quadratura pedagogica dell’opera tofaniana alla luce di una poetica della delusione che traduce un preciso invito dell’autore ai suoi lettori. L’indifferenza di Bonaventura rispetto al milione, la disinvoltura con cui lo spende, lo perde o lo regala, misurano la sottintesa delusione con cui incassa il premio, sul contraltare celebrativo presupposto dal pensiero dominante. La frustrazione di Benvenuto che attraversa con le sue gambe le favole a lui più note vivendone il seguito deludente, non gli servirà alla promozione ma resta traccia di un vissuto personale utile al processo di elaborazione autonoma del mondo. È l’esperienza diretta dei personaggi, il gusto in sé della peripezia, anche espressamente fisica, è questo metaforico attraversamento della carta a innescare l’interesse bambino per la lettura, rispetto al “messaggio” che storicamente si soleva affibbiare ai racconti.

<sup>23</sup> Un esempio su tutti: «Dalla City a Piccadilly d’entusiasmo lancia strilli. Lo fa piazza Trafalgar dalla gioia delirar e di fronte a Westminster quasi sviene di piacer», in Ivi.

<sup>24</sup> Anche nel caso virtuoso del “Giornalino della Domenica”, furono gli ideali mazziniani di Vamba, che negli adulti non avevano attecchito, a guidare la nascita del periodico destinato ai bambini, con relativa appendice associazionista della Confederazione giornalinesca (cfr. su questo Barsotti 2020).

Ricordando l'avvertimento di Jacqueline Rose (1984) sul fatto che i bambini ritratti nella *children's fiction* sono spesso un gancio per afferrare i bambini che stanno fuori dal libro, di difficile presa ai fini pedagogici, non si può ignorare l'originalità del *Romanzo* di Tofano sulle produzioni coeve, accostabili per genere e tempo di pubblicazione. Il primo racconto scritto e illustrato da Sto, oltre a sintetizzarne la cifra umoristica, inaugura il filone delle favole alla rovescia destinato ad avere particolare successo nell'odierna letteratura per l'infanzia. Compare a puntate sul "Corrierino" a partire dal 30 settembre 1917 e racconta di un bambino che, per il carattere benaugurante del nome, sembra avere stretta parentela con Bonaventura a cui lascerà subito il testimone<sup>25</sup>. Dopo essere stato bocciato più volte all'esame di licenza elementare, Benvenuto è affidato alle cure di un precettore di cui userà gli stivali magici per entrare nel mondo delle favole incontrandone i protagonisti. Pur lavorando sulla cifra che più segna la declinazione fantastica del genere "formazione", il viaggio in un altro universo di carrolliana memoria, Benvenuto non parte per un itinerario surreale oltre lo specchio, in un mondo senza paesaggio né punti di riferimento, come poi proposto da Bontempelli (1922); né imbecca il sentiero di un quadro, infilando la cornice per entrare nel più delicato ma inquietante regno di *Sua Altezza!*, dove Vivanti (1923) inscena la possibilità di perdersi, e persino morire, nei meandri di un amore spietato. L'avventura tofania si sviluppa invece in un altrove per niente estraneo al protagonista, ma raffigurante i luoghi di un immaginario costruito dagli adulti per i bambini, in un setting dichiaratamente educativo: è attraverso le favole infatti che il precettore imposta «il suo metodo di fare scuola»:

- Oggi studieremo la grammatica.  
 Socchiudeva gli occhi, si scompigliava la chioma color paglia e mi raccontava la favola di Ali Babà e i quaranta ladroni. Quando aveva finito diceva:  
 - Adesso passiamo alla geografia.  
 E attaccava la favola del re e della regina che avevano amato un figliolo con la testa di cemento armato. (Tofano 1977, 6)

La delusione che il fanciullo ricava incontrando personalmente il dopo-favola ultra realistico e misero di tanti suoi eroi, invita il lettore che sta fuori dal libro (Rose 1984) a fare esperienza diretta di ogni lezione che gli adulti vorrebbero impartire, persino le lezioni che usano il divertimento per vincere la sua resistenza bucando con la fantasmagoria fiabesca il baluardo della

noia, definita da Lombardo Radice (1915) come sottile difesa dell'anima sui tentativi di compressione regalistica degli adulti. Uno sguardo al gradiente educativo dell'opera tofanese potrebbe dunque condurre alla definizione letteraria di una poetica della delusione, da intendere come dispositivo profondamente legato ai meccanismi della crescita umana (in tutte le stagioni della vita), liberazione e sviluppo di un'autonomia dai lacci che è più difficile scrollarsi di dosso: le aspettative personali, forse ancor più (vittime?) di quelle collettive.

#### IL LINGUAGGIO DI STO

Una comune estraneità – esistenziale dei bambini rispetto agli adulti, artistica di Sto rispetto ai legacci del cosiddetto impegno<sup>26</sup> – sembra aver permesso l'incontro felice di Tofano con l'infanzia, se si cerca ulteriore conferma con una riflessione sulla plasticità del suo linguaggio, gancio tipico della relazione fra autore e lettore nell'asimmetria che segna queste produzioni. Si pensi alla familiarità che rispetto agli altri generi, e in condivisione con la poesia, la letteratura giovanile intrattiene con la sperimentazione linguistica, sonora e ludica, retaggio di un'oralità che rinvia agli albori della cultura popolare, non solo nel fiabesco ma anche in altri prodotti della tradizione legati al mondo del bambino, come le *nursery rhyme* e i canti della culla (Borruso 2019, 78-83).

Ecco allora la reciproca attrazione dei bambini per i testi densi di sonorità e, viceversa, degli stessi testi di molti "poeti laureati" così pregni di sforzi mimetici, soluzioni ritmiche e scelte lessicali innovative, che sembrano indicare l'infanzia come luogo di ricezione prediletto, candidati ideali per gli indici di tante antologie scolastiche. Dal Pascoli alle avanguardie storiche<sup>27</sup>, da Porta e Raboni (1978) a Fosco Maraini (1994), tra gli altri, anche quando resta un fatto dall'esterno (Zanzotto 1991) povero di motivazione autoriale, la poesia per bambini si giustifica in sé come evento linguistico in base alla categoria dell'incontro (Lepri 2020)<sup>28</sup>.

L'attenzione di Tofano per il linguaggio è, tra l'altro, uno dei cardini su cui ruota la sua idea di teatro,

<sup>26</sup> Cfr. Fofi (2007) e, qui, la nota 24 su Vamba.

<sup>27</sup> Futuristi e crepuscolari furono ampiamente "usati" per comporre «una vera e propria galleria di miti, tutti più o meno validi nel loro inquieto splendore, in una serie di tentativi mimetici o pseudomimetici nei riguardi dell'infanzia, talvolta con risultati di nuovissima leggibilità per i bambini». Cfr. Zanzotto (1991, 59)

<sup>28</sup> Si pensi al dominio della pura suggestione che rime, allitterazioni, assonanze e altri dispositivi retorici esercitano sulla memoria e la predilezione dei bambini, al di là della chiara comprensione o della stessa logica del testo, come nel caso delle filastrocche. Caratteristica che difficilmente può dirsi valida anche in narrativa.

<sup>25</sup> Nello stesso n. 43 del Corrierino uscito il 28 ottobre 1917, compaiono l'ultima delle cinque puntate de *Il romanzo delle mie delusioni* (nn. 39-43) e la prima storia illustrata di Bonaventura.

all'insegna della massima valorizzazione della drammaturgia rispetto alle abilità istrioniche degli attori all'antica. È quest'idea che lo spinge a elaborare l'espressività del personaggio sulla base di un'accurata analisi logica del testo, ricorda Canzanella (2011) citando l'*Introduzione al palcoscenico* che l'artista compilò nel 1961 per i suoi allievi all'Accademia Silvio D'Amico, confermando ancora una volta la sintonia artistica fra Sto e il poeta delle maschere.

Tofano apprezza in modo particolare la scrittura di Pirandello, dalla punteggiatura ricchissima di segni d'interpunzione come le virgole, i due punti, i trattini, messi a posta per gli attori, per indicare loro dove fare le pause, dove alzare un tono, dove abbassarlo. La punteggiatura di Pirandello per Tofano è «una cosa spettacolosa, miracolosa, per uno che studia la parte da dire». (Canzanella 2011, 74).

Sul carisma e la sensibilità linguistica di Sto si sono già espressi in passato studiosi di vaglia. Il "tofanesse", come lo battezzò Sanguineti (1980), si forma in un momento di svolta profonda nella storia linguistica italiana che per De Mauro (1980) trova nella borghesia napoletana di cui Tofano era figlio un'innata dimestichezza con la varietà di registri<sup>29</sup>. La prosa di Sto si nutre di «versetti accurati, limpidi, seminati con discrezione di qualche paroletta rara, di qualche rima acrobatica, insomma, di suoni inattesi: l'effetto della loro musica era quello di una infinita serie di variazioni sullo stesso tema. Un effetto di magia», lo definisce Rodari (1980, 7) ricordando la sua prima lettura di Tofano. Magia che per arrivare ai bambini usa anche parole d'aulica oscurità a indicare l'altrove di un mondo (linguistico e non) molto più grande di quello conosciuto, affidando la sua portata pedagogica «al mistero del significato, in opposizione a strumenti letterari educativi più tradizionali, reazionari, banalmente e prevedibilmente educativi» (Cantatore 2020, 39).

La plasticità del tofanese va oltre l'ossessiva ricerca delle rime, il cui esercizio accompagnava per tutto il giorno l'artista (Tinterri 1986). La sua capacità mimetica supera lo spettro parodistico guadagnando spessore oltre la sola assegnazione al genere "per ragazzi". È lo stesso Sanguineti, a proposito di *Rime d'amore a Orsola*, che parla di gioco con i «paradigmi moliereschi. Bambocciate linguistiche giocate in caricatura speculando sopra dei linguaggi precostituiti, dei modelli prefabbricati: mi sembra uno degli elementi fondamentali del tofanese» (Sanguineti 1980)<sup>30</sup>. I risultati di questo «bamboccese»

svelano la consonanza di Tofano col clima avanguardista e il suo tirocinio poetico in odor di Palazzeschi e altre esperienze futuriste (Filograsso 2009) a proposito di *Villeggiatura*, apparsa su "Lacerba" il 15 novembre 1913. Tirocinio collaudato nelle prove grottesche di *Le donne che amai*, mini raccolta mai pubblicata di sette sonetti in parodia stilistica dannunziana, molto ricercati e audacemente artificiosi. La caricatura dei linguaggi precostituiti, dai codici dannunziani a quelli futuristi a quelli crepuscolari, fa innescare a Tofano attese di lettura in linea con determinati universi poetici per poi deluderle piegando lo stile con disincantata ironia. Anche questo è parte del bagaglio che immette i suoi lettori in un fantastico visionario, da Meyers (2017) definito *surreal fantasy*<sup>31</sup>, teso a effetti di straniamento tipici della maniera umoristica, dove l'assurdo (in questo caso, un assurdo stilistico) irrompe in un panorama di riferimento sfruttando modalità letterarie già praticate in area scapigliata (De Caprio 2009).

Il fantastico tofanese risulta però inedito e originale rispetto alle cifre dei suoi predecessori come dei suoi successori. Tofano infatti non si muove sul modello collodiano di derivazione satirico giornalistica; né già si diverte a reinventare il reale come fece Rodari, manipolando le cose di tutti i giorni e gli stimoli del tempo presente. Quello di Tofano è un fantastico teso invece a svelare l'altra faccia delle cose per come già sono o appaiono, senza "bisogno" di reinventarle, ma rovesciando tutta una *imagerie* legata al fanciullo con la dirompenza della logica paradossale. Sto non dice ai suoi lettori "cosa succederebbe se", come Rodari, ma "cosa può succedere" stando così le cose.

Detto questo, la sua ricerca immaginativa precorre i tempi mettendo in pratica alcuni parametri di logica fantastica rinvenibili in fase di genesi delle opere. Guardando solo a *Storie di cantastorie* (1919) si pensi agli effetti surreali di racconti nati come conseguenze di giochi di parole, come *La tromba d'Eustachio* o la storia di Cecco, soldato i cui ordini militari entrano da un orecchio ed escono dall'altro, finché non ne ottura uno con un tappo; si pensi alle storie che non finiscono, come quella di *Guerino il Meschino*; si aggiungano gli sconfinamenti nella riscrittura e l'espansione tematica dei classici, genere tipico nella letteratura per l'infanzia e, nel suo caso, *Gli stivali del gatto con gli stivali* o

<sup>29</sup> Cfr. De Mauro, tratto da un'intervista e conservato come documento audio sul sito [www.sto-signorbonaventura.it](http://www.sto-signorbonaventura.it)

<sup>30</sup> Tratto da un documento audio conservato sul sito [www.sto-signorbonaventura.it](http://www.sto-signorbonaventura.it)

<sup>31</sup> Quello che Myers (2017) nella sua categorizzazione cronologica delle varie sfumature del genere in Italia definisce «Surreal fantasy» corrisponde al periodo 1919-1929, includendo accanto a Baldini, Prosperi, Rubino, Bontempelli e Vivanti, anche Tofano e il *Romanzo delle mie delusioni* in una sorta di 'zona franca' della letteratura per l'infanzia che seguiva percorsi più creativi e sperimentali in un contesto di progressivo oscuramento ideologico legato alla nascita del fascismo. Sul surrealismo di Tofano cfr. anche Michelis (2012).

il più notevole *Quella povera vispa Teresa* (1969) in cui, sul poemetto di Luigi Sailer, compone una rassegna di vicende in rima dove la farfalla è sostituita da oggetti in dialogo con la protagonista nel nuovo scenario domestico e urbano.

E a proposito di ricerca immaginativa è impossibile chiudere questo itinerario sul linguaggio di Sto tralasciando il dato figurativo, uno degli aspetti più ricorrenti e centrali nella sua attività, che forse meriterebbe una trattazione a parte. Per limiti di spazio basti qui segnalare la centralità delle figure non solo in prospettiva iconica ma anche per le ricadute che la loro potenza esercita in ambito puramente letterario. Emblematica in tal senso è la lezione di Calvino sul gradiente di visibilità, in un passaggio dove si accenna a una possibile e necessaria «pedagogia dell'immaginazione» basata sulle figure, recuperando la sua memoria di lettore bambino.

Il mio mondo immaginario è stato influenzato per prima cosa dalle figure del "Corriere dei Piccoli", allora il più diffuso settimanale italiano per bambini. [...] Credo che il periodo decisivo sia stato tra i tre e i sei anni, prima che io imparassi a leggere [...] perché mi bastavano le figure. [...] La lettura delle figure senza parole è stata certo per me una scuola di fabulazione, di stilizzazione, di composizione dell'immagine. [...] (Calvino 2009, 104)

Quando Tofano iniziò a disegnare per i principali periodici per ragazzi dell'epoca nel 1908<sup>32</sup>, le illustrazioni che davano ritmo e colore alle storie erano un vero stigma per la reputazione di autori che illustravano i loro testi, considerati esponenti di una "serie b" della letteratura (Boero e De Luca 1995) che produce diamanti destinati a rimanere in cantina (Faeti 1995) nell'ambito di una letteratura invisibile (Beseghi 2011). Nell'Italia in cui nacque prima la lingua e poi la nazione, l'assidua presenza delle figure nei testi per l'infanzia veniva letta come un'involuzione estetica del linguaggio visivo la cui dignità era da ascrivere unicamente al blasone delle Belle Arti<sup>33</sup>.

Eppure le figure di Sto hanno già in sé, al netto del testo, uno spessore estetico che le inserisce nella storia dell'arte contemporanea. Grande esempio di elaborazione del Liberty filtrato da influenze razionaliste e

futuriste, la linea chiara, l'ironica sinteticità e la stilizzazione sono perfettamente funzionali alla cifra svagata ma tagliente delle sue storie. Non solo. La sua opera si iscrive «in un *continuum* stilistico di sperimentazione grafica di artisti che [...] rese intercambiabili i nomi di Tofano, Prampolini, Angoletta, Bandinelli, Pompei» (Filograsso 2009, 103).

Il suo legame poetico col mondo delle immagini non è testimoniato solo dalle prove brillanti nei settori della pubblicità<sup>34</sup> e della moda, che gli valsero oltreoceano la nomina a nuovo Botticelli<sup>35</sup>. Al di là delle analisi sulla sua arte figurativa nelle produzioni non destinate all'infanzia, il superamento ormai avvenuto del pregiudizio italico sulle figure nei testi di letteratura giovanile permette di rivalutare l'opera tofaniana come punto di snodo verso l'evoluzione del genere, rispetto a un'autonomia dell'apparato iconografico che emancipa le immagini dal ruolo di mere appendici testuali, benché qualunque manuale ascriverebbe le sue storie al mondo dei libri illustrati.

