

RSE  


2025

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

2384-8294

RIVISTA DI STORIA  
DELL'EDUCAZIONE  
Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



**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**

*Caterina Sindoni* (University of Messina), CIRSE president  
*Carla Callegari* (University of Padua), CIRSE vice-president  
*Stefano Oliviero* (University of Florence), CIRSE secretary

#### **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  
*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*, Pontifícia 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  
*Mariella Colin*, Université de Caen (Francia)  
*Maria Isabela Corts 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 - CINVESTAV 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 (Rodi)

*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**

*Paolo Alfieri* (Catholic University of the Sacred Heart, Milan), managing editor

*Stefano Oliviero* (University of Florence), managing editor

*Lucia Cappelli* (Catholic University of the Sacred Heart, Milan)

*Simona Finetti* (Sapienza University of Rome)

*Chiara Martinelli* (University of Florence)

*Rossella Raimondo* (University of Bologna)

#### **Managing Director**

*Caterina Sindoni* (University of Messina), CIRSE president

# **Rivista di Storia dell'Educazione**

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

**anno XII – n. 2 (n.s.)  
2025**

Firenze University Press

**Journal of History of Education RSE**  
<https://rivistadistoriadelleducazione.it>  
ISSN 2384-8294 (print) | ISSN 2532-2818 (online)  
Published two times a year

*Editor-in-Chief*  
Caterina Sindoni (University of Messina), CIRSE president  
Carla Callegari (University of Padua), CIRSE vice-president  
Stefano Oliviero (University of Florence), CIRSE secretary  
Direttore Responsabile: Caterina Sindoni, University of Messina, Italy



© 2025 Author(s)

**Content license:** except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

**Metadata license:** all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

Published by Firenze University Press

Firenze University Press  
Università degli Studi di Firenze  
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy  
[www.fupress.com](http://www.fupress.com)



**Citation:** Boschi, C., & Gramigna, A. (2025). A history of educational modernity between science and politics. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 3-10. doi: 10.36253/rse-16730

**Received:** October 22, 2024

**Accepted:** July 28, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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 del Sacro Cuore di Milano.

The work, in its entirety, was developed by both authors. In particular, *Scientific method and educational knowledge* was written by Anita Gramigna; *Utopia of the education and cult of freedom* and *As a small conclusion* were written by Camilla Boschi.

## A history of educational modernity between science and politics

### Una storia della modernità educativa tra scienza e politica

CAMILLA BOSCHI, ANITA GRAMIGNA

Università degli Studi di Ferrara, Italia  
bsccll@unife.it; grt@unife.it

**Abstract.** The course of this historical-educational reflection aims to grasp the formative effects of the so-called 'new science' and, subsequently, of political utopia between the Eighteenth and Nineteenth centuries. This is, among other things, an experiment of *history in history*, in the sense that the most significant sources of critical reference date back to the Seventies of the last century, a decade of deep significance for the consolidation in Italy of progressive democratic culture (Cambi 2003). In this perspective, we are particularly interested in the situations where science-based education and political education meet. For example, the case of the representatives of the Enlightenment, the *Society of Observers of Man in France*, as well as various scholars of Positivism (Tisato 1973); but there were famous utopians, as Saint-Simon (Pancera 1994) or Owen (1813), to express the dual interest as a sign of innovation and civil progress in European culture.

**Keywords:** method, innovation, education, progress, utopia.

**Riassunto.** Il percorso di questa riflessione storico-educativa si ripropone di cogliere gli effetti formativi della cosiddetta nuova scienza e, successivamente, dell'utopia politica tra Settecento e Ottocento. Si tratta, tra l'altro, di un esperimento di *storia nella storia*, nel senso che le fonti di riferimento critico più significative risalgono agli anni Settanta del secolo scorso, decennio di profondo significato per il consolidarsi in Italia della cultura democratica progressista (Cambi 2024). Di particolare interesse, in tale ottica, sono le situazioni in cui l'educazione su basi scientifiche e la formazione politica volta all'istruzione generalizzata trovano punti d'incontro. È il caso di esponenti dell'Illuminismo, della *Società degli osservatori dell'uomo* in Francia, così come di vari studiosi del Positivismo (Tisato 1976); ma non sono mancati famosi utopisti, o presunti tali, come Saint-Simon (Pancera 1994) o Owen (1813), a manifestare il duplice interesse come segno di innovazione e progresso civile nella cultura europea.

**Parole chiave:** metodo, innovazione, educazione, progresso, utopia.

## SCIENTIFIC METHOD AND EDUCATIONAL KNOWLEDGE

In the future communist society «the problem of recognition of the social foundation of science is presented as an aspect of its own construction, such that philosophy must not impose it from outside, but science must find it in itself, recognizing its genesis in work» (Badaloni 1970, 89, trad. auth.). In the Marxist vision, science is traced back to a modest origin and to a historical demystifying consideration, which cannot be missed, of the progressive development of capitalism in the triumphant phase of the first and second industrial revolution. About science-work, moreover, we must refer to Simone Weil's profound key to understanding, when she asserts that an epistemology is needed that decides to investigate the *analogy* «of the processes that human thought carries out, on one side in daily life and particularly in work, on the other hand in the methodical elaboration of science» (2011, 130 trad. auth.). To escape the alienating control of a political and economic power that pays to *manufacture* a science that becomes *idolatry*, it's necessary to be animated by aesthetic charm, translating into love for the beauty of the universe, given that «Very few scientists go deep enough into science to have a soul full of beauty» (Weil 1990, 121, trad. auth). It's an educational project and an evolutionary process of human development, of which science is one of the highest fruits but at the same time the most dangerous man's domination of man and the blind and irrational exploitation of nature according to the logic of maximum profit. Still writes Badaloni in his 1970s text: «The positivistic ideal of a domain of science is not in question, but it is assumed within science the emergence of that awareness which comes from the experimental history of the species and vice versa the descent of science into that in the form of a social (and not only individual) enjoyment of the world» (1970, 92 trad. auth.). In the following, we will try to examine the thought of some authors, in order to reflect on the connection between science, politics and education. We will be careful to focus on how the relationship between the disciplines has changed over time, in particular on how the way of understanding the construction of the educational model between Positivism and Enlightenment has changed, debating the means and the results of the educational phenomenon. A similar historical insight will then allow us to begin to dwell on the concept of utopia, therefore its role both within scientific research and in the construction of an idea of education that try to coincides with the beginning of a process of progressive humanization. Among the expected results, there is that of contributing to the scientific

debate on the subject, in the conviction that these studies can affect educational historical reflexivity.