A una lettura più attenta, tarata sul grado estetico e sulla collocazione poetica che Sto riserva loro, è possibile scorgere nel suo uso delle figure qualcosa in più di un ruolo ancillare, minore rispetto alla scrittura. La costante necessità dell'elemento iconico, il legame indissolubile tra elaborazione scritta e visiva della realtà, è riconducibile d'altra parte all'intera sua attività di artista che sul palco mostrò la piena manifestazione dei talenti di autore letterario e visivo. Una duplice lente informa lo sguardo sul mondo di tutti gli uomini di teatro, la cui immaginazione ospita i molteplici elementi che compongono ognuno col suo peso specifico la messinscena – fatta di grammatica gestuale, studio degli ambienti, gestione delle luci e altro ancora – e questo vale ancor più nel caso di Tofano, che in Italia fu tra i protagonisti della valorizzazione orchestrale dei codici espressivi alla base della svolta registica, uno tra i primi e più originali nell'ambito del teatro per ragazzi<sup>36</sup>.

<sup>32</sup> Dopo l'esordio sul "Pupazzetto" Tofano collaborò con "Il giornalino della domenica" di Luigi Bertelli (Vamba) dal 29 marzo 1908. L'anno dopo, il debutto nella compagnia di Novelli e in parallelo la comparsa sul "Corriere dei piccoli", prima come sceneggiatore e, dal 1917, come disegnatore autore del signor Bonaventura. In seguito, le collaborazioni con "Ma chi è?", "Il novellino", "Il signor pubblico", "Pasquino", "La casa", "Primavera", "Numero".

<sup>33</sup> Non a caso, nella prefazione alla prima edizione del suo *Scurpiddu. Racconto illustrato per ragazzi. Libro raccomandato dal Ministero della pubblica istruzione*, Paravia (1898), Capuana precisava che il libro non era destinato soltanto ai ragazzi.

<sup>34</sup> Tra i marchi per cui disegnò spiccano Pirelli, Barilla, Champagne Ayala, Carlo Erba, Rinascente. Il riconoscimento più significativo fu l'intera illustrazione della seconda raccolta del *Cantastorie di Campari* (Milano, 1928), vetta di sintesi e eleganza in otto tavole a colori a piena pagina. I cinque libricini pubblicitari del Bitter Campari (anni 1927-1932) videro tra gli artisti coinvolti anche Bruno Munari, Ugo Mochi e Primo Sinòpico.

<sup>35</sup> Così lo presentò "Vanity Fair" al pubblico americano: «the sensational Italian artist, who has been acclaimed by European critics as the equal to Botticelli», quando illustrò un racconto di K. D. dal titolo *Fate and the Fifteenth* ("Vanity fair", novembre 1922, p. 35). Arrivò anche la proposta di trasferirsi negli Stati Uniti per collaborare con più regolarità alla prestigiosa rivista, ma l'artista declinò per non abbandonare il teatro.

<sup>36</sup> Anche considerando la nascita nel 1914 del fortunato "Teatro dei Piccoli" di Vittorio Podrecca, fu Tofano il primo a scommettere col suo primo Bonaventura a teatro sulla recitazione di attori veri nelle produzioni extra-scolastiche per bambini (Canzanella 2011), mostrando così una fiducia inedita nella loro dignità ricettiva, oltre che una novità

Allo stesso modo, le sue opere letterarie nascono o si sviluppano quasi sempre dall'intreccio tra immagini e testo. Certe storie sono l'espansione linguistica di intuizioni puramente figurative, come *Il re che stava sempre voltato dall'altra parte* (1912). Altre volte sono le parole a imporre la nascita di immagini anche centrali, come riferito dallo stesso autore in merito alla creazione del bassotto di Bonaventura, avvenuta per necessità di rima con la parola "sotto". Il legame genetico tra parole e figure emerge poi come esperimento sull'osmosi tra linguaggi nell'ideazione generale delle raccolte *Storie di cantastorie* (1919) e *I cavoli a merenda* (1920). Nella prima raccolta, infatti, i disegni sono frammezzati ai testi nella cornice di uno stesso riquadro fatto a mano, come a indicarne l'appartenenza alla stessa vignetta-pagina, escludendo altre possibilità di impaginato che vedano slegate o slegabili testo e figure. Nella seconda raccolta, invece, la contaminazione avanguardistica fra i codici evolve con la presenza del calligramma in apertura (a forma di rosa per la dedica alla moglie Rosetta) e in chiusura (a forma di ultime briciole cadute da una finestra), elaborazione grafica di elementi testuali che identifica in un unico gesto scrittura e immagine, rappresentando l'identità bifronte dell'artista.

*Felicetta e Felicino* (1946) offrono poi vere e proprie tracce di progettazione grafica, secondo una concezione "totale" della pagina che lavora sul tutto inscindibile di testo e figure, qui composti con vivacità anarchica nelle singole pagine che, mancando persino di numerazione, recuperano quasi lo status di puri fogli dove la grafica a mano colorata, a volte orientata anche in obliquo, si incrocia con disegni liberi o elementi decorativi spezzando la linearità delle parole o esaltandone ancor più ritmo e sonorità. Impossibile, in questo caso, considerare prioritario un linguaggio rispetto all'altro. Sembra una conferma sul fronte letterario di quello che Valentini (2005, 89) definisce il «carattere multimediale di Sergio Tofano», rispetto alla sua versatilità attoriale fra radio e cinema. Benché non possano definirsi del tutto in linea con l'idea di albo illustrato<sup>37</sup>, i lavori per l'infanzia di Sto ospitano più tracce di una consapevolezza sugli effetti generati dall'incontro fra codice linguistico e iconico, e non solo negli esempi già citati e in più tavole del Bonaventura<sup>38</sup>, ma anche in certe sue prove da illustratore per opere altrui.

rispetto alle marionette del teatro di figura podrecciano, per il quale Sto realizzò nel 1923 anche dei bozzetti, in vista di uno spettacolo – *I due pretendenti* – che non fu mai rappresentato.

<sup>37</sup> Nell'albo illustrato, come ricorda tra gli altri Dallari (2011), parole e figure non si sovrappongono mai del tutto ma, oltre a uno spazio di sovrapposizione e coerenza, lavorano anche su un terreno di piena autonomia e non di rado di divergenza.

<sup>38</sup> Cfr. Alcune volte il testo del Bonaventura sfrutta con "sintesi televisiva" i contenuti della vignetta con elementi deittici di immediato rife-

Alla luce di quanto osservato da Op de Beeck (2010) sulla generale impossibilità che le immagini siano un elemento puramente decorativo, fornendo invece sempre un "eccesso di informazione" che interviene nello spazio linguistico tra significante e significato<sup>39</sup>, si ricordino le analisi di De Caprio (2009) e Truglio (2016) che evidenziano l'influenza delle immagini di Sto sui percorsi di lettura, rispettivamente, del *Marcovaldo* (Calvino 1963) e de *La scacchiera davanti allo specchio* (Bontempelli 1922), secondo un andamento a volte consonante e altre dissonante rispetto al testo che "accompagnano". La sua traduzione figurativa dei romanzi altrui ne svela la libertà poetica agita su parametri quali la scelta stessa dei momenti da illustrare, l'enfasi data a passaggi che il testo accenna appena, l'uso delle proporzioni e la prossemica dei personaggi per indicare le relazioni tra loro, la scelta dell'abbigliamento che ne evidenzia il ruolo sociale ma anche – nei decori – la maggiore o minore affinità, l'omissione deliberata di alcuni elementi pur enunciati nella storia o, al contrario, la vera e propria invenzione di altri assenti nell'opera scritta<sup>40</sup>.

Come si è visto, infine, a proposito della calviniana pedagogia dell'immaginazione, la presenza del testo non esclude di per sé la possibilità di fruizione attiva delle figure poste in ordine sequenziale. La ricostruzione fantastica degli eventi, fatta traendo spunto solo da luoghi e personaggi disegnati, trova nel pianeta figurativo del Bonaventura – icona del "Corriere dei Piccoli" citato da Calvino – una grande cifra di apertura all'autonomia della sua fruizione. Una solidità iconografica che, in ottica educativa, diventa potenziale innesco sulla vocazione narrativa degli individui nel configurare e dare senso alle esperienze (Ricoeur 1984) vissute di persona e/o tramite la lettura. Come la sera in cui, non potendo andare a vedere il suo attore preferito, una bambina restò a casa intenta a scrivere filastrocche.

## BIBLIOGRAFIA

- Agamben, Giorgio. 2001. *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*. Torino: Einaudi.  
Antonelli, Quinto ed Egle Becchi, cur. 1995. *Scritture bambine*. Roma-Bari: Laterza.

rimento ("guardate qui) o sostituendo ironicamente al nome dell'antagonista di turno finito male e ben visibile sullo sfondo, il più anonimo "qualcuno".

<sup>39</sup> «No image is pure decoration, for an image provides information in excess of language and establishes a gap between signifier and signified» (op de Beeck 2010, XIII)

<sup>40</sup> Si vedano a quest'ultimo proposito, l'assenza del muretto attorno all'albero di mele e, insieme, la scelta di attribuire la voce che richiama il piccolo protagonista, nel romanzo di Bontempelli, alla figura materna non citata dallo scrittore (Truglio 2016, p. 44-45).

- Barsotti, Susanna. 2020. *Vamba e "La grandezza dei piccoli"*. Roma: Anicia.
- Bertuetti, Eugenio. 1935. "Tofano". *Il Dramma*, 205: 29-30.
- Beseghi, Emy e Giorgia Grilli, cur. 2011. *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Boero, Pino e Carmine De Luca. 2009. *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bontempelli, Massimo. 1922. *La scacchiera davanti allo specchio*. Firenze: Bemporad.
- Borruso, Francesca. 2019. *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvino, Italo. 2009. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Cantatore, Lorenzo. 2020. "La letteratura per l'infanzia e le forme della storia". In *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, a cura di Lorenzo Cantatore et alii, 13-31. Parma: Junior.
- Cantatore, Lorenzo. 2020. *Sergio Tofano fra tradizione e innovazione*. "Rivista di Storia dell'Educazione" 7: 37-46. Firenze: University Press.
- Cantatore Lorenzo et alii. 2020. *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Parma: Junior.
- Canzanella, Chiara. 2011. *Sergio Tofano e il Signor Bonaventura. Sulle tavole del palcoscenico*. Tesi di dottorato conseguito presso L'Orientale, Università degli studi di Napoli.
- Capuana, Luigi. 1898. *Scurpiddu. Racconto illustrato per ragazzi*. Torino: Paravia.
- Chiosso, Giorgio. 2008. "Giornali, riviste e libri per maestri e allievi tra Otto e Novecento". In *Il "Corriere dei Piccoli" in un secolo di riviste per ragazzi*, a cura di Renata Lollo. Milano: Vita e Pensiero.
- Comes, Annalisa. 2019. *La poesia italiana per l'infanzia in Italia dal 1945 a oggi: riflessioni critiche, testi, illustrazioni. Proposta di antologia*. Tesi di dottorato reperibile presso gli archivi digitali dell'Université de Lorraine, qui <https://hal.univ-lorraine.fr/tel-02400554>
- D. K. 1922. *Fate and the Fifteenth*. Racconto illustrato da Sergio Tofano, "Vanity Fair", novembre. New York City: Condé Nast
- D'Amico, Silvio, cur. 1947. *La regia teatrale*. Roma: Angelo Balardetti Editore.
- D'Amico, Silvio, 1984. *Tramonto del grande attore*. Firenze: La Casa Usher.
- Dallari, Marco. 2011. "Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione" *Encyclopaideia. Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione*, 30: 11-39.
- De Caprio, Caterina. 2009. *La scrittura dal passo lieve*. Roma: Bulzoni.
- Deti, Ermanno. 2002. "The difficult art of making people laugh: comic children's literature in Italy". In *The Lion and the Unicorn: a critical journal of children's literature*, 26: 143-68. Baltimora: John Hopkins University Press.
- Faccioli, Alessandro e Pitassio Francesco, cur. 2005. *Sergio Tofano. Il cinema a merenda*, numero monografico della rivista *Bianco e nero*, 552.
- Faeti, Antonio. 1995. *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*. Milano: Bompiani.
- Faeti, Antonio. 2007. "La mantellina e il blasone". In *Bonaventura: i casi e le fortune di un eroe gentile*, a cura di Hamelin, 16-19. Roma: Orecchio Acerbo.
- Fanciulli, Giuseppe. 1913. *L'umorismo. Note di estetica psicologica*. Firenze: La cultura filosofica.
- Fanciulli, Giuseppe. 1930. *Il castello delle carte: novelline bizzarre*. Torino: Società editrice internazionale
- Filograsso, Ilaria. 2009. "Sergio Tofano e il signor Bonaventura". In *Il «Corriere dei Piccoli» in un secolo di riviste per ragazzi*, a cura di Renata Lollo, 87-104. Milano: Vita e Pensiero.
- Fofi, Goffredo. 2007. "L'arte del buon gusto". In *Bonaventura: i casi e le fortune di un eroe gentile*, a cura di Hamelin, 48-50. Roma: Orecchio Acerbo.
- Giacobbe, Olindo. 1925. *Letteratura infantile*. Torino: Paravia.
- Landi, Stefano. 1940. "I confronti non sono odiosi". *Scenari*, IX: 1940
- Lepri, Chiara. 2020. "Sentieri di parole tra poesia e infanzia". *Bambini* (3): 28-32.
- Lepri, Chiara. 2013. *Parole in libertà: infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*. Roma: Anicia.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2020. *Come si uccidono le anime*, a cura di Lorenzo Cantatore. Pisa: ETS
- Maraini, Fosco. 1994. *Gnosi delle fanfole*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Marinetti, Tommaso. 1939. "Manifesto della letteratura giovanile". In *Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile*, pp. 7-10. Roma: s.e.
- Marvulli, Margherita. 2009. "Il 'Corriere dei Piccoli'. Cronologia e dati storici". In *Corriere dei Piccoli. Storie, fumetto e illustrazione per ragazzi*. Milano: Skira.
- Menarini, Roy. 2005. "Sergio Tofano: il comico ben temperato". In *Sergio Tofano. Il cinema a merenda*, a cura di Alessandro Faccioli e Francesco Pitassio, *Bianco e nero*, 552. Roma: Carocci.
- Michelis, Paola. 2012. *Sergio Tofano e il surrealismo all'italiana*. Viterbo: Sette città, e-book.
- Myers, Lindsay. 2017. *Un fantasy tutto italiano. Le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*. Pisa: ETS.
- Negri, Martino. 2012. "Parole e figure: i binari dell'immaginazione". In *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, a cura di Hamelin. Roma: Donzelli.

- Op de Beeck, Nathalie. 2010. *Suspended animation: children's picture books and the fairy tale of Modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Orecchia, Donatella. 2002. "Virgilio Talli e la Compagnia del Teatro Argentina di Roma". In *Lasino di B*, 6:7 e sgg.
- Pallottino, Paola. 1978. *Una linea di sorriso: Sto (Sergio Tofano)*. Bologna: Cappelli.
- Pirandello, Luigi. 1908. *L'umorismo*. Lanciano: Carabba editore.
- Porta, Antonio e Giovanni Raboni, a cura di. 1978. *Pinpiddin*. Milano: Feltrinelli.
- Puppa, Paolo. 2005. "Sergio Tofano o dell'understatement". In *Sergio Tofano. Il cinema a merenda*, a cura di Alessandro Faccioli e Francesco Pitassio, *Bianco e nero*, 552.
- Rose, Jaqueline. 1984. *The case of Peter Pan, or, the impossibility of children's fiction*. London: Macmillian Press.
- Ricoeur, Paul. 1984. *Temps et récit. II, La configuration dans le récit de fiction*. Paris: Le Seuil; trad. it. *Tempo e racconto. 2, La configurazione nel racconto di finzione*. Milano: Jaca Book (1985).
- Rodari, Gianni. 1973. *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1980. "La promessa di Bonaventura". In *Una storia lunga un milione: disegni, fotografie, spettacoli di Sergio Tofano*, 7. Roma: Bulzoni.
- Savinio, Alberto. 1982. *Palchetti romani*. Milano: Adelphi.
- Spera, Lucinda. "Gianni Rodari: un classico del Novecento". In *Lingua italiana*, magazine online dell'Istituto Treccani. [https://www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/bambini/Spera.html](https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/bambini/Spera.html). Ultimo accesso: 27 Novembre 2022.
- Tinterri, Alessandro. 1986. "Sto ovvero il piacere di divertire". In Sergio Tofano, *Il teatro di Bonaventura*, a cura di Alessandro Tinterri, 479-84. Milano: Adelphi.
- Tofano, Sergio. 1936. *Rime d'amore a Orsola*. Firenze: Bemporad.
- Tofano, Sergio. 1937. "Recitare per i bambini". In *Scenario* 6 (5): 211-213.
- Tofano, Sergio. 1946. *Felicetta e Felicino sono sorella e fratellino, è con loro la gallinella che Felicita s'appella*. Novara: De Agostini
- Tofano, Sergio. 1961. "Introduzione al palcoscenico". Confluito poi in *Il teatro all'antica italiana e altri scritti di teatro*. Roma: Bulzoni
- Tofano, Sergio. 1965. *Il teatro all'antica italiana*. Milano: Rizzoli.
- Tofano, Sergio. 1986. *Il teatro di Bonaventura*, a cura di Alessandro Tinterri. Milano: Adelphi
- Tofano, Sergio. 1991. *Storie di cantastorie*. Milano: Adelphi.
- Tofano, Sergio. 1990. *I cavoli a merenda*. Milano: Adelphi.
- Tofano, Sergio. 1969. *Quella povera Vispa Teresa*. Milano: Garzanti.
- Tofano, Sergio. 2018. *Il romanzo delle mie delusioni. Racconto piuttosto lungo*. Roma: La Nuova Frontiera.
- Tofano, Sergio. 2021. *La meccanica dell'applauso*. Milano: Henry Beyle.
- Truglio, Maria. 2016. "But who is playing this game? Bontempelli's *La scacchiera davanti allo specchio* and Children's Literature". In *Modernism and the Avant-garde Body in Spain and Italy*, a cura di Nicolas Fernandez-Medina e Maria Truglio. London: Routledge.
- Valentini, Paola. 2005. "O la borsa o la vita. Le sonorità di Sergio Tofano". In *Sergio Tofano. Il cinema a merenda*, a cura di Alessandro Faccioli e Francesco Pitassio, *Bianco e nero*, 552.
- Vivanti, Annie. 1923. *Sua Altezza! Favola candida*. Firenze: Bemporad.
- Zanzotto, Andrea. 1991. "Infanzie, poesia, scuoletta (appunti)". In *Fantasie di avvicinamento*, 179-203. Milano: Mondadori.