Modern science made an invaluable contribution to the changing concept of education, starting from its own foundation of the Seventeenth century. Some concepts such as *observation*, *research*, *experimentation*, became indispensable also for the sciences of education, causing a real cultural revolution (De Giorgi, Gaudio, Pruner 2023). If we want to give a significant example of the change, it can be useful a reference to the Baconian theory of the *Idolas*, a sort of "diseducation" and liberation from those errors that compromise a correct knowledge of the world because of prejudice. We think of the *idola tribus*, common to all the human species that impose on the intellect to deform the nature of things, with the pretension that reality is uniform to thought. Manheim (1957) highlighted how Bacon's criticism of "preconceptions" and "appearances" is related to the concept of ideology, through which the German sociologist stands as a disenchanted observer of modern society. Unlike Bacon, who believes it's necessary to question the phenomena in order to *interpret* them, Galilei considers the world of self-evident nature that has to be read through the appropriate instruments: the "sensed experiences", first of all observation, and the "certain demonstrations" of hypothetical-demonstrative character that come to formulate laws of mathematical certainty. With such a revolutionary way of proceeding, which questions the Aristotelian model dominated by final causes, Galilei and his students seek the truth in facts and, like the famous seeker in the "fable of sounds" of *Il Saggiatore* (1977), never give for absolute and definitive knowledge acquired. Hence the consideration of Geymonat on the pedagogical value of the Galilean work, in his effort to lead the reader to understand the demonstration and validity of the proof: «And to this end, a double work of destruction and education is necessary: the destruction of prejudices and traditional mental habits and common sense; creation, in their place, of new habits, of a new attitude to reasoning» (1957, 244, trad auth).

In the Eighteenth century, it felt uncomfortably the delay that separates studies on man from those on nature. Voltaire hoped that the human being can be studied as any other phenomenon, therefore through an observational-experimental method «I can conceive very well, without any mystery, what man is. He comes to the world like other animals [...]» (1975, 929, trad. auth). Sergio Moravia writes about: «The modern science of man couldn't pass through the liberation from a secular narrow anthropology, which considered the man a being completely *sui generis* of the natural order» (1970, p. 17). It's necessary, however, to wait until the end of the

century because the intolerance towards Cartesian dualism, which distinguished in man a *res cogitans* from a *res extensa*, is translated into a new research capacity involving at once doctors and philosophers, historians and geographers, united by the same enthusiastic desire to *observe* the individual. Throughout the Eighteenth century, there remained the undeniable difficulty, inherited from the thought of Seventeenth century, to redefine the "ontological status of man" and to review the relationship between this and other natural entities. Another very problematic field of investigation was the emergence of cognitive processes and feelings from a substance other than the natural-material one. The way in which Locke faced the problem is undoubtedly innovative. Firstly, because the English philosopher confronted it on a plane opposite to metaphysics, secondly because he strongly emphasized how intellectual activity and emotional life were closely linked to sensitivity, first and indispensable way to the outside world. The doctor-philosopher Cabanis opened the way to overcoming philosophy, as a privileged cultural form for the study of man, in favor of medicine. At the same time, having abandoned the traditional conception of man, he grasped it in its totality, integrating physical and moral elements: «It is the awareness of this unity that leads Cabanis to delineate the field of an original irreducible discipline, in which anatomy and physiology, psychology and morality all become components of a single knowledge that he explicitly defines *science of man*» (Moravia 1970, 61, trad. auth.).

Next to the studies of Cabanis are those of *natural history of man* of Lacépède and the courses ethno-anthropological of Jauffret: these were the basic elements for the birth of modern anthropology. What unites the different scientists who will join the *Society of Human Observers* is, on the one hand, their problematic continuity with regard to the Enlightenment and, on the other, the agreement on the need for an interdisciplinary study. Not by chance Jauffret, founder of the society (1799), asked for membership to naturalists, philosophers-psychologists, doctors, scholars of signs and language, geographers-explorers, historians-archaeologists, economists, hellenists. The scientific project conceived by Jauffret is evocative: it provides, for the *historical* members of the study of man over time and, for the *travelling* members, the study of man in space. The observers of man intend to intervene also on a topic that had great weight during the Eighteenth century: the state of nature and the natural man. Once the myth of the "good savage" fell, these men of science set out to study, on positive bases, how man is in his pre-social and pre-civil stage, in order to understand, as Rousseau hoped, how much good and bad there is in education and in civilization.

The long parable of the philosophical-scientific culture of the Eighteenth century, which has man as its center, finally realized in an educational dimension. Studying *man* in his natural, historical and civil roots implies, beyond any fanciful hypothesis, the conscious achievement of a deep conviction: man's educability and man's integrability in the social context. With these presuppositions we have already entered, in fact, the cultural climate of Positivism, of which Séguin was a significant representative in the medical field with his research on conditions of different abilities (Fornaca 1993). The path we followed presents a continuity that goes from the Seventeenth-century science of nature to the Eighteenth-century science of man, to reach the positivism of the Nineteenth century. In the first phase, the method is to be considered as an object of study; in the second it becomes a tool that establishes new areas of scientific knowledge; in the third, synthesis takes place: science must be the foundation of education and, at the same time, lay the foundations of a science of education, unthinkable without the overall contribution of the human sciences: «Only in the general climate created by positivism could develop also in the pedagogical field that genuinely scientific investigation necessary to the creation of the essential conditions for the activation of the educational plan proposed by contemporary civilization would fail» (Tisato 1977, 81).

Comte, in his *Course on positive philosophy* (1830), placed the educational question as fundamental and reserved itself to formulate a project of *positive* pedagogy. Unlike the Enlightenment, however, who identified the educational element as a priority for the progress of all humanity, he came to consider the organization of a pedagogical system premature. It was necessary that humanity first evolved to the positive stage in all its economic, social, political and cultural potentialities; only after this will it be possible to draw up a precise plan of generalized education. The uncertainty was evident and, moreover, the whole system of Comtian thought seemed to oscillate on a double track, completely foreign to its master Saint-Simon (Pancera 1994), where intellectualism and irrationalism, science and metaphysics, philosophy and religion took turns. Although referring to Comte, the reflections of Durkheim (2021) in the pedagogical field were much clearer and more meaningful: society played a fundamental role in educational practice, above all, in the sense that education must provide the indispensable tools for social integration and be placed as a bridge between the new generations and the previous ones, to transmit the great civic and ethical values acquired in the past. All educational models had historically had to deal with existing economic and

social structures and forms of the division of labour. In *Pedagogy and Sociology* (1903), the author insisted that education «responds to social needs», so it was to society's needs that we had to satisfy. If work was increasingly becoming more specialized, schools had to become functional to this need, since «we must limit our horizons, choose a definite task as far as the need requires» (1962, 391). The French sociologist understood that education from “art” should be transformed into “science”; but precisely as science education cannot be prepared to accept passively the requirements of the existing social order, indeed, its role could and had to move forward the contradictions of collective life and to increase in individuals the critical awareness of their relationship with the world. It seems to us appropriate to point out that the positivists were probably too closely linked to the present and its prospects of responding to human needs through science and technology, in order to consider how inhuman and misleading industrialism was. Their battle for the modernization of culture is almost always stopped on the threshold of the rationality of the method and the secular perspective of education. But the concept of secularism doesn't always seem to be developed consistently: «it must be recognized that the positivists of the late Nineteenth century often tend, (...), to identify secularism with *neutrality* in the face of various beliefs and ideologies, and to justify neutrality by a confession (...) of *incompetence*» (Tisato 1977, 88, trad. auth.). The concept of secularism has rarely seen as an awareness of commitment to social activities of great importance, which are practiced after careful verification of a demonstrable scientific support.

In Italy, perhaps more than elsewhere, the positivist focus on science translated into a strong need for revision of the institutional educational apparatus. The interest in popular education, the affirmation of the need for a revision of the school system, the propensity to didactics show how the theme of secularism could become concrete. Although within a political perspective of generally moderate orientation, the Italian positivists were able to influence the transformation of the mentality of the middle classes and worked for an original updating of the national pedagogical tradition. Aristide Gabelli, although a liberal conservative, was clearly aware of the need to raise the consciousness of the masses by educating them to “positive” ideals, precisely because these masses lacked that spirit of national unity which the Risorgimento failed to instill. The concept of “remaking the heads” indicated the need to free the Italians from that cultural, municipal and provincial ghettoization, still impregnated with rhetoric and empty of discipline, through a method based on observation and experience (Gabelli 1992).

More generally, the influence that Positivism was able to exert, and not only with negative effects, on the highest representatives of socialism should not be underestimated: «Positivism represents this radical, secular culture which extends its influence even among the intellectuals who had a leading role in the Italian labour movement. Italian Marxism itself has been configured, in its dominant vein, as a positivistic variant» (Quaranta 1971, 195, trad. auth.). Antonio Labriola had different positions, already from his approach to the herbartian philosophy (Burgio 2005). The valorization of the teaching of history in the direction of a civil education, which knew how to consider the effort of the different social groups and their political struggles, couldn't be neglected precisely by virtue of its fidelity to the original Marxism, as well as the pedagogical category of *praxis* with its transformative implications of experience.

#### UTOPIA OF THE EDUCATION AND CULT OF FREEDOM

We believe it's possible to identify in utopian socialism, and in the anarchist-libertarian one, a leitmotif, not always linear, which goes from the end of the Eighteenth century to the first half of the Nineteenth century, and puts at the center of its intervention strategy the industry, technology, science, work and, of course, education. In her interesting 1973 text, *Libertarian ideologies and human formation*, Tina Tomasi reconstructs the genesis of libertarian thought, so, for example, with regard to utopian socialism, we find: «Its voice was [...] stifled by the Marxist criticism which, dwelling on the negative aspects much more than on the positive ones, accused him of having confined himself to denouncing the evils of capitalist society without indicating adequately the causes and remedies, so that doubts are being expressed precisely because of the precise lack of a political programme in the supposedly revolutionary bourgeois, but in practice only prepared to make cautious reforms» (1973, 42, trad. auth.).

In sharing the criticism of certain dogmatic Marxism, which didn't understand at all how utopia plays a role that is anything but conservative, we cannot forget Engels' reflection on the evolution of socialism from utopian to scientific (1973) and, moreover, there are, in our opinion, deeply utopian elements also in the thinking of Marx and Engels. But it's interesting to note that there are two aspects which unambiguously separate libertarians and socialists: the first is inherent in the construction of future society, in libertarians “the ideal of a simple life in a world more farming than industri-

ally advanced prevails" (Tomasi 1973, 3). If this is true, Saint-Simon, Cabet and Owen are on very different positions, while there may be a certain continuity between Babeuf and Fourier leading up to Proudhon. The second point concerns the way to place oneself in relation to Rousseau: libertarians love in him "the counter-culture theorist", who sees science as an instrument of subversion and, on the contrary, exalts individual nature as free. Rousseau argues against reason, exalts instinct and denies any principle of authority, shows the most complete distrust in forms of parliamentary government and praises direct democracy: this is the thinker in which Proudhon identifies. But, once again, let us observe: this has little to do with the approach of Owen, Cabet and Saint-Simon, who look at the industrial world and its characteristics with other eyes and recognize science as an instrument for the emancipation of man, not to be subject to the power of capital.

One fact seems indisputable: «The true origins of both authoritarian and libertarian socialist pedagogy date back to the French Revolution» (Tomasi 1973, 11, trad. auth.). Within this great innovative ferment, Babeuf is identified, with his movement that produced the *revolt of equals*, as the first supporter of the project of authentic socialism with libertarian tendencies. In babuvism not only ignorance is identified as the foundation of the perpetuation of social injustice and the persistence of prejudices, but there is also a lucid awareness that the predominance of intellectuals arises from an arbitrary consideration of work, totally unacceptable within an ethic that considers all functions to be equally necessary for society. Education must radically change its task: from a means of perpetuating an unjust and artificial separation between men, on the basis of the principle that "more it knows, the more it is valuable", to a revolutionary symbol of the uplifting of working classes, based on the idea that it is a kind of *property* to which everyone must have a share.