**Citation:** Carla Liege Rodrigues Pimenta, Zoltán Rónay (2022) Governance models of Hungarian higher education: from Humboldtian to State-controlled model. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 109-119. doi: 10.36253/rse-12335

**Received:** November 24, 2021

**Accepted:** November 26, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Carla Liege Rodrigues Pimenta, Zoltán Rónay. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

## Governance models of Hungarian higher education: from Humboldtian to State-controlled model

### Modelli di governance dell'istruzione superiore ungherese: dal Modello Humboltiano al Modello a Controllo Statale

CARLA LIEGE RODRIGUES PIMENTA, ZOLTÁN RÓNAY

*ELTE-Eötvös Loránd University*

[carla\\_liege@yahoo.com.br](mailto:carla_liege@yahoo.com.br); [ronay.zoltan@ppk.elte.hu](mailto:ronay.zoltan@ppk.elte.hu)

**Abstract.** The paper focuses on the higher education evolution in Hungary from the historical perspective regarding the governance models implemented and constructed in connection with the legal provision of decision-making power within universities, between various governance mechanisms (faculty, academic committees, senates, and boards) and administrative structures. We identified four governance models during the last hundred years. In the primary stage, we track down the Humboldt model, and the German influence played a role in the institutional development. The beginning of communist era represented a reform called “de-Humboldtization” and it was the beginning of the second phase in which the Hungarian higher education reform can be identified under the socialist influence, concentrating on the formation and organisation of the Soviet higher education institutions. The subsequent stage, the neo-Humboldtian type (1993-2012), can be identified as the regaining autonomy at the higher education underneath the shifting of communism regime to democracy and market economy. However, during this era, the government continuously tried to reform university governance, which touched every time the autonomy issue. Undoubtedly, many elements of these reforms caused a slow sink of the level of autonomy. Ten years ago, started the fourth period. First, the state-controlled model (chancellor and Consistory system) and now the pseudo-private model has been introduced. These last two models are linked with intensive decreasing institutional autonomy and academic freedom at Hungarian higher education and showed that the current legislation regulates the operational and financial issues of the institutions.

**Keywords:** history of higher education, institutional autonomy, academic freedom, Hungary.

---

**Riassunto.** L'articolo mette a fuoco l'evoluzione dell'istruzione superior in Ungheria sotto l'aspetto storico dei modelli di governance, la loro costruzione e implementazione in relazione alle disposizioni normative del potere decisionale sulle università. Il processo decisionale attraversa diversi meccanismi di governance (facoltà, consigli e senati accademici, direzioni) e strutture amministrative. Abbiamo individuate quattro modelli di governance durante l'ultimo secolo. In primo luogo il modello humboldtiano, con

l'influenza giocata dalla Germania a livello istituzionale. L'inizio dell'era comunista rappresentò una riforma di "de-humboldtizzazione", rappresentando l'inizio della seconda fase in cui l'istruzione superiore ungherese può essere qualificata dall'influenza del modello socialista, concentrato nella costituzione di istituzioni sulla falsariga sovietica. Il successivo passaggio, il tipo neo-humboldtiano (1993-2012), può essere identificato nella recuperata autonomia dell'istruzione superiore durante la transizione dal regime comunista alla democrazia e all'economia di mercato. Tuttavia, in questo periodo, il governo ha continuamente tentato di riformare la governance universitaria, ogni volta toccando la questione dell'autonomia. Senza dubbio, molti elementi di queste riforme hanno comportato una lenta riduzione dei margini di autonomia. Dieci anni fa, inizia la quarta fase. Per prima cosa, sono stati introdotti il modello controllato dallo Stato (cancelliere e sistema collegiale) e adesso quello pseudo-privatistico. Questi due ultimi livelli sono collegati ad un'intensa riduzione dell'autonomia istituzionale e accademica nell'istruzione superiore ungherese, mostrando come la corrente legislazione regoli le opportunità operative e finanziarie delle istituzioni.

**Parole chiave:** storia dell'istruzione superiore, autonomia delle istituzioni, libertà accademica, Ungheria.

In Europe, the governance of higher education is related to the development of dynamic cycles and long-term regulatory models. The framework of the European Higher Education (HE) system influenced by Europe includes, for example, Humboldt's academic autonomy idea and Napoleon's practice of state control, as well as the more market-based standard Anglo-Saxon model. The internal design and decision-making of HE management involve multiple stakeholders. The interests of these stakeholders are often divergent, especially in HE, which always occurs in a triangular relation between state, society, and academia (Frost, Hattke, and Reihlen 2016). The task imposed by the state on HE today emphasizes its obligation to serve social interests and needs, which is mainly interpreted as economic interests.

From a historical perspective, the models introduced for the development of Hungary's higher education follow a pattern of socio-political changes. Likewise, it tracks changes occurring within and between two aspects of university management: institutional autonomy and academic freedom. Institutional autonomy is a key factor associated with departmental reforms and state intervention. It can increase or decrease institutional leaders in campus management decisions (Karran, Beiter, and Appiagyei-Atua 2017).

We can distinguish the four management models that we have discovered while exploring the Hungarian and global academic literature.

Therefore, we have identified four governance models for the past 100 years.

#### HUNGARIAN HIGHER EDUCATION: ANTECEDENTS

Although the first continuously operating university was founded in 1635 (see later), we can detect other initiatives for establishing higher education institutions. Therefore, higher education in Hungary dates all the

way back to 1367, when the first university was founded in the Southern region of Hungary, Pope Urban V approved the charter for the establishment of a university at Pécs, Hungary. The University of Pécs was still in existence in the early 15<sup>th</sup> century, but due to a lack of royal sponsorship, it was converted into an episcopal college. The institution apparently lasted until the Ottoman takeover in the early 16<sup>th</sup> century. Around 30 years after the founding of the first university, during the reign of King Sigismund, it was seen the quickly rising the Hungarian capital Buda witnessed the establishment of its first university. In 1395, Pope Boniface IX granted the first founding charter of Buda (Old Buda) university. Around 1409, this university ceased to exist. On July 20, 1467, after another seventy years, Pope Paul II granted King Matthias permission to build a university in Pozsony (today's Bratislava), which lasted until the 1480s (Kozma, Polónyi, and Pusztai 2017). We can mention many other efforts that lead to different HEIs. For instance, the so-called Kolozsvár University, in terms of which there is no agreement among scholars if it was a traditional university (Molnár and Siptár 2011). This institution was founded by István (Stephen) Báthory, Prince of Transylvania and King of Poland, in 1581 in Kolozsvár, which is now located in Cluj-Napoca, Romania. His first effort was to build a Jesuit university when he gave the Jesuit order control (Szögi et al. 2010). This institution also existed only for decades. We can mention the Lutheran College in Eperjes (today in Slovakia) as another effort. It was founded by the city in 1666 (while the current King definitely banned this action). Its type was Lyceum, which is also questionable if we can consider it a university or even a higher education institution (Durovics 2016).

In the first decades of the 17<sup>th</sup> century, we arrived at the founding of the first continuously operating university. Cardinal Péter Pázmány signed the founding charter of the Jesuit university of Nagyszombat (after Royal

Hungarian University and today Eötvös Lorand University) on May 12, 1635, after establishing various colleges and attempting to create universities. Nagyszombat was the site of the university until 1777 when it was moved to Buda. Cardinal Pázmány built the predecessor institution, which was eventually evolved into other Budapest universities. (Kelemen 2009; Kozma, Polónyi, and Pusztai 2017).

Until 1769, it was governed by the church, after that Maria Theresa Queen (1740-80) took control. As a governmental university, the Royal Court exerted a significant influence on the institution. For the first time, the Empire developed a consolidated administrative organization under the queen and her son, Joseph II (1780-90). Despite Joseph's attempts to suppress it, Hungary maintained its constitutional independence and privileges. The established institutions were nationalized by the Queen (Mason 2014).

In 1777, the first Hungarian Education Act was adopted. As a whole, the education system was controlled by the *Ratio Educationis*, from elementary school to college. Teachers and students had equal rights and responsibilities under the regulations, which governed how schools were run and who was in charge. Although the *Ratio Educationis* was a model at the time, it established legal institutions that still exist today, such as how the rector and the senate are assigned administrative functions, and how faculties are organized. The *Ratio Educationis*, on the other hand, declared the dual system of personal leadership and ensured the Court's direct control with the support of the president (Rónay 2019b; Garai and Németh 2018).

The continuous scholarly endeavor was still not possible throughout the last ten years of the eighteenth century. The substantial changes that were taking place both domestically and internationally significantly affected the university, which is conveniently positioned.

The higher institution, known today as Budapest University of Technology and Economics, or BME, has a long history; founded in 1782. BME was the first university in Hungary to educate engineers, and the Faculty of Mechanical Engineering was founded in 1871. After five years of study, Royal Joseph University is granted complete independence and the authority to provide engineering degrees. It was one of the earliest organizations in Europe to offer university-level engineering training (Ugry 2019).

From the beginning of the ruin of Queen Marie Therese, the so-called absolutism era started. It brought both reform (clear legal frameworks, see: *Ratio Educationis*) and strong state control by the Court. These tendencies broke only at the times of the revolutions and

freedom fight (1848-49). However, the reforms could not result in long-term changes. Only after the Compromise (1867) started the processes which reinterpreted the role of this university, which was called those time Budapest University.

Budapest University has become a true intellectual center of the country. Trefort as a rector and later minister, concentrated on advancing medical and natural sciences within the university, maintaining the same organizational structure. Several independent departments and even laboratories were established within the Faculty of Humanities to support the instruction of new independent fields of science, which still included the natural science departments. The same thing happened in the classical humanities (linguistics, history, etc.), which became increasingly differentiated during this period. The Faculty of Medicine saw especially spectacular and dynamic growth, with the construction and opening of new university clinics, which still serve Hungarian public health care today, in the 1870s and 1880s, in addition to various new university departments (Szögi et al. 2010; Ugry 2019). It is interesting to understand the Hungarian higher education system diversification in the twentieth century. New universities were established, and many colleges were created, with some older ones gaining HE status.

## HUMBOLDT MODEL

In the initial stage, we traced the Humboldt model, and the German system influenced its development. The philosophical and ideological point of view behind the Humboldtian model can be traced to the reforms when universities were in crisis. In this case, some universities were closed, mainly because they did not adapt to the modern science of knowledge production.

In 1810, the German model brought about a policy of modernization and revival of the university. The Minister of Prussia, Wilhelm von Humboldt, persuaded the King to propose a new idea of a university. The acknowledgment of the possibility of *Bildung* at the institutional level, just as related drives at nation-building, were significant elements for the foundation of the University of Berlin in 1810 (Rüegg 2010).

This new German model was concise and clear. It was a system of university organization and management philosophy. It considers the need for cooperation between professors and students; the integrity of knowledge – the new humanism; the unity between research work and instructing; complementation of essential education with HE; freedom of scientific research; and the

close but autonomous relationship between the state and the university (Horlacher 2016).

Modern university philosophy attempted to address the issue of the division of university teaching and academic research. It defended both economic and academic freedom. The freedom of lecturing and learning was the foundation of German universities. It managed the field to meet the huge challenge of the reconciliation of internal requirements of science with the needs of the country and nation (Horlacher 2016; Thom and Weining 2014; Östling 2018).

Like all academic discourse, it provides a philosophy that inspires and mobilizes thoughts, legends, and goals. Under these circumstances, the essence of the discourse of the emergence of the new university is composed of classic ideas about the integration of the university into the ethical and spiritual realm of the emerging nation state and the idea of such a state as the instructor of the elites and high-level bureaucracy.

The Humboldt model sheds on light «the unity of research and teaching also in education instead of a pure knowledge transfer; the connection of technical education and general human education; finally, the community of scholars with equal rights» (von Bruch 1999, 34–35 *apud* Frambach 2015). However, the educational institutions at that time were based on different aspirations and goals. Humboldt's model aimed to establish an intellectual ability from a holistic perspective, not for professional training, but for a broader perspective.

Humboldt believed that the state's obligations to colleges were limited to two: preserving their freedom and appointing teachers. Seminars and labs that introduce students to the scientific investigation have already begun. By the turn of the century, Europe, the United States, and Japan had adopted the German model of the contemporary university. Universities in continental Europe were progressively governed by governmental bureaucracy over the 19<sup>th</sup> century. Ministries of education were then established, modeled after the French and Prussian patterns. The ministerial management provided higher education institutions with contemporary structures and laboratories while simultaneously controlling admission requirements, courses, and exams. The professionalization of this process was its most significant result (Scott and Pasqualoni 2016).

Only a few elements of this university model were applied and tailored to the unique characteristics of Hungarian society and economy due to the late emergence of Hungarian society. Additionally, the German-inspired institutional framework for teacher preparation was enlarged by building a French-inspired institute. Adjusting to national particularities only partially

explains the development of the national reception. A “need for reflection” evolved due to building a custom national model of a teacher preparation program using components of existing European models (Németh and Pukánszky 2021).

The Humboldtian University might be viewed as a complex compromise between government interests and scientific inquiry. After all, the state funds the higher education institutions and selects the selection of the university professors, with the selection being based on (at least theoretically) scientific accomplishments (e.g., habilitation). It's also important to note that if self-governance in higher education institutions was the norm, the autonomy of universities was not ‘limitless’ since it was subject to various legal and unwritten regulations (Garai and Németh 2018).

In the process of popularization of HE, the professional essence is reforming the role of teaching and keeping a distance from what the Humboldt model suggests. This new academic environment poses a challenge to teachers who have been using the old *Bildung* methods.

At present, having this historical perspective that transcends the determinants of modern knowledge production methods makes us understand that modern universities must adapt to modern culture and knowledge production, be less rational and more comprehensive, and humane. Simultaneously, this brings an academic dilemma between manual labor and scientific training in the context of globalization.

In the period of neo-autocratic, the Austrian Empire, elements of the Humboldt model were adopted. To be precise, during the first period of repression after the 1848 revolution, the neo-autocratic government carried out some reorganization to restructure the Hungarian higher education system. As a result of these reforms, the framework influenced by the German model was presented, the academic study was extended to 3 years, and the philosophy department became independent. An important aspect was that professors could arrange courses based on their research methodology for their own classes. However, it posed different challenges in the courses of philosophy departments because teacher training has always required an organized training structure (Garai 2019).

For as long as this arrangement remained in place, universities were managed by the government directly. After the Austro-Hungarian Compromise of 1867, the single management system was established and remained in place for more than a century. The *Ratio Educationis* remained in effect until the outbreak of World War I but solely applied to the Royal Hungarian University (today Eötvös Lorand University). How-

ever, these legislative rules provided the only basis for newly established institutions, which were granted their own Act. Ministerial decrees outlined the specifics of how each institution should be managed, including how classes and how exams should be organized and administered (Rónay 2019b).

From this historical perspective, the Hungarian higher education system was obviously also inspired by other models such as French and in the later decades as USSR. More significant is to understand the inter-relationships between the development of the nation-state and political changes, educational reforms, and the transformations in the higher education system. In this situation, certain components of this university model were executed and balanced to particularities of the Hungarian society and economy (Németh and Garai 2018). The last decades of the century brought the development of the HEI system and the operation of the institutions. However, although in the common remembrance Humboldt model lives like the so-called golden era of institutional autonomy indeed, in accordance with the original idea of Humboldt, the universities were hardly autonomous (Rónay 2019b). However, the academic freedom was large ensuring fairly great moving space in the content and methods of teaching and research for the individual members of academia. This didn't change until World War II. Right before and during World War II, both autonomy and academic freedom were even more restricted.

The government was unable to implement its various initiatives due to university resistance because the universities, the rectors, and the senate still enjoyed such quite esteem before World War II's outbreak. A unified structure was established during the communist era by partially imitating the Soviet Union. The new structure allowed for a method of operation that ensured the Party's desire could be realized without obstacles (Rónay 2019b).

While Hungary, as one of the so-called Soviet bloc countries, had to face the communist dictatorship and its consequences in terms of higher education (i.e., the lack of autonomy and academic freedom), universities in the Western World had explored new dimensions of economic and social development. The sciences kept moving into previously uncharted territory, and there were brand-new academic fields to investigate. These changes prompted requests for new kinds of institutions to adapt to the new circumstances in the Western world. Outside forces also played a part. The relationship between governments, institutions, and citizens has changed significantly due to the decline in public trust in government and public institutions. Citizens are now far more mobile than they formerly were, thanks to globalization

on the one hand and the European (political) Union on the other. Previously uncommon, mobility has become a significant policy concern (in Europe, at least), the growing significance of universities as knowledge producers in the modern economy.

After these changes, higher education is becoming more globalized, which has led to the entry of new players into the market, most notably the US Ivy League universities, which have taken the position of renowned national universities as the benchmark for success. Higher education systems that were formerly safe behind the borders of the nation-state are now exposed directly to new, strong, and quickly mutating factors (Scott and Pasqualoni 2016).

Considering the global HE system, it is important to recognize some of the forces of what is known as "isomorphism" in neo-institutionalist literature: the propensity for organizations and institutions to adopt the role model of the most influential actor in their sector (Garcia 2020; Backhaus 2015; Frambach 2015).

New Public Management (NPM) has been the preferred tool for governments looking to tackle these problems with their domestic higher education systems, once more in keeping with global trends. In the case of Germany, the *Länder* have implemented, albeit slowly, measures that are closely associated with the NPM – or, if you prefer, neoliberal – framework: transferring authority from the federal states to the academic institutions; creating external boards of governors (selected from local stakeholders, including the business community); enacting new reporting processes and formula-based financial support and performance-based state grant distribution; and instituting tuition fees (although modest by US and UK requirements) (Backhaus 2015; Scott and Pasqualoni 2016).

As a result, this tradition's approach contradicts the neoliberal movement that has engulfed the world in the past few decades.

Since Anglo-American (AA) organizations now enter the international landscape despite lacking the "scholarly cachet" of Humboldtian institutions, academic institutions trying to emulate the Humboldt model are faced with a number of paradoxes. The main one is central control by neoliberal governments. Another is the status of being highly competitive with AA institutions, and the problems of the system is currently facing in light of higher education being a global system under, for the time being, AA predominance.

Returning to the historical context, the post-socialist nations had to adjust to the new world without organic development following the fall of the Soviet Union and the communist bloc.

## DE-HUMBOLDTIZATION

The initial years of communist governments represented a kind of reform called “de-Humboldtization”. It was the initiative for the second stage. In this stage, the reform of higher education in Hungary can be regarded as being influenced by communism and concentrated on the HE institutions of the USSR. The de-Humboldtization meant a total elimination of self-governance where the Party organizations appointed the rectors and deans and served as the true decision-making centers.

During and following World War II, the situation dramatically changed. During the communist period, a consistent structure was developed in part by following the Soviet Union’s lead. Such a style of operating was made feasible by the new structure, which ensured that the Party’s will was realized without any obstacles. There was no freedom, even if the regulations were relaxed in the late 1960s and early 1970s.

From 1945 until 1990, the USSR model was instituted in the Hungarian HE, which created a break between the unity of teaching and research preconized by the past model – the German academic model. Mainly, this model focused on technical and vocational training in which vocational institutions were established, and the function of HE institutions was to offer courses only on specific subjects under the control of the economy and the state (Rozsnyai 2003). The year 1945 is viewed as nil or zero in European history. Another period started under Stalin’s administration, with changes in the economy, schooling, and society, because World War II ended.

All Hungarian Higher Education Institutions (HEIs) were restructured in accordance with communist demands following World War II while such individual institutions were established like the University of Economics in 1948, the Technical University of Miskolc in 1949, and the University of Transport in 1951 (Vasilache, Temesi, and Dima 2012) to topics which embodied the ideal of the Soviet-type industrialization of Hungary.

Developments in Hungarian higher education displayed a few differences among Eastern-Central European nations. The most noteworthy component of the Hungarian case was its drawn-out speed of the change on agenda. Since the popularity-based period after the conflict went on until 1949, the Sovietisation of the higher education and the Academy of Sciences had started and sped up after the socialists prevailed in their work to measure the force. New regulations were enacted that impacted the governance of universities and offered equal openness for all people to access higher education. As a result of this implementation, the percentage

of admitted students was more than double the number of students in the previous years.

The Ministerial Council’s directive 260/1949 divided the training of humanities and natural sciences into two faculties at all institutions. It also disbanded teacher training institutions that organized secondary teacher candidates’ theoretical training. Practicing secondary schools, where secondary teacher candidates might spend their one-year training after completing the theoretical part of their degrees, were likewise abolished. Faculty members were given responsibility for organizing scientific and teacher training for all pupils (Garai and Németh 2017).

Following the release of this directive, modifications were implemented. Every half-year, the Secretariat of the Hungarian Workers’ Party (HWP) proclaimed disciplinary adjustments in science education in Hungary during the Stalinist control over universities and the Scientific Academy. The Party only informed the public about certain significant improvements in the field of higher education. Communist leaders emphasized that more students were permitted to attend academies and universities than previously, and that financial assistance for these institutions was boosted in ways that had not been anticipated. On the level of higher education policy, the party reformed the scientific sector as the Ministry of Religion and Public Education’s controlling and approving function altered dramatically. Parallel to its critique of each Ministry department, the party removed a few regions from it and established new institutes to approve these split sections (Garai and Németh 2018).

The characteristics of the Soviet-style university model grew even more prominent by curtailing the autonomy of senior academics at universities and in the Scientific Academy. The *no-menklatura* system is an institutionalized version of this behavior. Members of the *nomenklatura* were people who had been appointed to positions of authority by the Party at various levels. Instead of investigating natural and social phenomena using traditional and highly controlled scientific procedures, the socialist-communist scholarly elite became an ideology-producing elite. The most significant role they had was to serve the increasing political field’s interests (Garai and Németh 2017; Rónay 2019b).

Although the strength of the state party’s influence was not evenly strong, easing has always reduced direct party control only to a lesser extent, and it has often been followed by newer tightening. Only in 1985, the first reform legislation of education was that, which signified that major changes were imminent. In spite of keeping the communist party’s representation in the

HEIs, it adopted new policies that gave the institutions greater room and increased their freedom.

#### NEO-HUMBOLDTIAN TYPE

After the emergence of political and market reforms in 1989, the modernization of education and higher education system began to encounter difficulties and challenges after the collapse of the USSR, which has a history related to the transition towards democracy, decentralization, and capitalist economy. This “social transformation” empowered reforms in educational development in accordance with these new democratic ideals.

Later, the new Humboldt type (1993-2012) can be said to be the restoration of HE autonomy under the transition from socialism to democracy and market capitalism. However, in this era, the state was constantly trying to reform university management, involving all autonomy issues.

In the same vein, Halász (2003, 56) advocates «in Hungary has been a relatively strong commitment to modernization, as exemplified by the fact that when the conservatives came to power in the late 1990s, they retained most elements of the education modernization policies initiated by the liberals». When reforms in the republic and the constitution focused on academic freedom and autonomy, the situation in Hungary changed. The establishment of a parliament, democratic elections, and the example of this new commitment, was the enactment of a new law, which marked the first legal document to mention the self-governance of higher education institutions in Hungary (Rónay 2019a).

This document was used to define the new higher education framework. The 1993 Higher Education Law LXXX launched a new vision, and universities focused on mobile participation between professors and students, focusing on the relationship between research and teaching. It considered returning to the German academic model, which had also developed scientific and academic principles as the basis of this teaching method. Academic liberty and self-governance are also the cornerstones of the Humboldt model, which implies that the disciplines, teaching, and research seek unconditional practice. It became essential for the students to engage in research work for 15 hours a week, which gave direction on research in science and its applications in secondary education (Östling 2018). As Halász (2003) stated, the guidelines of the Hungarian higher education system began to return to the Humboldt-style university model to “catch up” with Western Europe.

The other hand is that the Humboldt model was already outworn these times. It is understandable because of the lack of democracy during the communist era. On the other hand, it is necessary to remember the fact that the picture of Hungarian Humboldt model universities was false, it ensured less freedom and autonomy as it lives in common remembrance.

In those times, the modern HE systems realized the importance of effective governance, while in Hungary, academic rectors without management competencies tried to avoid bankruptcy. Therefore, the government tried to implement effective management models into the Hungarian reality. As it is typical in the history of Hungarian sectoral reforms, the implementation was distorted, and in the government’s perception, effectiveness mingled with less autonomy and more control.

The Hungarian Parliament substantially reworked the Act in 1996. The most significant of the new laws was the legislative standard that outlined the obligations of the rector. This resulted in a greater degree of government control, although not to a substantial degree. As a result of the enhanced definition of management responsibility, however, higher education was not given much additional money.

Both parties were unsatisfied, there was no acknowledgment of what happened by the government. As a result, the institutions and their heads were faced with a larger degree of accountability in many circumstances. Regulations were unaltered for over a decade despite the absence of dramatic effects. However, fewer changes were made throughout that time period.

In 2005, the situation of the HE framework in Hungary changed with the ‘modernization agenda’. After one year, the new law introduced the institutional structure for the implementation of undergraduate and graduate disciplines to be followed in higher education institutions at the EU community level (see the so-called Bologna system).

In 2005, the Higher Education Act was introduced bringing new legal institutions. Initially, the Bologna Process was introduced. This sparked a firestorm of debate and fierce opposition. However, the failure of the Bologna process has had a substantial influence on academics’ evaluations of it. Secondly, the government introduced the governing body to overhaul university management. The original goal was to push state HEIs further away from the state, creating a new board. However, the final result became a body, which seemed to be the extended arm of the government. It has had a significant impact on the work of universities since it was made up of both internal and external (and partly by the ministry delegated) members. As a result of this gov-

ernance body's capabilities, many university heads and members of parliament (the present governing party) believe that the institutions are no longer autonomous. This legal institution was abolished by the Constitutional Court after the President of the Republic brought the subject to it. A new council, the Financial Council, was established by the government as a replacement for the old one. Prior approval is granted to the Financial Council, although its primary responsibility is as an advisor (Rónay 2019b). Although the Financial Council had less power than the previous body, the resistance of the academia was strengthened.

There is no doubt that many factors of these reforms have led to the slow collapse of the degree of autonomy. Ten years ago, the fourth period began. The first step was the introduction of the state control model, and then the pseudo-private model emerged.

#### THE STATE-CONTROLLED MODEL AND THE PSEUDO-PRIVATE MODEL

In Hungary, things have changed radically. In 2011, the passage of the National Higher Education Law played down the reforms in the context of higher education in Hungary. Kováts, (2015, 31) explained this angle in his research: «The autonomy of institutions has been narrowed down [...] In the area of education and research, admission quotas for each institution and educational areas were centrally set and the number of state-funded places of the most popular 16 programs has been drastically cut». On the contrary, Rónay (2018, 179) argues that «In this instance, the universities do not have safeguards against a potential delimitation of organizational autonomy. As we will see, the governing majority embraced the opportunity to violate their freedom». We can conclude that there is a gap between the past legislative discourse principles and the actual situation in the context of higher education, which shows the absence of institutional freedom to manage their program implementation and resources, which is reflected in the limited liberty of teachers due to strict state control in their teaching methods.

The 2011 state Act has enacted legislation to strengthen the government's leadership role while limiting the organizations' autonomy. In addition to the ongoing decline in financing and the state's growing involvement, university officials were becoming more unable to successfully manage their organizations. As a result, the universities' accomplishments have significantly degraded. In terms of education, research, and the economy, this is accurate. It didn't solve the problems at

hand; instead, it strengthened government involvement while limiting university autonomy. As a result, the legal institutions listed below were established:

After the Constitutional Court overturned the governing board's legal institution, which so never took effect, the new government (which was one of the engines of the resistance against the governing board) amended the constitution (the Fundamental Law of Hungary) and ensured the strong state control's possibility.

Taking the opportunity, the state introduced the chancellor system, which established a dual management structure for public higher education institutions, which was enacted in the summer of 2014. By seeking to separate the concepts and processes of operation and management, the former became the responsibility and competence of the rector, while the latter became the responsibility and competence of the chancellor, with all the drawbacks of dual management. Until 2019, there was no requirement for the university to be involved in the nomination of the chancellor (although the rector currently participates in the committee, its content is not regulated and thus has no guarantee). Despite the fact that the chancellor is an employee of the university, the minister has the authority to order her/him. Their authority extends to the administrative side of management (including educational administration). And, because he/she has the right to approve acts with economic consequences, such as teaching and research activities, he/she can limit the autonomy. Even while the institutions' senates have recovered the authority to elect the rector, this is scarcely an adequate counterweight to the chancellor of the university (Berács et al. 2017).

The next point is the Consistory, which in 2015 brought further changes for public institutions, with negative consequences for autonomy. The establishment of the legal institute of the Consistory was in line with the new governmental strategy documents on higher education. It was explicitly based on the idea that although there is a need for a senate, which is self-governing and essentially represents the internal "balance of power" of the institution, it needs to separate the strategic academic and economic decisions from each other. And it was also needed to ensure the governance of functions that do not fall within the scope of autonomy, and the role of the maintainer in intervening in strategic-economic matters, for which the chancellor's right of consent is not effective enough. The Consistory works in addition to the rector and the chancellor, who is controlled by the government with three ministerial delegates, whose selection is based on criteria that are not transparent and whose legal status is unclear. However, this body now has a right of consent not only for eco-

conomic decisions but also for the adoption of the institutional development plan and, as part of this, the research and development innovation strategy (Berács *et al.* 2017; Rónay 2019b).

It is clear that Hungarian higher education has faced major challenges for a long time, to which the government has responded in largely ineffective ways that have resulted in a constant flux of the institutional and legal environment. After 2010, as the government strengthened its attempts to curtail universities' autonomy, the long-term trend shifted dramatically. From 2012 to 2013, one notable policy element was that the legislator always kept within the framework of autonomy, although attempting to loosen it on occasion. However, the Fourth Amendment to Hungary's Fundamental Law, as well as Act no. CCIV on National Higher Education, which has been revised multiple times, has begun a new chapter, drastically reducing and eventually eliminating higher education institutions' autonomy. The chancery and the Consistory have altered higher education institutions that operate within the scope of current legislation (Rónay 2019a).

The government explained that autonomy guaranteeing freedom of research and education can only emerge within a framework of professional public funds and institutional management, without which – as evidenced by the previous nearly quarter-negative century's experiences stemming from its pro-autonomy approach – grave anomalies and inefficiency could be addressed by a chancellor acting as a professional manager. Despite the fact that newer solutions lowered autonomy, the universities' economic effectiveness did not improve, and many institutions continued to face financial difficulties. And the declining student numbers (partly due to demographic reasons and partly to inequalities in public education) exacerbated the situation, especially for smaller rural institutions.

The actual last step towards the elimination of academic freedom is the so-called model changing, which is still ongoing. In 2019, the government announced that one of the HEIs would try a new maintenance and governance model. After the first pioneer institution, it was called the Corvinus model. Since Corvinus University, Budapest was a reputable and recognized university of economics, it seemed logical to try how this worked under pure market circumstances. The government promised this would be a pilot project, and according to its experiences, the model could be revised, and after fine-tuning, it would be reachable for other HEIs.

Nevertheless, the new model was introduced at the university without transparent debate, the senate's decision, and especially its consent. The point of the

new model is that the state transfers the maintainer's rights to a foundation, which is governed by the board of trustees. This foundation got shareholdings in the form of a parcel of shares in large state-owned enterprises. Whether privatization was indeed the intention became increasingly questionable as warning signs multiplied. First, most members of the board of trustees were appointed by the people close to the government party. Second, after the announcement of the Corvinus model, the next HEI was mentioned, which followed the pioneer. However, that university did not get parcels of shares, and it was obvious that it needed to be financed by the government. Third, the HEI Act's amendment made it possible for the foundation's board of trustees to take crucial right away from the university senate, like the right of rector's election, the right of appointment the departments and institutions heads, the right of the inside regulation, including the regulation of academic matters. «With this amendment, that type of university lost its autonomy and the AF (academic freedom – the authors)» (Rónay and Niemczyk 2021, 14). Last but not least, after a year, almost all state universities followed these two. Finally, only six state HEIs remained the almost twenty chose the new model. These processes were not public, but the news reported on some of them, so people could be informed that these universities hardly had the option to refuse the government's offer, which seemed rather a requirement. Although the government asserted that with the new model, maintaining HEIs went farther from the state, which meant greater autonomy, it seems not right.