In the rural world, the diffusion of culture encounters enormous difficulties, so much so that Babeuf reflects on the opportunity to simplify the spelling, followed by this questionable choice by Cabet and Fourier. Precisely the latter seems to be the most significant protagonist of the utopianism of the early Nineteenth century, so much to openly stand against industrialism, which is being established with brutal coercion of workers' labor, and preferring the continuity of a farming and craft world. To progress, with its disturbing contours of exploitation and of exasperated competition, Fourier contrasts the healthy "natural passions", fruit of universal harmony which, by divine law, should govern the world. For this he imagines small autonomous communities, living in the *falansterio* (a kind of joyful con-

dominium), in total freedom of work and with ample availability of free time. In them, education is innovative enough to be extravagant, even if it is brilliant: learning must aim at perfecting each individual's ability and disposition, and for this purpose there must be a wide choice on the part of the learner, the only certain basic fact, represented by the inseparability of manual work and intellectual work. From the earliest years of life, children are welcomed in carefully designed environments with appropriate staff. Fourier is in fact wary of "maternal virtues", which sacrifice women to the care of children even when they are not inclined to it. The aim of this early integration into public educational structures is motivated by the need for strong socialization, respecting in any case natural inclinations.

Italo Calvino sees in Fourier a radical opponent of all that is hypocritical in the flat daily life of the so-called "civilized life". For this reason, the challenge to family education goes far beyond its role in the first years of life, excluding entrusting the education of the adolescent to his father or a "mercenary" tutor (1971). In the *fourth movement* described in his work, the French utopian, who puts bourgeois society under analysis, considers it worse than the era of barbarism. Wonder, then, Calvino: «Was Fourier mad? Or a mystifier who mocked his readers? Or a humorist who addressed himself to a savvy reader?» (1971, XIII). We don't know if Proudhon can fall into one of the categories indicated by the writer, but he certainly refers to him and Rousseau. While sharing the spirit of rebellion of the utopian, he clearly emphasizes his own position, observing that education, having to train self-reliant and conscious workers, cannot afford the luxury of being fun and playful. To educate men in the exercise of freedom and political power means for the anarchist thinker to safeguard the interests of small producers; his model is not that of the worker of a mechanized factory, the continuing nostalgia of the independent worker, who heroically wants to resist the setbacks of a society that is inexorably determining its end. For this reason, even his interesting speech of the valorization of manual work is somewhat polluted. He speaks of creative work, a *philosophy of work* that has an eminently formative role, since it is a synthesis of manual skills and intelligence. Proudhon knows that it is certainly not the capitalist factory the place of such training, so much to theorize a "polytechnic apprenticeship" which alternates different activities, agricultural and industrial, and which allows the entire production process to be followed in order to avoid the alienating fragmentation of modernized work. The position of Marx in *Misery of philosophy. Answer to the Philosophy of Poverty by Mr Proudhon* (1847) is radically opposite: the very absence of

any specialization in modern factory creates that «need for universality» which pushes man «towards an all-lateral development»; Proudhon, on the contrary, wants to «bring us back to the worker or, at most, to the master craftsman of the Middle Ages.» (1971, 31).

With Cabet we begin to identify a specifically socialist position of the utopia of the early Nineteenth century. He too, like Fourier, imagines a utopian world, *Icaria*, in which education must be of primary importance. Convinced that socialism can be achieved more thanks to the work of enlightened reformers than for autonomous push from below, he theorizes a society where the “supreme central committee” of the new social order is directly promoter, after careful analysis of the old and modern educational systems, a transitional project must proceed with a balanced step by step approach. Unlike Fourier, he gives an important role to the family, which has the task of laying the foundations of education by teaching people to read and write early. From 5 to 18 years the public school will take charge of teaching, giving priority to science and drawing to the detriment of ancient and modern languages. From the age of 13, children will be called to participate actively in productive life with work placement. The education project managed from above should not be misleading: in fact, there is no compulsory text books, school rules are drawn up by students, who also choose the subjects of study. Cabet maintains a deep faith in the illuminist power of knowledge reformer but, unlike the Jacobins, he doesn't believe that man should be only a *citizen*, but also a producer, worker and architect of his own destiny. This sensitivity towards active participation in community life, with awareness of the right to feel an integral part of a civilization, is identified, about a century later, by the author emphasizing the educational *committment*, how to see in the *riviste socialiste ferraresi* (1892-1922). The topics are grouped as follows: *Il programma minimo di istruzione popolare; Lotta all'analfabetismo e scuola; I timidi accenni all'emancipazione femminile; Scuola, extrascuola e diritto al voto.* (1995, 23-34). Owen also presents a precise Enlightenment matrix, matured in the Manchester environment, through which he comes to believe, as W. Godwin, J. Bentham and T. Paine, that «the primary task of philosophy is to pursue collective happiness through the adaptation of social institutions to the true nature of man» (Tomasi 1973, 45). In his essays between 1810 and 1815, the English thinker outlines his pedagogical credo based on the limitlessness of the educational principle, which originates from the very modern concept of “conditioning”. Man is the product of circumstances, determined in considerable part by the environment and certainly not by the individual will. If this is true, then it's

possible to act with mathematical precision, by arranging those circumstances that can favor the formation of character. In the so-called “new moral world”, all subjects, in individual and collective interest, should receive a *mental, ethical, physical, technical* education that harmoniously values work and study and is able to reduce to a minimum the “environmental damages”. Such human education cannot know differences of sex, but must encourage serene and open relations between males and females from an early age and find significant completion in a tolerant deism, in a *rational religion* respectful of every belief. Owen values contact with nature, learning through observation and direct experience under the guidance of professionally able and relatable immigrants. With the help of philanthropists, including Bentham, he founded *The new institution for character education* (1816); in it he was concerned to provide free education and work preparation for children from the poorest classes, between 2 and 10 years. The Institution's deepest purpose is not philanthropic, but rather to educate human beings in solidarity and cooperation. It was decided to leave Saint-Simon last even if, strictly speaking, and even more so chronologically, it was worth mentioning him perhaps first. The choice is due to the fact that he seems to us to embody the most representative point of solder between Enlightenment and Positivism and, thus, between the great movement of thought that influences the utopian socialists and the philosophy based on science which will have so much weight among the theorists of the socialist parties of the end of the Nineteenth century. Saint-Simon seemed to Marx little more than an enlightened philanthropist, to Cole everything but a socialist, to Croce a sure admirer of liberalism, according to others he isn't even a utopian. It is a fact that the French positivists owe much to him: from Comte to Taine, from Durkheim to Bernard, until Zola and his naturalism, to indicate a field which goes from philosophy to literature, from sociology to natural sciences. The character also has a variety of interests ranging from science to history, from philosophy to religion, from economics to pedagogy. Limiting the field to the latter, it must be said that it can only arise from that “social physics” with which human facts must be studied starting from experience. If history, in the light of a scientific investigation, is nothing more than an alternation between *organic and critical epochs*, it must be convinced that, thanks to industry, a great *organic epoch* is opening up which will require the reorganization of political-social, as well as spiritual. Producers will be called to manage the legislative power, but they must be animated by an ethical office based on the Christian principle of brotherhood, in order to give society a proper turn. Only then will they have the balance necessary to