On the one hand, these HEIs depend on state financing, even though an Act and a contract warrant it because the government can modify the parameters of the latter one. On the other hand, the fact that the foundations boards of trustees can eliminate the rights of the senate means that the academic community lost the rest of the self-governance and self-regulation. These tendencies lead to a severe – sometimes existential – uncertainty. Most boards of trustees are full of people who belong to the government (there are active ministers and secretaries of state among them) or the government party's interest. With the help of the board of trustees and financial matters, the government can influence the entire academic activity. Therefore, lecturers and researchers consider what they want to teach, research and publish. Although there is hardly evidence of the direct intervention to academic freedom, the possibility of it is enough for self-censorship (Ziegler 2019; Rónay and Niemczyk 2020).

## CONCLUSIONS

The focus of this work was to study the evolution of higher education in Hungary from the historical point of view in terms of the models used and designed in light of the current socio-political changes.

These last two models are connected with serious declining institutional self-governance and academic liberties freedom of higher education in Hungary and indicate that the new law controls the management the finance of universities. The final stage clarifies part of the difficulties and challenges of the analyzed phenomenon. Given that all the reforms in the past two decades have been explained by current tendencies in HE management theory, this studies demonstrate efforts based on policy translation theory.

The HE system in Hungary is controlled and monitored by the government. This direct state authority shows a limited institutional self-governance of universities to manage academic disciplines and resources and also restricts liberty freedom in the activities of professors, students, and researchers.

Centralized authority reduces the quality affirmation and autonomy, because it is controlled by a strong state bureaucracy that influences and impact the responsibilities of university management leaders (for example, university presidents or rectors, etc.).

## REFERENCES

- Backhaus, Jürgen Georg, ed. 2015. *The University According to Humboldt: History, Policy, and Future Possibilities*. Vol. 89. Berlin: Springer.
- Berács, József et alii. 2017. *Magyar Felsőoktatás 2016. Stratégiai Helyzetértékelés*. Budapest: NFKK.
- Durovics, Alex. 2016. "Az Eperjesi Kollégium Líceumi Hallgatói (1804-1850)." *Gerundium: Egyetemtörténeti Közlemények* 7 (1-2): 104-20.
- Frambach, Hans A. 2015. "What Remains of Humboldt at Times of the Bologna Reform?" In *The University According to Humboldt*, edited by Jürgen Georg Backhaus, 39-51. Berlin: Springer.
- Frost, Jetta, Fabian Hattke, and Markus Reihlen. 2016. "Multi-Level Governance in Universities: Strategy, Structure, Control." In *Multi-Level Governance in Universities. Strategy, Structure, Control*, edited by Frost, Jetta, Fabian Hattke, and Markus Reihlen 1-15. Berlin: Springer.
- Garai, Imre. 2019. *An Elite Teacher Training Institute: The History of Eötvös József Collegium 1895-1950*. Budapest: ELTE Eötvös József Collegium.
- Garai, Imre, and András Németh. 2017. "Disciplinary Changes in Science Education in Hungary in the Era of the Stalinist Dictatorship." *Pedagogika* 67 (4): 431-42.
- . 2018. "Construction of the National State and the Institutionalization Processes of the Modern Hungarian Secondary School Teacher Training System." *Espacio, Tiempo y Educación* 5 (1): 219-32.
- Garcia, Teofi Alheli Espinosa. 2020. *Precarity in the German Academia and the Effects of Neoliberalism*. Bielefeld: University of Bielefeld. [https://www.researchgate.net/profile/Teofi\\_Alheli\\_Espinosa\\_Garcia/publication/356187961\\_Precarity\\_in\\_the\\_German\\_Academia\\_and\\_the\\_Effects\\_of\\_Neoliberalism\\_Institutional\\_Structures\\_and\\_Governance\\_Mechanism\\_of\\_Science/links/618fc8233068c54fa5de6e11/Precarity-in-the-German-Academia-and-the-Effects-of-Neoliberalism-Institutional-Structures-and-Governance-Mechanism-of-Science.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Teofi_Alheli_Espinosa_Garcia/publication/356187961_Precarity_in_the_German_Academia_and_the_Effects_of_Neoliberalism_Institutional_Structures_and_Governance_Mechanism_of_Science/links/618fc8233068c54fa5de6e11/Precarity-in-the-German-Academia-and-the-Effects-of-Neoliberalism-Institutional-Structures-and-Governance-Mechanism-of-Science.pdf).
- Halász, Gábor. 2003. "Educational Change and Social Transition in Hungary: Scope and Objectives." In *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe*, edited by John P. Anchan, Michael Fullan, and Eleoussa Poluzoi, 77-95. London: Routledge.
- Horlacher, Rebekka. 2016. *The Educated Subject and the German Concept of Bildung: A Comparative Cultural History*. New York: Rutledge, 2016.
- Karran, Terence, Klaus Beiter, and Kwadwo Appiagyei-Atua. 2017. "Measuring Academic Freedom in Europe: A Criterion Referenced Approach." *Policy Reviews in Higher Education* 1 (2): 209-39.
- Kelemen, E. 2009. "A Magyar Felsőoktatás Története a Dualizmus Korában." *Scientia Pannonica* 2 (2).
- Kováts, Gergely. 2015. "Recent Developments in the Autonomy and Governance of Higher Education Institutions in Hungary: The Introduction of the Chancellor System." In *Central European Higher Education Cooperation Conference Proceedings*, 26-39. Budapest: Corvinus University of Budapest Digital Press.
- Kozma, Tamás, István Polónyi, and Gabriella Pusztai. 2017. "Higher Education Systems and Institutions, Hungary." In *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, edited by Pedro Teixeira and Jung Cheol Shin, 1-9. Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_370-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_370-1).
- Mason, John W. 2014. *The Dissolution of the Austro-Hungarian Empire, 1867-1918*. London: Routledge.
- Molnár, Antal, and Dániel Siptár. 2011. "Egyetem Volt-e a Kolozsvári Báthory Egyetem?" *Acta Historiae Litterarum Hungaricarum* 30: 345-63.

- Németh, András, and Imre Garai. 2018. "The Developmental Phases of the Hungarian Educational Sciences in the 20th Century." *Sodobna Pedagogika-Journal of Contemporary Educational Studies* 69 (1): 162–79.
- Németh, András, and Béla Pukánszky. 2021. "Herbartianism as an Eastern Central European Phenomenon and Its Reception in Hungary." *History of Education & Children's Literature* 16 (1): 65–86.
- Östling, Johan. 2018. *Humboldt and the Modern German University: An Intellectual History*. Lund: Lund University Press.
- Rónay, Zoltán. 2018. "Centralizations and Autonomies: The Delimitation of Education by The Hungarian Government." In *Bulgarian Comparative Education Society*, 16:117–82. Sofia, Bulgaria.
- . 2019a. "Academic Freedom and Strong State Control: Two Samples to Illustrate the Consequences." In *Bulgarian Comparative Education Society*, 17:175–80. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- . 2019b. "The Rise and Fall of Autonomy. The Last Thirty Years of Hungarian Higher Education." In *Bulgarian Comparative Education Society*, 17:238–43. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Rónay, Zoltán, and Ewelina Niemczyk. 2021. "A Worldwide Pandemic and Academic Freedom: Challenges of the Changing Landscape." In *New Challenges to Education: Lessons from Around the World: BCES Conference Books*, edited by N. Popov et alii, 10–16. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Rónay, Zoltán, and Ewelina K. Niemczyk. 2020. "Institutional and Individual Autonomy in Relation to Research Productivity in Hungarian and South African Higher Education Contexts." *Bulgarian Comparative Education Society. BCES Conference Books*. Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
- Rozsnyai, Christina. 2003. "Quality Assurance before and after 'Bologna' in the Central and Eastern Region of the European Higher Education Area with a Focus on Hungary, the Czech Republic and Poland." *European Journal of Education* 38 (3): 271–84.
- Rüegg, Walter. 2010. *A History of the University in Europe: Volume 4, Universities Since 1945, (A History of the University in Europe, Series Number 4)*. Vol. 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, Alan, and Pier Paolo Pasqualoni. 2016. "Invoking Humboldt: The German Model of Higher Education." In *Routledge Handbook of the Sociology of Higher Education*, 243–55. Routledge.
- Szögi, László, Orsolya Alföldy and Andrea Johnson, Ágnes Katalin Süle, and Melinda Kassa. 2010. *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Története Képekben. The Illustrated History of the Eötvös Loránd University (ELTE)*. Budapest: ELTE Eötvös K.
- Thom, Ilka, and Kirsten Weining. 2014. *Mittendrin. Eine Universität Macht Geschichte: Eine Ausstellung Anlässlich Des 200-Jährigen Jubiläums Der Humboldt-Universität Zu Berlin*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Ugry, Bálint. 2019. "Between Modernity and Tradition: The Central Library of the Budapest University of Technology (Formerly Royal Joseph University) and the Mural of Its Reading-Room." ([http://real.mtak.hu/105680/1/Bd\\_189-198\\_Balint\\_Ugry.pdf](http://real.mtak.hu/105680/1/Bd_189-198_Balint_Ugry.pdf))
- Vasilache, Simona, József Temesi, and Alina Mihaela Dima. 2012. "Higher Education Reforms In Eastern Europe. A Hungarian-Romanian Case Study." *Management & Marketing* 7 (2): 295-322.
- Ziegler, Tamas Dezso. 2019. "Academic Freedom in the European Union-Why the Single European Market Is a Bad Reference Point." *Max Planck Institute for Comparative Public Law & International Law (MPIL) Research Paper*, no. 2019–03, [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3317406](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3317406)





**Citation:** Dalila Forni (2022) A. Cagnolati e A.F. Canales Serrano (eds.), *Women's Education in Southern Europe. Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 121-122. doi: 10.36253/rse-13278

**Received:** June 20, 2022

**Accepted:** December 3, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Dalila Forni. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**A. Cagnolati e A.F. Canales Serrano (eds.),  
*Women's Education in Southern Europe.  
Historical Perspectives (19th - 20th centuries),  
Vol. IV***

**Roma, Aracne, 2021, pp. 240**

DALILA FORNI

*Università di Firenze*  
dalila.forni@unifi.it

*Women's Education in Southern Europe. Historical Perspectives (19th - 20th Centuries)*, edito da Antonella Cagnolati (Professoressa Ordinaria di Storia dell'educazione e Storia dell'educazione di genere presso l'Università di Foggia) e Antonio Fco. Canales Serrano (Professore Associato di Storia dell'educazione presso l'Università Complutense di Madrid), è il quarto e ultimo contributo della collana *Donne del Novecento*. Il progetto – il cui obiettivo è recuperare, svelare e indagare la storia delle donne e dell'educazione femminile, di dare voce alle memorie perse, alle figure dimenticate – nasce nel 2013 e si chiude proprio con questa raccolta di saggi in lingua inglese, focalizzata sulla storia delle donne e dell'educazione femminile nell'Europa meridionale. I contributi della presente curatela sono nove, ma nell'arco dei quattro volumi si sviluppano più di trenta saggi sul tema, proponendo quindi un percorso ricco, coerente, che abilmente fornisce spunti di ricerca con rigore metodologico e originalità tematica. Le voci che hanno aderito al progetto sono poi molteplici: le autrici e gli autori provengono da aree di ricerca e da paesi differenti, una diversità che si fa ricchezza e che dona all'opera un carattere internazionale e interdisciplinare in grado di avvalorare ulteriormente le tematiche trattate.

In primo luogo, *Women's Education in Southern Europe* sottolinea la presenza, silenziosa ma costante, delle donne nella storia dell'Europa meridionale. Citando l'introduzione della curatela: «There are few areas in the past where there have been no women, and it is not surprising, therefore, that we find them wherever we look. More importantly, we also find them no matter how we look, whatever our analytical perspective. Macro, micro or intermediate, town or countryside, right or left, the women of Southern Europe have been there. It was enough to want to see them» (p. 13).

Il volume privilegia una prospettiva biografica, saldamente legata alle storie di vita di alcune donne centrali nella storia dell'educazione europea,

eppure di frequente dimenticate. Per esempio, la raccolta si apre con un saggio su Flora Randegger, donna di spicco durante il Risorgimento, scrittrice talentuosa e traduttrice dall'ebraico, etnografa, utopista, viaggiatrice: la sua storia dimostra una volontà di conoscenza ed emancipazione ben delineata in questo capitolo. Nello specifico, il saggio si sofferma sul progetto di Randegger di esportare a Gerusalemme la cultura italiana e mitteleuropea attraverso la fondazione di un istituto femminile.

Segue un saggio di Antonella Cagnolati su Caterina Franceschi Ferrucci, ricollocata all'interno della genealogia delle teoriche dell'educazione femminile del XIX secolo, e di cui la ricerca riprende nel dettaglio gli ideali, le riflessioni di ambito educativo e le sue opere più influenti, di cui sono presentati alcuni estratti significativi, oltre alla sua sfaccettata personalità. Il saggio successivo, scritto da Gabriella Armenise, esplora la figura di Oronzina Tanzarella (in arte Ornella), ispettrice e insegnante, i cui testi scolastici e considerazioni pedagogiche spiccano per l'influenza sull'educazione tra la prima e la Seconda guerra mondiale, tramite un difficile equilibrio nel rapporto con il regime fascista. Il saggio si sofferma con particolare attenzione sull'emancipazione delle donne, e soprattutto delle donne del Sud, in modo da superare alcune delle difficili condizioni socioculturali e incoraggiare un'affermazione sociale e professionale di queste ultime. Il saggio successivo, scritto da Branko Šuštar, analizza poi la storia dell'istruzione femminile in Slovenia. Attraverso un resoconto delle principali tappe storiche, l'autore delinea alcune delle frammentazioni politiche che hanno reso i processi educativi e scolastici estremamente complessi, dall'educazione di stampo religioso a quella privata. Pur focalizzandosi su un'esperienza specifica, il saggio offre spunti per una comparazione di carattere internazionale, tracciando un percorso di emancipazione comune a più nazioni.

In seguito, la raccolta si sposta sulla cultura spagnola: Teresa Rabazas Romero e Carlos Sanz Simón analizzano la figura di Josefina Álvarez de Cánovas, donna di rilievo nell'educazione in Spagna durante il regime franchista. Álvarez de Cánovas partecipa alla 'ri-spagnolizzazione' di Franco, a cavallo tra un approccio di stampo cattolico e tradizionalista e al tempo stesso volto alla creazione di nuove opportunità professionali per il femminile. Il contributo successivo, opera di Miriam Sonllela Velasco, rimane in ambito spagnolo e si sofferma sullo studio delle donne castigliane nel dopoguerra. In particolare, vengono raccontate quelle donne 'anonime', dimenticate e relegate al silenzio: sono le donne povere, della Spagna rurale, come Felisa e Paula, le cui storie ci regalano uno spaccato delle condizioni di miseria e sottomissione in cui le ragazze meno abbienti era-

no costrette a vivere, in contrasto con l'immaginario dei racconti tradizionali che vedevano la donna come dolce angelo del focolare.

Il saggio di Vincenzo Cignarale propone invece un approccio utopico basato sulla storia di Giovanna Caleffi e Maria Luisa Berneri, madre e figlia, maestre impegnate nelle lotte anarchiche, arrestate ed esiliate a Parigi. Proprio il legame tra educazione e rivolta è al centro dello studio di Cignarale: le due donne combattono per nuovi ideali e diritti, operando a livello internazionale – Maria Luisa Berneri per esempio agisce a Londra, dove perde la vita in giovane età. Il contributo di Sara Ramos Zamora si focalizza poi sulle attività educative della Sezione Femminile del Partito Fascista Spagnolo: il saggio indaga diverse azioni educative indirizzate alle donne e alla loro istruzione, che da un lato avevano lo scopo di rispondere ad alcune necessità culturali e sociali, dall'altro lavoravano indirettamente a un indottrinamento di stampo franchista. A chiusura della curatela, Yasmina Álvarez González scrive a proposito della partecipazione delle donne alla ricostruzione della Pedagogia spagnola durante il franchismo. Il regime crea infatti un centro di ricerca sull'educazione, l'Istituto San José de Calasanz di Pedagogia, dove operano diverse ricercatrici le cui figure – profili per lo più religiosi, legati ai valori e alle ideologie del regime – sono messe in luce dall'autrice.

Per concludere, l'opera *Women's Education in Southern Europe*, ultima di quattro volumi parte di un ampio progetto di ricerca storico-educativa, sottolinea il ruolo primario delle donne nei processi educativi, sociali, culturali, a partire da una nuova coscienza al femminile che dall'individuale si fa collettiva, andando quindi a fronteggiare problemi, discriminazioni, disuguaglianze. Nonostante molte donne siano state vittime di un lungo silenzio, il volume ripercorre le storie di vita di alcuni profili degni di nota attraverso un approccio interdisciplinare che ben si colloca all'interno del vasto e sfaccettato settore dei *Women's Studies*. Con rigore scientifico, chiarezza espositiva, coerenza nella struttura e soprattutto presentando temi e figure innovative, la curatela propone l'ultimo tassello di una storia che, anziché chiudersi, ci offre numerose piste di approfondimento e nuove possibili ricerche sul tema, evidenziandone l'importanza di carattere tanto storico, quanto pedagogico e sociale.



**Citation:** Luca Bravi (2022) A. Cagnolati e J.L. Hernández Huerta (eds.), *In the footsteps of the masters. Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 123-124. doi: 10.36253/rse-14014

**Received:** November 30, 2022

**Accepted:** December 3, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Luca Bravi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## A. Cagnolati e J.L. Hernández Huerta (eds.), *In the footsteps of the masters. Interview with the History of Education*

Roma, Tab Edizioni, 2021, pp. 442

LUCA BRAVI

Università degli studi di Firenze  
[luc.bravi@unifi.it](mailto:luc.bravi@unifi.it)

Il volume curato da Antonella Cagnolati (Università di Foggia) e José Luis Hernández Huerta (Università di Valladolid), intitolato *In the footsteps of the masters* è un ampio e approfondito testo collettaneo, composto da più di 400 pagine, il cui sottotitolo, *Interview with the History of Education*, segnala una fine intuizione narrativa degli autori: la scelta di descrivere il percorso di costruzione ed elaborazione di una disciplina (la storia dell'educazione appunto), attraverso interviste alle figure significative che si sono mosse, da pionieri, all'interno di quest'ambito di ricerca.

È un testo che offre svariati intrecci, perché ne emergono narrazioni multiple, stratificate e interconnesse. Un primo livello narrativo è costituito dal confronto tra intervistati e intervistatori (a loro volta ricercatori/trici, docenti e studiosi/e – spesso allievi dei maestri – appartenenti al medesimo settore scientifico); un secondo livello è quello della storia della disciplina che si dipana come racconto corale; un terzo livello è quello del rimando tra i maestri, che emerge in modo sempre più esplicito con lo scorrere delle pagine, attraverso riflessioni e storie che si richiamano vicendevolmente.

Si potrebbe metaforicamente descrivere questo volume come il progetto di costruzione di una “casa comune” in cui l'edificio da realizzare sia la “storia” della storia dell'educazione. Quest'ultima appare come un interessante cantiere di progetti e visioni del mondo (a volte utili utopie a cui tendere) che abbandonano il mero afflato teorico, perché s'incarnano concretamente nelle scelte e nelle azioni che le maestre e i maestri hanno svolto e che essi descrivono con rinnovata partecipazione.

Si tratta senza dubbio di un volume che intende anche costruire un ponte generazionale: i maestri che si esprimono in queste pagine hanno evidentemente immaginato di rivolgersi, nel fluire delle proprie storie professionali, all'orizzonte di nuove generazioni di studiosi appassionati, cui affidare il futuro della disciplina. I curatori di questo testo hanno quindi l'indiscusso merito di aver circoscritto le orme profonde lasciate su un terreno impervio e poco battuto, non semplicemente per descrivere le gesta di chi li ha pre-

ceduti, ma con il chiaro intento d'individuare radici che possano essere gemme generatrici di nuovi tragitti d'indagine ed esperienze.

Le ventuno interviste che animano queste pagine sono dialoghi con storici dell'educazione che si collocano professionalmente in tutto il mondo e i cui percorsi hanno conosciuto traiettorie e riconoscimento nazionale e internazionale; essi sono, in ordine di apparizione nel volume: Rosa Bruno-Jofré, Giorgio Chiosso, Charlas con José Luis Peset Reig ed Elena Hernández Sandoica, Marc Depaepe, Antonio Viñao Frago, Iveta Kestere, Maria Helena Câmara Bastos, Carmen Betti, Heinz-Elmar Tenorth, Jesús Vargas, Joyce Goodman, Lucien Criblez, Maria del Mar del Pozo Andrés, Edwin Keiner, Daniel Tröhler, Grigorij Borisovič Kornetov, Roberto Sani, Frist Osterwalder, Bruno Poucet, Consuelo Flecha García. Se si decidesse di collocare ciascuno/a di questi/e studiosi/e all'interno di una carta geografica, apparirebbe evidente un aspetto che il testo curato da Cagnolati e Hernández Huerta permette di apprezzare, proprio grazie alla linearità e la chiarezza con cui è stato costruito: la storia dell'educazione, seppur disciplina non certo egemone nel più ampio ambito della pedagogia, ha saputo costruire una presenza diffusa e significativa in differenti nazioni. Si può inoltre aggiungere che, alla luce dei contributi offerti, essa ha dato seguito a un proprio paradigma e ad una propria metodologia disciplinare che è possibile rintracciare nelle voci dei maestri, nonostante le differenti cittadinanze cui essi appartengono.

Perché tornare a guardare ancora una volta alla storia, in particolare all'ambito dell'educazione?

I differenti contributi proposti mettono in evidenza che l'educazione può assumere un duplice ruolo: da un lato è stata (e può ancora essere) forza di riscatto e di cambiamento, ma dall'altro è stata anche strumento coercitivo, di egemonia e controllo. Tornare a considerare le traiettorie educative che hanno animato i processi storici, durante le varie epoche e nei differenti decenni, non significa semplicemente descrivere ciò che è già avvenuto e che resterà immutabile, ma corrisponde a rintracciare domande e questioni che possano indirizzare uno sguardo critico e generativo rivolto al presente.

Non è un caso che la storia dell'educazione, di cui trattano i maestri all'interno di questo volume, appaia in costante espansione verso nuovi ambiti di ricerca (Chiosso), rivolta all'internazionalizzazione (Sani), alla comparazione e all'innovazione (Maria del Mar del Pozo Andrés), ma sempre con uno sguardo critico e vigile alla globalizzazione (Maria Helena Câmara Bastos) e alle rinnovate questioni di genere (Consuelo Flecha García).

È una disciplina che ha voluto confrontarsi consapevolmente anche con momenti di grande tensione sociale

che hanno spinto verso il mutamento e la costruzione di nuovi valori condivisi, diffusi anche tramite l'educazione: è il caso del passaggio tra anni Sessanta e Settanta della società italiana (Betti), dell'esperienza del '68 in Messico (Jesús Vargas), del mutamento dal franchismo alla democrazia in Spagna (Peset Reig e Hernández Sandoica), della storia della pedagogia in URSS e poi in Russia (Borisovič Kornetov); infine è lo sguardo sulla scuola (Viñao Frago), sulle professioni formative e sulla stessa figura dello storico dell'educazione (Campbell e Whitehead).

Ciascuno degli intervistati, di cui è offerta la descrizione del percorso formativo e professionale, ha avuto l'opportunità di mettere in luce i successi e le intuizioni che hanno caratterizzato la propria carriera e il proprio percorso umano, ma il dialogo proposto nei differenti contributi riesce a far apprezzare anche le criticità che sono state superate e che hanno avuto un ruolo nella costruzione dei cardini disciplinari della storia dell'educazione. Questioni che oggi possono apparire semplici, scontate e lineari sono opportunamente recuperate e narrate, attraverso le voci dei protagonisti, come le conquiste fondamentali che hanno permesso il dipanarsi di successive azioni educative positive e complesse: si pensi alle prime difficoltà affrontate nel reperire i locali dove fare scuola, all'emarginazione di poveri e dei reietti espulsi di fatto dai luoghi dell'educazione istituzionale nonostante i dettami Costituzionali, l'utilizzo ideologico dell'educazione da parte di dittature e regimi, ma anche il percorso internazionale verso l'affermazione di diritti sociali che proprio nei contesti educativi hanno trovato opportunità e strumento di diffusione e di riflessione. Questi sono solo alcuni dei temi che il denso volume ha il merito di saper sottolineare, riportare all'attenzione degli studiosi e mettere in relazione tra loro. Se ne ricava il costante confronto con componenti complesse che hanno caratterizzato la storia dell'educazione come ambito d'interesse scientifico.

In conclusione, il "dialogo con la storia dell'educazione" che il volume pone al centro dell'attenzione del lettore, assume la duplice caratteristica di un proficuo dibattito lasciato consapevolmente aperto, ma anche di una pista di riflessione e di ricerca che riesce a tenere insieme il piano epistemologico e quello delle azioni concrete di cui la pedagogia si sostanzia. La storia dell'educazione diviene così un faro che non è diretto soltanto sul racconto del passato, ma che cammina nel presente, attraverso la ricerca scientifica portata avanti da maestri ed allievi che costruiscono insieme la propria strada: il volume lo testimonia in modo inequivocabile, è una comunità in costante cammino che segue le orme di riconosciuti ed illuminanti maestri, per continuare il proprio consapevole percorso.



**Citation:** Domenico Francesco Antonio Elia (2022) S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (a cura di), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950)*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 125-128. doi: 10.36253/rse-13935

**Received:** November 9, 2022

**Accepted:** December 3, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** ©2022 Domenico Francesco Antonio Elia. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (a cura di),  
*Corpo ed educazione in Europa (1900-1950).  
Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme  
pedagogiche***

**Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2022, pp. 256**

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

*Università degli Studi di Bari Aldo Moro*  
domenico.elia@uniba.it

I saggi inclusi all'interno di questo volume indagano l'articolato rapporto che si sviluppò tra corpo ed educazione nel primo cinquantennio del ventesimo secolo in un'ottica comparativa europea. Nelle intenzioni dei curatori dell'opera l'edizione italiana e quella inglese – con il titolo *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas* – avrebbero dovuto essere stampate nello stesso anno: l'emergenza sanitaria causata dalla pandemia Covid-19, tuttavia, ha provocato una sfasatura tra la pubblicazione del volume in lingua inglese – uscito nel 2021 – e quella dell'opera italiana, edita l'anno seguente.

Il pregevole lavoro di ricerca compiuto dagli autori e dai curatori di questo testo rappresenta un ulteriore tassello nella costruzione di una storia del corpo in chiave educativa che, secondo De Giorgi e Pazzaglia, rappresenterebbe uno degli assi portanti dei nuovi percorsi della storia dell'educazione: «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). L'interesse crescente della storiografia educativa verso il corpo e le aree tematiche a esso collegate è testimoniato dalle recenti iniziative di confronto fra studiosi di questo campo di ricerca, come dimostra la Conferenza internazionale dell'ISCHE svoltasi nel 2016. Già nel 2010, del resto, il convegno internazionale di studi intitolato *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, tenutosi a Firenze, aveva evidenziato la necessità per i ricercatori attivi in tale settore di soffermarsi sull'*embodiment*, «l'incarnazione [intesa] come esperienza situata/personificata nella relazione tra educazione e formazione, tra comunicazione sociale e comunicazione interiore, tra cura dell'altro e cura di sé, tra modello sociale e compito personale, tra universo pubblico e sfera privata» (Mariani 2010, X).

Articolato in tre sezioni, ciascuna composta da cinque saggi, ad eccezione della terza che ne annovera quattro, il volume esplora alcune aree tematiche di grande interesse euristico; i contributi pubblicati al suo interno, infatti, «evidenziano come il corpo sia sempre stato posto in forte correlazione con la mente: disciplinare il corpo, o garantirgli la libertà, significava disciplinare l'individuo o consentirgli la libertà di esprimersi» [p. 14]. I quattordici contributi, frutto delle ricerche di diciassette studiosi afferenti a dodici università distribuite in dieci Stati europei (Regno Unito, Belgio, Germania, Ungheria, Repubblica Ceca, Francia, Svizzera, Austria, Italia e Spagna) hanno privilegiato un intervallo diacronico di analisi compreso nella prima metà del secolo scorso «nel quale, accanto a forti poteri normalizzanti, si possono trovare nuove tendenze nella medicina, nell'arte, nella letteratura e nell'educazione in favore della naturalezza e della libertà, che prepararono la via alla rivoluzione culturale e sessuale degli anni Settanta» [p. 14]. In quest'ottica si comprendono molto bene i saggi inclusi nella prima sezione del volume, tesi a indagare il tema della *Lebensreform* nella Mitteleuropa: «un tempo popolare a livello mondiale [...] esso affermava l'urgenza di fuggire dalla città per tornare alla natura, e rigenerare sé stessi e cercare il senso perduto della totalità cosmica e della spiritualità» [p. 43]. Il primo saggio della sezione, scritto da Ehrenhard Skiera, è basato sulla percezione del corpo umano «nella *Lebensreform* e sull'educazione, come strumento attraverso il quale il futuro dell'essere umano venne considerato in termini di comunità, popolo, nazione, "razza" o specie, al di là delle questioni di salute, bellezza e "purezza"» [pp. 29-30]. Janka Balogh e András Németh, gli autori del secondo contributo, invece, si concentrano sul suo sviluppo in ambito magiaro, allo scopo di approfondire «il legame "occulto", in parte ancora non rivelato, tra i movimenti di cui sopra e i rappresentanti della danza moderna e dell'arte del movimento, due forme artistiche all'epoca emergenti» [p. 44]. Nuove suggestioni euristiche emergono anche dalla lettura del terzo saggio del volume collettaneo, redatto da Agnes Trattner, al cui interno l'autrice ha evidenziato «le sovrapposizioni e le reciproche influenze tra il movimento di cultura del corpo e la *Jugendbewegung*, un movimento costituito da numerose associazioni giovanili diffuso nelle aree tedescofone in particolare nei primi trent'anni del XX secolo» [p. 61]. Ancora rivolto al contesto culturale ungherese si dimostra il quarto saggio di questa sezione, nelle cui pagine Dorina Szente e András Németh hanno analizzato «i movimenti della *Lebensreform* del XX secolo [che] hanno plasmato nuove prospettive per le donne, per il corpo femminile e per l'immagine del corpo» [p. 86] esaminando gli apparati iconogra-

fici e testuali presenti all'interno dei periodici ungheresi pubblicati agli esordi del Novecento. L'ultimo contributo della sezione, infine, scritto da Ilaria Mattioni, delinea – attraverso l'analisi di una serie di fonti diversificate che spaziano dalle fiabe alle riviste di moda femminile – «la concezione estetica femminile per mostrare continuità e resistenze del modello di femminilità veicolato alle fanciulle tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento, modelli di genere e d'identità che si traducevano poi in principi educativi» [p. 89].

La seconda parte, invece, si concentra sulla storia dello sport e dell'educazione fisica nei contesti nazionali inglese, francese, svizzero, italiano e spagnolo: l'approccio comparativista si rivela prezioso per comprendere la presenza di «apostoli della ginnastica» che svilupparono studi pedagogici nel settore della corporeità, assicurando parallelamente l'affermazione della disciplina della quale si facevano promotori nei contesti educativi formali, non formali e informali (Dyreson 2011, 401).