*administer* and not to *dominate*. The producers, called by the author industrial, will have to provide the conditions and prepare the tools for a generalized education, not to be confused with general education, which arises indirectly from the same context of life. A supreme scientific body will formulate the training projects that will also function as “support of the social order”. Alongside theoretical education, since all men must work, there is also a vocational education which works to ensure that each person has the opportunity to perform functions in accordance with his or her own abilities. In conclusion, we find it stimulating to propose as an interrogative a well-known statement by Marcuse: «We must at least pursue the idea of a path to socialism that leads from science to utopia and not, as Engels believed, a path that leads from utopia to science» (1968, 10).

#### AS A SMALL CONCLUSION

In the light of what has emerged from the writing, we find it stimulating to propose as a question-mark a note statement by Marcuse: «We must at least pursue the idea of a path to socialism that leads from science to utopia and not, as Engels believed, a path that leads from utopia to science» (1968, 10, trad. auth.). What if we started to think that science fuels in man the utopian impulse, just as utopia opens new frontiers to scientific research?

Reflecting on the historical stages of scientific thought between the Seventeenth, the Eighteenth and Nineteenth centuries, and therefore its important implications on philosophical, social, cultural and pedagogical levels, invites us to advance new readings of the past in order to better orient ourselves on the present. The study of the history of education, as Pietro Causarano (2009, 30) points out, placed on the threshold between the history of pedagogy and the history of school, invites us to put a field an epistemological investigation useful to intercept all the aspects that concern the educational phenomenon. Education, far from identifying itself as a linear and specifically localized event, can only be understood as a dense stratified and articulated social exchange that, Over the centuries, different civilizations have more or less elaborated sophistically according to the ideals of man or woman that they chose to pursue (Gramigna 1998, 17). «In other words, one can educate implicitly, by custom and custom, without having in mind any particular pedagogical intent or principle and without a specific technique, outside of any formalized structure [...]» (Causarano 2009, 30, trad. auth.).

The proposed survey attempted to describe and then deconstruct the education effects of the so-called ‘new science’, therefore that *process of civilization* which on the historical and social level has influenced collective behaviors and thus contributed to the construction of a specific idea of man and therefore education. In this sense we believe that the task of the history of education doesn’t limit itself to an examination of the pedagogical implications which have characterized an era, a period or movement, but also has the task of revealing the implicit underpinnings of the educational phenomenon in its historical, social and cultural dimensions, proposing interpretative keys that consider the complexity of the event. Therefore, the framework of the proposed work reveals its *humanistic* figure, here Freirian understood in its liberating and design potential (Freire 2022), which makes utopia the heart of the educational problem and its own vital tension (Gramigna 1998, 17).

#### REFERENCES

- Badaloni, Nicola. 1970. “Scienza e filosofia in Engels e Lenin”. *Critica Marxista*, Quaderni n. 4, supplemento al n. 4.
- Burgio, Alberto. 2005. *Antonio Labriola nella storia e nella cultura della nuova Italia*. Macerata: Quodlibet.
- Calvino, Italo. 1971. Prefazione a *Teoria del quattro movimenti*, di Charles Fourier. Torino: Einaudi.
- Cambi, Franco. 2003. *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Causarano, Pietro. 2009. “La storia dell’educazione”. In *Percorsi storici della formazione*, a cura di C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabrini, P. Causarano. Milano: Apogeo.
- De Giorgi Fulvio, Gaudio Angelo e Pruneri Fabio. 2023. *Storia della scuola italiana*. Brescia: Morcelliana.
- Durkheim, Émile. 1962. *La divisione del lavoro sociale*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Durkheim, Émile. 2021. *La sociologia dell’educazione*. Milano: Ledizioni.
- Engels, Friedrich. 1973. *L’evoluzione del socialismo dall’utopia alla scienza*. Roma: Editori Riuniti, Roma.
- Fornaca, Remo. 1993. *Storia della pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gabelli, Aristide. 1992. *Il metodo dell’insegnamento nelle scuole elementari d’Italia*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Freire, Paulo. 2022. *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Galilei, Galilei. 1977. *Il Saggiatore*. Torino: Einaudi.
- Geymonat, Ludovico. 1957. *Galileo Galilei*. Torino: Einaudi.

- Gramigna, Anita. 1995. "L'impegno educativo". In *Laboriosi istruiti, uniti. Educazione e scuola nelle riviste del socialismo ferrarese (1892-1922)*, a cura di G. Genovesi e A. Gramigna. Ferrara: Corso editore.
- Gramigna, Anita. 1998. *Storia della malaeducazione. I bambini cattivi nel secolo XIX*. Bologna: CLUEB.
- Manheim, Karl. 1957. *Ideologia e utopia*. Bologna: il Mulino.
- Marcuse, Herbert. 1968. *La fine dell'utopia*. Bari: Laterza.
- Marx, Karl. 1971. *Miseria della filosofia*. Roma: Editori Riuniti.
- Moravia, Sergio. 1970. *La scienza dell'uomo nel Settecento*. Bari: Laterza.
- Owen, Robert. 1813. *Una nuova concezione della società*. Bari: Laterza.
- Pancera, Carlo. 1994. *Una vita tra politica e pedagogia: Marc-Antoine Julien de Saint Simon*. Paris: Gallimard.
- Quaranta, Mario. 1971. *Positivismo ed hegelismo in Italia*. Milano: Garzanti.
- Tisato, Renato, cur. 1973. *Positivismo pedagogico italiano*. Torino: UTET.
- Tisato, Renato. 1977. "L'esigenza di una scuola nuova e la nascita della pedagogia scientifica". In *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, a cura di L. Geymonat, vol. VI. Milano: Garzanti.
- Tomasi, Tina. 1973. *Ideologie libertarie e formazione umana*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Voltaire. 1975. "Annotazioni sui 'Pensieri' di Pascal". In *Gli illuministi*, vol. III, a cura di P. Rossi. Torino: Loescher.
- Weil, Simon. 1990. *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*. Milano: Studio Editoriale.
- Weil, Simon. 2011. *Riflessioni sulle cause della libertà e dell'oppressione sociale*. Milano: Adelphi.