Il saggio di Grégory Quin esplora, mediante l'uso della lente focale rappresentata dalla storia sportiva inglese nel primo cinquantennio del Novecento, «alcune più profonde rappresentazioni che hanno creato e continuamente riaggiornano e strutturano la "mentalità collettiva britannica" attraverso i corpi, tra tradizione e conservazione, da un lato, ed espansione e tensione al superamento, dall'altro» [p. 106], sino allo sviluppo di nuovi immaginari sociali, scaturiti dalla conclusione del secondo conflitto mondiale e dalla progressiva marginalizzazione dell'Impero dai precari equilibri della Guerra fredda. Il soggetto di ricerca del secondo saggio della sezione, invece, scritto da Michaël Attali e Yohann Fortune, riguarda le pratiche del disciplinamento del corpo in Francia teorizzate da Georges Demeny (1850-1917), propugnatore dell'educazione fisica dal taglio razionale, da Philippe Tissié (1852-1935), orientato alla diffusione della ginnastica igienica svedese e, infine, da Georges Hébert (1875-1957), che delineò un «metodo naturale» allo scopo di recuperare la motricità istintiva nei praticanti l'attività fisica. L'importanza delle diverse metodologie affrontate all'interno di questo saggio si coglie sottolineando la forte influenza che esse apportarono allo sviluppo dell'educazione fisica in Francia anche nel periodo successivo agli anni Cinquanta: secondo Attali e Fortune, infatti, «i principi di controllo, razionalità, moderazione e direttività, così come la considerazione degli effetti dell'educazione del corpo su quella morale, avrebbero innervato diverse posizioni pedagogiche durante tutto il secolo XX». [p. 129]. Grégory Quinn e Christelle Hayoz, autori del terzo saggio della sezione, hanno indirizzato le loro ricerche sullo sviluppo delle teorie sull'educazione fisica in Svizzera a partire dagli

anni Settanta dell'Ottocento sino a giungere al nuovo millennio. Al termine di un'analisi condotta all'interno di questo lungo arco diacronico gli autori hanno evidenziato l'impossibilità epistemologica di «dichiarare l'esistenza o anche solo l'emergere di un'unica concezione della disciplina», sottolineando, al contrario, la presenza di «forti differenze non solo tra regioni linguisticamente differenti, ma anche all'interno delle stesse, tra cantoni ed enti diversi» [p. 141]. L'importanza di assumere le indicazioni metodologiche proprie dello studio diacronico delle discipline scolastiche (Polenghi 2014) nelle ricerche che vertono sull'evoluzione del significato attribuito al corpo dei bambini emerge nel quarto contributo della sezione, scritto da Paolo Alfieri, il quale riflette sullo sviluppo dell'educazione fisica nella scuola italiana allo scopo «di far emergere quanto rilievo fosse attribuito alla dimensione oggettiva del corpo, da disciplinare in modo funzionalistico, e a quella soggettiva, capace di valorizzarne l'espressività» [p. 146]. Il quinto e ultimo saggio della sezione è orientato a fornire nuovi spunti euristici in merito alla costruzione «della cornice educativa finalizzata al controllo e alla modellazione della corporalità per il raggiungimento [...] della "struttura mentale ispanica", cioè un immaginario collettivo costruito da chi ha il controllo dell'informazione e del potere per consolidare l'identità spagnola delle masse» [p. 159]. L'autore del contributo, Xavier Torredadella-Flix, ha contribuito negli ultimi due decenni a delineare per lo stato maggiore della penisola iberica una ricostruzione della storia dell'educazione fisica capace di arricchire la conoscenza dell'«area latina», intesa, secondo Tomlinson e Young, come un gruppo di Stati accomunati da un modello motorio basato sulla politicizzazione dello sport, sulla forte interferenza dei partiti e delle associazioni di ispirazione cattolica in relazione al suo sviluppo, e sulle analoghe politiche sportive riscontrabili nelle esperienze autoritarie dei regimi di Franco, Salazar e Vichy, in molti casi ispirate al modello fascista italiano (Tomlinson e Young 2011, 495).

La terza e ultima sezione, infine, si concentra sull'analisi dei movimenti a favore dell'igiene scolastica in Italia, Svizzera e nell'area dell'ex-Cecoslovacchia e, nell'ultimo saggio, sulla questione del disciplinamento del corpo dei giovani devianti belgi nel periodo compreso fra le due guerre mondiali. Essa si apre con l'intervento di Simonetta Polenghi che esamina il percorso di rigenerazione fisica della nazione negli anni del Regno d'Italia, il quale si accompagnava al controllo morale delle nuove generazioni, analizzando così l'evoluzione diacronica dell'igiene scolastica. La conclusione alla quale giunge l'autrice, riguardante le ragioni della scomparsa dell'igiene dal novero delle discipline scolastiche negli anni

Cinquanta del secolo scorso, non si limita a certificare il trionfo dello Stato italiano nella lotta estenuante condotta nei decenni precedenti nei confronti delle cattive pratiche in materia di salute tenute dalla popolazione, ma assume un significato più complesso, intrinsecamente connesso con i principi della pedagogia dell'attivismo, prevalente in quel periodo dopo l'ostracismo del quale aveva sofferto durante il Ventennio fascista: «un rigido controllo dei corpi dei bambini non era più necessario, né desiderabile» [p. 194].

Il secondo saggio si concentra sui programmi pedagogici per i fanciulli boemi provvisti di disabilità fisiche attivi nella prima metà del Novecento: l'autore del contributo, Tomáš Kasper, persegue l'obiettivo euristico di comprendere «come le conoscenze di eugenetica, pedologia e pedagogia delle anomalie sullo sviluppo fisico "sano" abbiano formato le pratiche e gli obiettivi educativi all'interno della riflessione pedagogica ceca» [p. 199], cercando di chiarire, attraverso un caso di studio relativo all'Istituto del dottor Rudolf Jedlička – considerato nell'arco temporale compreso tra il 1913 e il 1945 – se gli orientamenti pedagogici relativi a questi fanciulli fossero maggiormente influenzati dagli aspetti biologici, ovvero se, al contrario, gli argomenti di natura eugenetica fossero bilanciati dall'analisi della situazione socio-culturale dei soggetti in cura presso strutture analoghe a quella presa in esame. L'analisi condotta dall'autore dimostra come «la pratica pedagogica non si lasciò "intossicare" dal pessimismo culturale, dal radicalismo degli eugenisti, dei biologi della razza e simili, rifiutando d'abbandonare i suoi ideali umanitari» [p. 212]. Il terzo saggio della sezione, scritto da Michèle Hofmann, indaga sulle «malattie scolastiche», come miopia e scoliosi, delle quali soffrivano gli alunni, e sulle misure sostenute in Svizzera dagli igienisti per contrastarle: «l'idea che la scuola fosse un ambiente malsano che faceva ammalare i bambini innescò un nuovo interesse per l'"anormalità" nei bambini e nei loro corpi» [p. 216]. In netto contrasto con gli ambienti scolastici tradizionali, considerati malsani, si collocavano i *Landerziehungsheime*, istituti maschili privati che riflettevano il culto del corpo proprio del *Lebensreform* e che si impegnavano «a mantenere gli alunni (fisicamente) in salute e ad aiutarli a sviluppare tali attributi fisici» [p. 222]. Mentre le scuole private miravano, tuttavia, «a un corpo "ideale", le istituzioni pubbliche, guidate da scoperte scientifiche, aspiravano a formare corpi "normali"» [p. 223].

Conclude la sezione un saggio scritto da Sarah Van Ruyskensvelde e Pieter Verstraete sulle modalità di accoglienza in Belgio dei minori a rischio devianza, ovvero già condannati, negli anni compresi tra il 1910 e il 1930. Gli autori evidenziano il passaggio dal regime

disciplinare severo applicato nei confronti dell'infanzia nell'Ottocento a «forme di *disciplina affettiva*, che puntavano sull'autocoscienza degli allievi» [p. 229], all'interno di un caso di studio rappresentato dal riformatorio di Ruiselede tra il 1918 e il 1931. Il risultato dell'attuazione di questa «svolta affettiva», pur mostrando i tempi lenti del sistema nell'adattarsi al cambiamento paradigmatico in atto, «stabilì una nuova costellazione di potere, con la quale anche i minori si relazionarono in maniera differente», sebbene «dai verbali delle riunioni pedagogiche non traspare sempre un livello elevato di fiducia nella predisposizione dei minori alla crescita morale» [p. 241].

A distanza di oltre venti anni dalla pubblicazione del volume collettaneo sullo sviluppo dell'educazione fisica e sportiva in Europa (Krüger e Trangbæk 1999), l'opera curata da Polenghi, Németh e Kasper sviluppa in modo chiaro e originale una storia del corpo in prospettiva comparativa europea, che costituirà senza dubbio un volume imprescindibile nelle bibliografie future dedicate a questo innovativo settore della storia dell'educazione, legato, a sua volta, ad altre aree disciplinari.

«Indagare come e perché il corpo (dei bambini, delle donne, degli adulti) sia stato oggetto di cura educativa e di teoria pedagogica – scrive infatti una delle curatrici del volume nella prefazione al recentissimo numero monografico *Disciplinamento e libertà del corpo nella storia dell'educazione*, edito dalla rivista Nuova Secondaria Ricerca – significa anche, più ampiamente, considerare quale fosse l'antropologia di riferimento» (Polenghi 2022, p. 85).

- Polenghi, Simonetta. 2022. "Introduzione. Disciplinamento e libertà del corpo nella storia dell'educazione." *Nuova Secondaria Ricerca* 7: 85-86.
- Tomlinson Alan, e Christopher Young. 2011. "Towards a New History of European Sport." *European Review* 4: 487-507.

#### BIBLIOGRAFIA

- Dyreson Mark. 2011. "Mapping Sport History and the History of Sport in Europe." *Journal of Sport History* 3: 397-406.
- Krüger, Michael, e Trangbæk Else, cur. 1999. *The History of Physical Education & Sport from European Perspectives*. Viborg: Olesen Offset.
- Mariani, Alessandro. 2010. "La corporeità: il contributo delle scienze umane." *Humana Mente* 14: IX-XII.
- 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. 2014. "School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies." *History of Education & Children's Literature* 1: 635-648.



**Citation:** Monica Dati (2022) C. Milito Barone, *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 129-131. doi: 10.36253/rse-13809

**Received:** September 20, 2022

**Accepted:** December 3, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Monica Dati. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## C. Milito Barone, *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)*

Madrid, Uned 2021, pp. 437

MONICA DATI

Università di Firenze  
monica.dati@unifi.it

Sin dal 1992, il Dipartimento di Storia dell'Educazione dell'Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ha condotto un'ampia ricerca sui libri di testo scolastici del XIX e XX secolo, con il Progetto MANES, un programma interdisciplinare a cui collaborano diverse università e istituzioni spagnole, europee e latinoamericane. Tra le pubblicazioni di questo importante centro di ricerca troviamo questo volume dedicato ad un periodo molto importante per la storia dell'educazione spagnola: dall'ultima decade della dittatura franchista alla cosiddetta Transizione che vede il passaggio a una Costituzione che consacra uno Stato sociale, democratico e di diritto. Dal 1959 in poi, la dittatura di Franco ha infatti cambiato volto e ha portato a una certa apertura che ha prodotto trasformazioni in diversi settori, tra cui la ridefinizione del sistema educativo il cui punto chiave è stato l'emanazione della Legge sull'istruzione generale (*Ley General de Educación- LGE*) del 1970, pietra miliare del cambiamento e documento particolarmente significativo per la sua continuità nel periodo democratico immediatamente successivo.

Per comprendere in modo approfondito i concetti chiave trattati nel programma di studio dell'epoca e per tracciare il modello di società trasmesso agli studenti l'autrice ricorre a due categorie, "conflitto" e "convivenza", utilizzate per analizzare anche i cambiamenti e le contraddizioni a livello curricolare, i dibattiti politici, scientifici e culturali riguardo i percorsi scolastici. Come si è evoluto l'approccio ai temi del conflitto e convivenza, sia scolastici che sociali, nel passaggio da una dittatura a una democrazia? E in ambito scientifico-pedagogico? Nei testi scolastici? Quale visione del mondo era alla base del discorso pedagogico ufficiale? Le continuità e discontinuità sul tema e l'evoluzione del dibattito sono studiati in modo molto accurato utilizzando tre fonti fondamentali: la legislazione scolastica e i documenti ministeriali, i manuali di storia e i testi di educazione civica ed infine le principali riviste pedagogiche, in particolare *Vida Escolar*, una delle pubblicazioni più importanti per la formazione degli insegnanti in Spagna.

La metodologia adottata per analizzare questo ricco materiale è particolarmente degna di nota. Milito Barone, infatti, si avvale dell'Analisi Critica del Discorso (ACD), definita dal linguista Norman Fairclough come «lo studio del linguaggio in uso, visto come un tipo di pratica sociale» (*Discourse and Social Change*, 1992). Nello specifico si tratta di un insieme di teorie e metodi impiegati a partire dagli Anni Settanta per studiare la complessa relazione che intercorre tra il linguaggio e il contesto sociale nel quale viene impiegato la cui peculiarità consiste nel considerare il discorso come manifestazione delle condizioni sociali e, contemporaneamente, come strumento in grado di determinare rapporti all'interno della società. L'autrice se ne avvale, consapevole del fatto che le pratiche e i "discorsi" sociali quando si istituzionalizzano diventano naturali, dati normalizzati e stabilizzati al punto che le persone smettono di interrogarsi su di loro o di prestarvi attenzione: ed è proprio questa naturalizzazione, "l'inevitabilità" delle realtà sociali e politiche, a rappresentare una delle procedure che permettono alla scuola di comportarsi come uno strumento di controllo sociale. L'obiettivo del volume diventa così quello di decodificare "discorsi" che sembrano apparentemente naturali, verificarne l'arbitrarietà, l'intenzionalità e il potenziale di legittimazione, scovare i processi e le strutture sociali che in essi si nascondono. I "discorsi" presi in considerazione dall'autrice sono ovviamente rappresentati dalle numerose fonti primarie elencate sopra, libri di testo, linee guida per i programmi di studio, legislazione e articoli scientifici e pedagogici, documenti profondamente legati a quella che viene chiamata "cultura scolastica", concetto che nel volume viene spiegato facendo riferimento alle definizioni offerte dai due storici dell'educazione Antonio Viñao Frago (*El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes*, 2006) e Agustín Escolano Benito (*Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros*, 2000).

Per costruire questa solida e rigorosa indagine, Milito Barone ha suddiviso il libro in dieci capitoli. I primi cinque si concentrano sull'impalcatura teorica e metodologica che ha reso possibile il lavoro di ricerca. Nello specifico il primo capitolo indaga le diverse teorie sociali che hanno polarizzato il dibattito in Spagna durante il tardo regime franchista e la Transizione (funzionalismo, organicismo sociale, controllo sociale, teorie del conflitto, dottrina sociale della Chiesa, socialismo, comunismo); il secondo capitolo definisce i concetti di convivenza (la vita in comune, l'ordine, la disciplina, la solidarietà) e conflitto (lotta per il potere, violazione di norme, violenza, punizioni, ecc.) nelle loro numerose accezioni sia sociali che scolastiche aiutando il lettore a comprendere le loro numerose declinazioni; il terzo capi-

tolo prosegue presentando in modo accurato l'Analisi Critica del Discorso e come possa essere utilizzata per studiare testi educativi dando conto del significato sociale delle procedure e delle trappole utilizzate nel linguaggio parlato o scritto (lessicalizzazioni, eufemismi, polarizzazioni, figure retoriche, ecc.); il quarto capitolo dedicato alle fonti sottolinea l'importanza dello studio dei libri di testo per documentare la storia dell'educazione. Questa sezione teorica e metodologica si conclude con il quinto capitolo che presenta al lettore il contesto sociale, politico ed economico in cui si colloca la ricerca.

I cinque capitoli successivi si concentrano sullo sviluppo dell'indagine in profondità. Il sesto capitolo cerca di descrivere il passaggio da un modello educativo pensato per le élite ad uno progettato per realizzare la scolarizzazione di massa; il settimo capitolo prosegue con un'analisi approfondita della legislazione tra il 1959 e il 1982, in particolare sui *Cuestionarios Nacionales* del 1965 e sulla già menzionata *Ley General de Educación (LGE)* del 1970, una delle più importanti leggi sull'istruzione della Spagna contemporanea.

Gli ultimi tre capitoli descrivono i risultati ottenuti, divisi in tre fasi temporali. Il periodo tardo-franchista è suddiviso in due parti, una precedente e una successiva all'attuazione della LGE: dal 1965 al 1969 (ottavo capitolo) e dal 1970 al 1975 (non capitolo). La terza fase riguarda la transizione alla democrazia, dal 1976 al 1982 (decimo capitolo). Per quanto riguarda la prima fase Milito nota che le fonti primarie (i *Cuestionarios Nacionales* del 1965, la rivista *Vida Escolar*, i libri di testo) insistono soprattutto sulla disciplina e sull'ordine e, avendo come punto di riferimento la dottrina sociale della Chiesa, rappresentano la convivenza scolastica come armonia e dissuasione dal conflitto. Ugualmente il concetto di convivenza sociale obbedisce a un modello organicista dove i conflitti sociali, politici ed internazionali e le cause che li hanno generati vengono dimenticati o trattati in maniera molto ingenua. Nonostante alcuni piccoli cambiamenti introdotti grazie al varo della LGE, la visione armonica della società che la dittatura di Franco vuole offrire perdura nella seconda fase ed è rintracciabile anche nel periodo successivo al 1975: le fonti primarie introducono timidamente i valori democratici per spiegare la convivenza scolastica senza però abbandonare del tutto il discorso sull'armonia, sulla concordia e sulla collaborazione tipico di un passato autoritario dove i conflitti scolastici sono trattati solo con eufemismi. In modo analogo la convivenza sociale è spesso presentata in termini altamente idealizzati (armonia, pace, bene comune) con chiare radici religiose, mentre i conflitti sociali, soprattutto se legati al recente passato (guerra civile, franchismo), restano dei veri e propri tabù: non

una risorsa e un arricchimento ma un'anomalia da scartare che potrebbe rompere la convivenza costruita dopo la dittatura. In altre parole, nonostante alcuni cambiamenti l'autrice sottolinea criticamente le continuità che hanno caratterizzato i primi anni della democrazia in Spagna e il perdurare di teorie legate al funzionalismo e organicismo sociale.