**Citation:** Riccardi, N. (2025). Faith and Education: the Catholic Church's influence on educational policy during Getúlio Vargas's provisional government (1930-1934). *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 11-20. doi: 10.36253/rse-16845

**Received:** November 21, 2024

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

**© 2024 Author(s).** This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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 del Sacro Cuore di Milano.

## Faith and Education: the Catholic Church's influence on educational policy during Getúlio Vargas's provisional government (1930-1934)<sup>1</sup>

**Fede e Istruzione: l'influenza della Chiesa Cattolica nella politica educativa del governo provvisorio di Getúlio Vargas (1930-1934)**

NICOLA RICCARDI

Università degli Studi di Modena-Reggio Emilia, Italia  
nicola.riccardi@unimore.it

**Abstract.** This article examines the interplay between the Catholic Church and Getúlio Vargas's provisional Government in Brazil (1930–1934), focusing on the Church's efforts to influence educational reforms during a period of significant political and social transformation. Utilizing documents from the Vatican Secret Archive (AAV) and the Vatican Secretariat of State Archive (ASRS), it explores the Church's role in shaping the decree-law on secondary education introduced by Francisco Campos in 1931. The analysis highlights the Church's strategic engagement to safeguard its moral and institutional interests amidst broader debates between progressive and traditionalist educational ideals. Special attention is given to the internal debates within the Brazilian clergy, their coordinated advocacy for religious education, and their response to challenges posed by secular and positivist forces. The article further contextualizes these dynamics within the broader trajectory of Church–State relations in Brazil, offering insight into the consolidation of Catholic influence during the early Vargas era and its longer-term implications for educational policy.

**Keywords:** Church and State, Brazil, education policy, catholicism, nationalism.

**Riassunto.** Questo articolo esamina le interazioni tra la Santa Sede e il governo provvisorio di Getúlio Vargas in Brasile (1930–1934), concentrandosi sugli sforzi delle istituzioni cattoliche per influenzare le riforme educative durante un periodo di profonde trasformazioni politiche e sociali. Attraverso l'analisi di documenti dell'Archivio Segreto Vaticano (AAV) e dell'Archivio della Segreteria di Stato Vaticana (ASRS), l'articolo esplora la corrispondenza tra i membri del clero brasiliano e la Nunziatura Apostolica. L'analisi mette in evidenza l'impegno strategico della Chiesa nel salvaguardare i propri interessi morali e istituzionali in un contesto segnato dal confronto tra pedagogie progressiste e visioni tradizionaliste. Particolare attenzione è dedicata ai dibattiti interni al clero brasi-

<sup>1</sup> This article is part of the PRIN 2022 project CATO-POPULISMOS – Nationalisms and Populisms in the Pius XII Pontificate: Cultural Circulations, Religious Perceptions and Devotional Practices across Europe and Latin America (1939–58), funded by the European Union – Next-GenerationEU, Mission 4 Component 2, CUP E53D23000070006.

lano, alla sua mobilitazione per l'inserimento dell'insegnamento religioso nelle scuole e alla risposta agli ostacoli posti da settori laici e positivisti. L'articolo inserisce queste dinamiche nella più ampia traiettoria delle relazioni Chiesa-Stato in Brasile, offrendo nuove prospettive sulla formazione della politica educativa nei primi anni del varguismo.

**Parole chiave:** Relazione Chiesa-Stato, Brasile, politiche educative, cattolicesimo, nazionalismo.

## INTRODUCTION

The period of Getúlio Vargas's leadership in Brazil, spanning from 1930 to 1945, marked an era of deep political and social transformation (Lippi *et al.* 1982), culminating in the so-called «Estado Novo» regime (1937-1945). One of the key areas of contestation during this period was Education, which, as academic literature has highlighted, Vargas's governments sought to use as a tool for nationalist indoctrination and moral regulation (Dallabrida 2009). In this context, the Holy See emerged as a significant player, negotiating its role in the new state framework through its diplomatic arm, the Apostolic Nunciature in Rio de Janeiro. This paper seeks to examine how the Church, through active engagement with the provisional government led by Getúlio Vargas (1930-1934), influenced educational policy. Considering this, the present contribution aims to analyse, through the analysis of documents from the Vatican Secret Archive (AAV) and the Vatican Secretariat of State Archive (ASRS), the relationship between the Holy See and the Vargas government in the early months of its legislative actions. The article is structured as follows: The first paragraph explores the historical context surrounding the rise of Getúlio Vargas as a national leader (Gaspari 2002), with a particular focus on the heated debate over Brazil's pedagogical and educational future (De Oliveira *et al.* 2023). The second section examines the role of the Apostolic Nunciature in Rio de Janeiro, highlighting its strategic interactions with the Brazilian government in the drafting and implementation of Francisco Campos's decree-law on secondary education (1931). Finally, a concluding section provides an overall assessment of the Brazilian clergy's strategy of action and the challenges it faced in safeguarding the moral interests of the Catholic Church in the early stages of Varguism, highlighting the Church's efforts to reassert its role in national moral education through schooling.