Come emerge da quanto riportato si tratta di un lavoro importante e molto ricco dal punto di vista contenutistico la cui forza risiede in primo luogo nell'analisi approfondita e rigorosa delle fonti tra cui vale la pena menzionare i libri di testo che, come ben testimoniato dalla ricerca di Milito Barone e dal più ampio progetto MANES, rappresentano documenti indispensabili per la storia dell'educazione che meritano sicuramente un'analisi attenta e quanto più sistematica. A tal proposito deve essere prestata assoluta considerazione anche alla non semplice scelta metodologica adottata dall'autrice che per studiare manuali, fonti legislative e riviste scientifiche si avvale delle categorie di convivenza e conflitto e di un originale approccio discorsivo. Il lavoro di Barone mostra come l'analisi critica del discorso possa rappresentare un metodo d'indagine qualitativa particolarmente adatto allo studio della cultura scolastica capace di svelare inganni e manipolazioni che spesso, in diversi periodi storici, hanno accompagnato i sistemi educativi legittimando la realtà come qualcosa di naturale e necessario.





**Citation:** Sandra Francini (2022) M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro"*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 9(2): 133-135. doi: 10.36253/rse-14030

**Received:** December 3, 2022

**Accepted:** December 3, 2022

**Published:** February 1, 2023

**Copyright:** © 2022 Sandra Francini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro"*. Una prospettiva didattica alternativa ancora attuale, Prefazione di Juri Meda, Postfazione di Enrico Bottero**

**Parma, Edizioni Junior, 2022, pp. 213.**

SANDRA FRANCINI

*Università di Firenze*  
safrancini@gmail.com

In un volume solido e ricco di esperienze esemplari, vissute in un periodo segnato da grandi fermenti innovativi e da grandi conflitti in differenti ambiti della realtà italiana, Maria Rosaria Di Santo ripercorre l'esperienza della Biblioteca di Lavoro, un ingegnoso progetto ideato e messo in pratica tra il 1971 e il 1979 da un Gruppo sperimentale di educatori coordinato, appunto, da Mario Lodi. Il libro ricostruisce la storia di questa iniziativa didattica e pedagogica, fra le più interessanti realizzate negli anni Settanta in Italia, con uno studio accurato e molto approfondito che affonda le sue radici nel vivace contesto in cui nacque. L'autrice consegna al lettore un documento storico-educativo assai valido fra i pochi studi esistenti. Si segnala in specie un agile ma acuto saggio di Antonio Santoni Rugiu pubblicato negli anni 2000 che Di Santo cita più volte. Il "filo rosso" che lo attraversa e che ci conduce nella narrazione degli avvenimenti è strettamente intrecciato agli eventi e alle dinamiche socio-politiche che, in quel medesimo periodo, hanno coinvolto il Paese. Tuttavia, il libro non si limita a narrare un'esperienza singolare, ma volge lo sguardo all'oggi e lancia un messaggio ai nostri insegnanti invitandoli a guardare a questo recente passato che tutt'oggi appare così attuale.

Il volume si compone di cinque diversi capitoli e di una interessante appendice che riporta l'elenco dei fascicoli della Biblioteca di Lavoro (d'ora in poi BL), oltre ad una prefazione di Juri Meda dove viene contestualizzata l'opera a cui si riconosce il merito di sanare una lacuna negli studi storico-educativi. Arricchisce il libro una postfazione di Enrico Bottero che sintetizza quanto presentato dall'autrice.

La realizzazione di questo progetto editoriale indirizzato agli insegnanti e dedicato ai bambini, che di fatto voleva essere una alternativa ai libri di testo, si colloca in anni di grande trasformazione sociale che videro la conquista dei diritti di cittadinanza in più campi: nel lavoro, in ambito sanitario, familiare, giuridico, della salute mentale, ecc. (p.19). In questo contesto la

scuola è ben presente con le sue istanze di rinnovamento, fra cui, appunto, la protesta contro il libro di testo ritenuto responsabile di veicolare una versione confezionata e a senso unico della realtà, contraria al *pensiero critico* a cui si auspicava dovessero tendere le giovani menti in formazione. A condurre la battaglia contro i libri di testo nella scuola fu, in specie, il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), che in seguito alla stessa contestazione del Sessantotto, aveva individuato in essi un obiettivo quanto mai efficace per avviare un processo di profondo cambiamento dell'istituzione scolastica (p. 76).

Le pagine del libro riportano il grande fermento su questo tema che vide la lotta del Movimento trasformarsi, da una iniziale contestazione a carattere polemico e critico, in una azione concreta con il rifiuto dell'adozione del libro di testo. Al testo scolastico veniva contrapposta una "particolare biblioteca" da costruire con svariati documenti, anche audiovisivi, che la scuola stessa doveva impegnarsi a ricercare e a organizzare, dando modo ai ragazzi di venire in contatto con la "vita reale" ben diversa da quella preconfezionata dei sussidiari.

Come si documenta nel volume, Mario Lodi – di cui quest'anno si celebra il centenario della nascita – è ben attivo in questo dibattito e la sua voce risuona nei diversi documenti prodotti nel 1971 e presenti nell'opuscolo di lancio della BL. L'autrice riporta e interpreta alcuni passi di questi scritti come, ad esempio, *Il documento della CGIL scuola di Milano, Il Collettivo didattico-politico insegnanti milanesi e Il documento di Conegliano* e evidenzia che, al di là del linguaggio ideologico in linea con il clima politico del Sessantotto, in ogni comunicato e/o in ogni intervento, si rifiutava una cultura che fosse erudizione separata dal sociale: «il sociale è il testo da leggere e interpretare, è il testo su cui s'impara a distinguere tra oppressi e oppressori, padroni e servi a individuare chi ha il potere e come lo esercita e gli effetti che il potere produce» (p.80). Qualche anno dopo, in un articolo del 1973, il maestro Lodi spiegava come i libri di testo, salvo qualche eccezione, fossero superficiali, banali. Se pur corretti dal punto di vista scientifico e brillanti nell'esposizione, per lui, non avrebbero potuto interessare nello stesso tempo tutti i bambini di realtà diverse (p.81). Alla prassi vigente si opponeva un altro tipo di lezione dove la classe non era più uditorio, ma diventava comunità che osserva, sperimenta, riflette.

La ricostruzione storica che si dipana nel libro ci mostra come sull'onda di una forte spinta ideale, la mobilitazione della scuola si spostò su un terreno di lotta più ampio e radicale e andò ad unirsi al vasto movimento dei lavoratori la cui voce – sostenuta dai Comitati di Quartiere o dalle organizzazioni Sindacali – riecheg-

giava nelle fabbriche con effetti sui rapporti economici contraddittori che la rapida industrializzazione del nostro paese aveva messo in evidenza senza tuttavia dare risposte alle domande che aveva sollevato. Pagina dopo pagina, il volume di Di Santo rende tangibile al lettore la complessità di questo periodo della nostra storia recente che tuttavia produsse miglioramenti tali da fare immaginare un futuro di grandi speranze. Le nuove tendenze pedagogiche si ispiravano all'attivismo di Dewey, nonché alle pratiche elaborate dal pedagogista francese Célestin Freinet il quale, già nel 1932, aveva introdotto una tecnica educativa molto valida, orientata ad una didattica attiva. La lezione di Freinet fu la base di riferimento per gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa, i quali da tempo tentavano di "svecchiare" la politica scolastica italiana. Con una accurata ricostruzione degli eventi, l'autrice ci mostra come i temi cruciali degli anni dopo il Sessantotto siano ben presenti nella struttura e nell'organizzazione del Movimento di Cooperazione Educativa e, come sappiamo, non solo in esso. Buona parte degli italiani dell'epoca fu coinvolta in questo vivace dibattito culturale e politico che vide figure diverse tra loro accumulate da un orizzonte valoriale e/o ideologico (che in quel momento trovava una sponda nelle esperienze politiche dell'allora governo di centro-sinistra) e impegnate nella lotta sul territorio in favore di un'istruzione generalizzata e "di massa", in grado di formare cittadini consapevoli di sé e delle proprie potenzialità.

Nel capitolo dedicato a Lodi, Di Santo ricorda come l'attitudine all'ascolto fosse la cifra più evidente del suo agire. Ed è in questa alternativa pedagogica che risiede il concetto ispiratore della BL: «far leggere ai ragazzi la vita reale» e guidarli verso un'autonomia che permetta loro di guardare la realtà e giudicarla in modo autonomo. La scuola diventa così una piccola società che ha lo scopo primario di far vivere agli alunni, fin dalla prima classe elementare, il senso della Carta costituzionale, cioè della legge che sta a fondamento del nostro vivere civile.

Come si evidenzia nel volume, la "scuola attiva" praticata da Mario Lodi va di pari passo e si fonde, in quello stesso periodo, con l'articolata progettualità di Bruno Ciari, altro grande maestro del Movimento di Cooperazione Educativa. Nel capitolo a lui dedicato, si sottolinea il rilevante contributo che Ciari seppe dare nello sforzo di far comprendere l'importanza delle nuove tecniche didattiche e della ricerca scientifica, la quale includeva la ricerca d'ambiente da contrapporre alle materie precostituite. L'autrice ricorda come nel 1970, in un Convegno a Bologna, il maestro di Certaldo si spese molto a favore di un cambiamento nella scuola da realizzare per mezzo di "tecniche nuove" e, alludendo alla BL, sostenne che erano gli insegnanti a produrre materiale alternativo e che que-

sto stesso materiale dovesse essere di qualità. Il modello educativo proposto, di *controinformazione*, nella pratica si presentava come un vero e proprio "lavoro" che l'insegnante avrebbe dovuto svolgere insieme ai suoi ragazzi, ponendo al primo posto la realizzazione e l'utilizzo della BL. Dopo la morte improvvisa di Ciari nel 1970, Mario Lodi si fece promotore del progetto, sostenuto nell'iniziativa da Luciano Manzuoli, libraio e editore fiorentino. Manzuoli diede inizio a questa avventura documentaria e la sostenne in modo ammirevole tentando, a più riprese, nonostante le crescenti difficoltà finanziarie, di farla vivere anche con rinnovate proposte editoriali. L'entusiastico impegno, sia dell'editore, sia di Lodi che lo affiancava, non bastò ad impedire che l'esperienza della BL giungesse al suo epilogo nel 1979 dopo circa dieci anni di proposte e letture formative di grande ausilio per i tanti insegnanti che in quegli anni di notevole fervore progettuale, scelsero di non adottare il libro di testo.

La Collana si componeva di un centinaio di volumetti raccolti in tre sezioni: *Lecture*, *Guide* e *Documenti* e, rifacendosi all'esperienza freinetiana, si poneva come alternativa ai vecchi manuali e alla "scuola fatta dalla cattedra". Nel testo si spiega dettagliatamente quale era la funzione di ogni sezione e come queste venivano utilizzate nella didattica. Ad esempio, le *Lecture*, proposte sotto forma di storie, parlavano di problematiche sociali come la speculazione edilizia, l'inquinamento, l'ambiente e l'urgenza di creare spazi adatti all'infanzia. Le *Guide* erano invece percorsi didattici rivolti non solo ai ragazzi della scuola elementare e della scuola media, ma anche alla formazione dei lavoratori delle 150 ore che proprio in quegli anni, attraverso lotte, anche dure, avevano ottenuto la possibilità di dedicarsi allo studio, potendo così migliorare la loro formazione e anche conseguire diplomi che nel loro passato scolastico non avevano ottenuto. È superfluo ricordare che i corsi delle 150 ore – cioè il riconoscimento di un "tempo per lo studio" – furono una grande conquista di libertà e di equità sociale del movimento dei lavoratori in vista della difesa e della tutela dei diritti di tutti. Infine, i *Documenti* – spesso presi da archivi – si proponevano come fonti, naturalmente accertate, per la ricerca nelle scienze naturali e per l'approfondimento di tematiche di grande valore sociale come, ad esempio, il carcere, la disabilità, le condizioni degli operai in fabbrica, il problema della salute e altre questioni di grande attualità.

Nel sottolineare che la battaglia per una scuola democratica è tuttora la battaglia del Movimento di Cooperazione Educativa, l'autrice rileva con una nota amara: «Ad oggi non abbiamo realizzato, nella maggior parte dei casi, il progetto di scuola alternativa, proposto dalla BL; permane lo stile trasmissivo e il sussidiario

continua ad assumere un ruolo privilegiato nello scandire il ritmo delle lezioni» (p. 92).

Tuttavia, pur richiamando l'attenzione sui temi irrisolti del nostro sistema scolastico, questa pubblicazione ci racconta bellissime storie di segno opposto, ossia ci dà una avvincente e stimolante testimonianza di quanto sia stato possibile realizzare, nella tenace volontà di rendere la cultura di base meno individualistica e più inclusiva. È una doppia e importante testimonianza dato che Di Santo è un'insegnante e, come lei stessa racconta nel testo, negli anni Settanta, ha fatto ricorso alla BL nella sua attività didattica in situazioni di pluriclasse, in scuole montane della provincia di Chieti: «la BL risultò, in quelle condizioni di isolamento, una guida nell'organizzazione del lavoro in classe e nella progettazione di itinerari didattici, ispirati all'educazione attiva. L'intento di chi scrive – continua Di Santo – era di dare spazio ai bambini, ai loro pensieri, ai sentimenti e alle emozioni, dai quali trarre spunto per i percorsi di apprendimento. Gli esempi delle *Guide* aprivano la mente, accendevano l'immaginazione nella progettazione delle attività didattiche nel contesto dove operava, molto deprivato a livello culturale. La BL era un aiuto per provare nella realtà a superare il modello trasmissivo, [...]. Risultava uno strumento efficace nella formazione lenta e faticosa, ma nello stesso tempo appassionante di un nuovo stile di insegnamento tutto da inventare» (p. 176).

Le note personali che con grande modestia e altrettanta efficacia l'autrice inserisce nel libro sono un prezioso resoconto di una esperienza esemplare a cui lei stessa invita a guardare. Gli insegnanti in particolare – dice Di Santo – dovrebbero impegnarsi nel lavoro di ricerca e di documentazione per costruire una biblioteca che integri dotazione libraria e risorse digitali: «solo la loro integrazione nella biblioteca scolastica può garantire la realizzazione di fondamentali obiettivi, quali l'appassionare i ragazzi alla lettura, l'ampliarne gli interessi conoscitivi e il far acquisire loro gli strumenti di ricerca [...]. Il ripensare criticamente ai tanti aspetti dell'agire in classe sviluppa in ciascun insegnante lo spirito di ricerca e assicura una continua crescita professionale» (pp. 184 -188).

Il volume, in definitiva, al di là del suo carattere di ricerca storica, può essere letto come un valido strumento dal punto di vista didattico, giacché si presta ad essere utilizzato proficuamente dagli specialisti del settore, e soprattutto dagli insegnanti di oggi che potranno cogliere nel percorso alternativo della BL, suggerimenti utili per rinnovarsi e lanciare una sfida alla pedagogia tradizionale che, sottotraccia, è tuttora presente nelle nostre scuole.





## Sommario

### Editorial

La storiografia nell' Italia contemporanea 3  
*Franco Cambi*

### Non-Monographic Section Articles

The right to outdoor education at the beginning of the Twentieth century: reflections and practices from the pages of a Milanese journal (1911-1923) 13  
*Gabriella Seveso, Luca Comerio*

Educazione esclusiva al femminile a partire dall'Europa delle corti: prospettive di analisi pedagogica 23  
*Monica Ferrari*

Webster's 1793 *speller*: not yet a portrait of America 37  
*Virginia Meirelles, Linda Mitchell, Maria Revuelta*

Gabriela Mistral: la pedagogista poetessa 47  
*Simona Biagi*

I patrimoni fotografici delle scuole di Firenze: temi e metodo di una ricerca in corso 63  
*Chiara Naldi*

La questione dell'educazione nel pensiero di Carlo Pisacane 75  
*Giovannipaolo Ferrari*

La configurazione di una grammatica del corporale 87  
 Il visibile, l'invisibile e il non visibile come fondamento delle immagini e dei corpi in movimento 87  
*Eduardo Lautaro Galak*

I bambini di Sergio Tofano: sulle tracce di una poetica per l'infanzia tra più linguaggi dell'arte 97  
*Marco Bisanti*

Governance models of Hungarian higher education: from Humboldtian to State-controlled model 109  
*Carla Liege Rodrigues Pimenta, Zoltán Rónay*

### Book Reviews

A. Cagnolati e A.F. Canales Serrano (eds.), *Women's Education in Southern Europe. Historical Perspectives (19th - 20th centuries)*, Vol. IV 121  
*Dalila Forni*

A. Cagnolati e J.L. Hernández Huerta (eds.), *In the footsteps of the masters. Interview with the History of Education* 123  
*Luca Bravi*

S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (a cura di), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche* 125  
*Domenico Francesco Antonio Elia*

C. Milito Barone, *Conflicto y convivencia en el discurso pedagógico oficial durante el tardofranquismo y la transición democrática española (1965-1982)* 129  
*Monica Dati*

M.R. Di Santo, *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una prospettiva didattica alternativa ancora attuale*, Prefazione di Juri Meda, Postfazione di Enrico Bottero 133  
*Sandra Francini*