## A PROVISIONAL GOVERNMENT IN A CHALLENGING ENVIRONMENT

In the years leading up to 1930, Brazil experienced significant social and political shifts (Sixirei Paredes

2020). The growth of an urban working class, the decline of traditional oligarchic alliances, cultural transformations spurred by immigration and the increasing political role of the armed forces contributed to a highly unstable environment (Iglesias 1994). Since the beginning of the Brazilian Republic (1889), federal leadership alternated between the elites of Minas Gerais and São Paulo, forming the so-called «café con leche» pact. This instability was exacerbated by the breach of the pact when São Paulo unilaterally backed Júlio Prestes for the presidency in 1930, sidelining Minas Gerais. The breakdown of this political arrangement combined with growing dissatisfaction among marginalized political factions and social groups, led to the formation of a heterogeneous coalition that brought Getúlio Vargas to power in October 1930 (Boris 1995). This heterogeneous alliance enabled the overthrow of the existing order and the establishment of a new provisional<sup>2</sup> government under him. In the first months, Vargas governmental action was carried out mainly through decree-laws aimed at restoring order and revitalizing the country's economy after the 1929 Wall Street Crash (Groppo 2009). This intense legislative activity significantly prolonged the process of drafting a new constitution, which was finalized only on July 16, 1934, following repeated demands from the opposition<sup>3</sup>. Although initially focused on restoring economic and political stability, the provisional government soon turned its attention to education, a sector long marked by institutional fragmentation and social inequality. During the First Republic (1889-1930), Brazil's educational system had faced persistent challenges, particularly in overcoming disjointed preparatory courses and segmented examination structures. In the absence of systemic reform, some schools, especially religious institutions, began to develop more cohesive models of secondary education. This level of instruction remained largely in private hands, with the Catholic Church playing a leading role through strategic alliances with regional oligarchies. The 1920s witnessed intensify-

<sup>2</sup> The provisional nature of the government was due to its initial goal of rewriting the Constitution.

<sup>3</sup> However, the pursuit of social order and a centralist policy led Getúlio Vargas to suspend the Constitution just three years later, establishing a new regime with strongly authoritarian overtones.

ing debates on educational reform, revealing a fundamental divide between two opposing pedagogical camps. On one side were the advocates of the New Education movement. Emerging in the wake of World War I, this pedagogical trend emphasized child-centered learning, critical thinking, and creativity, challenging the traditional model of authoritarian, rote-based instruction (Valdemarin and De Lima 2017). Rather than passively adopting foreign models, Brazilian reformers actively reinterpreted progressive ideals, adapting them to local cultural, political, and institutional contexts (Gondra *et al.* 2014). This engagement extended beyond theoretical appropriation. Brazilian educators also participated in international pedagogical circuits, particularly those fostered by the New Education Fellowship (NEF), which held influential conferences throughout the 1920s and 1930s (Brehony 2004). The presence of reformers such as Laura Lacombe at the 1927 Locarno Congress, for example, illustrates how Brazilian actors contributed to global conversations on educational renewal, not merely as recipients but as co-authors of reform agendas (Gonçalves Vidal *et al.* 2023). Recent research has documented how international pedagogical models, especially those associated with Ovide Decroly, were translated into Brazilian classrooms through complex processes of reinterpretation and didactic mediation (Hai, Simon, and Depaepe 2015). In São Paulo's normal schools, Decroly's principles were rearticulated in ways that aligned with civic republicanism and the democratizing goals of public education (Hai, *et al.* 2016). This interplay between global models and national needs also shaped material and institutional dimensions of reform. The transatlantic circulation of educational books and journals played a key role in diffusing New Education ideals. Collections of progressive texts reached Brazil via Portugal<sup>4</sup>, influencing library holdings and teacher training programs (Toledo and Carvalho 2011). Educational periodicals became central vehicles of knowledge transfer. This was the case, for example, of the journals *Revista Escolar* (Portugal) and *Educação* (São Paulo), which functioned as platforms where educational modernity was debated, localized, and redistributed

(Cordeiro, and Carvalho 2005). The political laboratory in which these ideas converged was São Paulo, through the school reform of 1920, which integrated principles of democracy, science, and civic education into the framework of teacher training. (Nery and Honorato 2024). In this internationalized context, figures such as Fernando de Azevedo and Anísio Teixeira must be seen not merely as local reformers, but as intellectuals deeply embedded in global networks of educational transformation. Their efforts, culminating in the *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), must be read in light of this broader interplay between transnational pedagogical exchange and localized adaptation. On the other side of the fence stood the traditionalist thinkers, who defended a more conservative and values-driven model of education rooted in Catholic principles. Among the traditionalists, figures such as Jackson de Figueiredo and Alceu Amoroso Lima played a pivotal role. After Figueiredo's death in the same 1928, Dom Sebastião Leme, Archbishop of Rio de Janeiro, entrusted Alceu Amoroso Lima with the leadership of the «Centro Dom Vital» and the editorship of the magazine «A Ordem», the most important catholic review at that time. Through these platforms, Amoroso Lima continued to champion the traditionalist perspective, opposing the secular and progressive ideals of the New Education movement, which he and his peers saw as a threat to moral and religious values in Brazilian society (Zottele Loss 2023). The traditionalist agenda did not remain confined to Catholic associations or intellectual circles. After the 1930 Revolution, the provisional government led by Getúlio Vargas began to actively support the Catholic Church, both discursively and materially. This alliance was part of a broader effort to build national unity and restore social order through shared moral values. As Kenneth Serbin (1992) has shown, the Vargas regime introduced a systematic program of state subsidies to Catholic institutions, including schools, seminaries, and charitable organizations<sup>5</sup>. These subsidies were not merely financial; they also symbolized the government's recognition of the Church as a central actor in the moral reconstruction of the nation. Through education in particular, the Church positioned itself as an indispensable partner in shaping Brazilian citizenship according to its ethical vision, an arrangement that reflected a convergence between political authority and religious legitimacy in the context of

<sup>4</sup> A notable example of this transatlantic circulation is the presence, in the Biblioteca Museu do Ensino Primário in Lisbon, of Brazilian volumes from the *Atualidades Pedagógicas* collection, published by Companhia Editora Nacional between 1931 and 1950 under the direction of Fernando de Azevedo, one of the leading figures of the Brazilian New Education movement. The library, directed by Adolfo Lima, an influential voice of the Portuguese New School, used these texts as central tools for teacher training. Among the titles included in the collection is the Portuguese translation of *A Brief Course in the History of Education* (1907) by American historian Paul Monroe, published in Brazil under the title *História da Educação*, which reached its eleventh edition in 1976 (Sooma Silva and Gimenez Favaro 2014).

<sup>5</sup> The policy of subsidization was formalized through legal instruments such as the Ato n. 19.941 (March 1931), which allocated federal funds to support Catholic educational and charitable institutions. These transfers were justified on the grounds of social utility and the moral alignment between Church and State. By 1934, Catholic institutions had become regular recipients of federal assistance, reinforcing their role in public education and welfare (Serbin 1992).

authoritarian modernization. This clash between New Education and the traditional one, ultimately influenced the educational policy of the new provisional government led by Getúlio Vargas, beginning in October 1930. A major turning point came with the establishment of the Ministry of Education and Public Health in late 1930, led by Francisco Campos. Campos spearheaded an ambitious overhaul of the national education system, initiating reforms that culminated in the implementation of Decree n. 18.890 on April 18, 1931. This decree reorganized secondary education, introducing modern curricular structures and a more systematic approach to schooling. Among the key objectives of this educational centralization was the consolidation of a national civic identity through early schooling. In this context, religious education in primary schools took on a particularly strategic importance. This level of instruction, traditionally associated with the literacy and moral formation of the general population, became a crucial site for the transmission of shared values (Dallabrida 2009). The Catholic Church strongly advocated for its inclusion, viewing it not only as a spiritual necessity but as a tool for nation building – a way to morally anchor citizens from childhood in alignment with Christian principles (Surbin 1992). Vargas's government, in turn, recognized the stabilizing function of religious instruction in a volatile post-revolutionary environment<sup>6</sup>. (Oliveira *et al.* 2023). The insertion of religious content into elementary education thus reflected a mutual effort to forge a disciplined, cohesive, and morally upright national body. As will be seen, the Church's traditionalist mobilization shaped key aspects of Campos's legislative framework.

#### THE BRAZILIAN CHURCH AND THE STRATEGIC ADVOCACY FOR EDUCATIONAL REFORM

As is well known, the Church had long been involved in Brazilian education, dating back to colonial times, and maintained a network of private schools and universities. To understand the extent of the Catholic Church's influence in Brazil during the 1930s and 1940s, it is helpful to consider the data from a study conducted by «L'Osservatore Romano» and commissioned to the Pontifical Pius Brazilian College on July 25, 1942, which provides the following information:

<sup>6</sup> Unlike the Italian case, where the Lateran Concordat (1929) provided a formal framework to reintroduce religious education and recognize Catholicism as the state religion, Brazil lacked a similar agreement. This absence forced the Church to rely on personal lobbying, provisional decrees, and informal alliances. As a result, Catholic educational initiatives in Brazil were more vulnerable to political oscillations, particularly at the state level, as evidenced by the 1931 crisis in São Paulo.

In the vast territory of Brazil, covering 8,511,189 km<sup>2</sup>, the religious landscape has undergone significant evolution. At the end of the colonial period (1808), Brazil had a population of 4 million, served by 1 archdiocese, 6 suffragan dioceses, and 1 prelature. During the Empire (1822–1889), the population grew by 10 million, and 5 new dioceses were established. By the early 20th century, with the proclamation of the Republic, the religious structure expanded dramatically. Currently, Brazil is home to 17 archdioceses, 60 dioceses, 25 prelatures, and 2 apostolic prefectures, serving a population exceeding 42 million. Notably, Brazil was the first Latin American nation to have two of its citizens elevated to the rank of cardinal (in 1905 and 1930). Brazil now boasts 3 regional major seminaries, 8 metropolitan major seminaries, 34 minor seminaries, and 7 preparatory seminaries, educating approximately 3,000 students. Additionally, the «Pontifical Pius Brazilian College» was established in Rome in 1934, under the initiative of Pope Pius XI and funded by Brazilian bishops, nurturing the future leaders of the Catholic Church in Brazil. The Catholic Church in Brazil is supported by 14 male orders, 27 congregations, and 3 institutes involved in various forms of apostolic work. Among women, over 9,000 nuns serve through 11 orders, 18 third orders, and 87 congregations. Catholic institutions of education, many recognized as equivalent to federal schools, educate over 80,000 students. In São Paulo alone, 25,830 young people are members of the «Marian Army», a movement devoted to practicing and professing their faith. Brazil has also hosted several National Eucharistic Congresses in key cities: Rio de Janeiro (1922), Bahia (1933), Belo Horizonte (1936), Recife (1939) and São Paulo (1942). (Arch. Segr. Stato Vaticano, AAEESS, Brasil, Period V, 541 B, 6-9.)

This growth and organization reflect the dynamic and expanding presence of the Catholic Church in Brazil, underscoring its critical role in the country's spiritual and educational life. The seizure of power by Vargas in October 1930 elicited immediate reactions from the Brazilian clergy. An initial reassurance regarding the nature of this new government was sent by the Archbishop of Porto Alegre, João Becker, dated October 16, 1930, and addressed to Cardinal Eugenio Pacelli, Vatican Secretary of State. In the letter, Mons. Becker stated:

The revolution that simultaneously broke out in Rio Grande do Sul and several other states of Brazil is neither communist in origin nor character. Telegrams claiming otherwise are false and defamatory. The civil and military government, the press, and the population, as well as the armed forces, condemn and reject the ideology and subversive methods of Russian communism. The revolution, already victorious in most Brazilian states, is essentially

political, as it seeks only to reclaim constitutional freedoms and rights. (*A Federação*, October 17, 1930)<sup>7</sup>

After these initial reassurances, the key issue became the stance that the Brazilian Church should adopt toward this new government. On December 20, 1930, the Archbishop of São Paulo, Leopoldo e Silva Duarte, wrote to the Apostolic Nuncio, Benedetto Aloisio Masella, advocating the need for a Concordat with the Brazilian State:

It is evident that our politicians, whose faith is almost always doubtful, wavering, more sentimental than doctrinal, believe that the Church's role should be that of a submissive servant to the State, *a servile instrument rather than a guide for public opinion and politics in general*. On this matter, I have no illusions; the past does not justify them, and the present does not seem to dispel them. In Brazil, a concordat with concessions would benefit the narrow politics of statesmen with even shorter and more petty horizons. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1216, p. 3)

Eight days earlier, the Apostolic Nuncio in Rio de Janeiro, Mons. Aloisio Masella, informed the Holy See that he had received a letter from the Archbishop of Diamantina, Mons. Joaquim Silverio de Souza, dated November 26, 1930, which stated:

I do not believe that, in the constitutional reform, the Church will be granted the place it deserves. Political secularism is becoming increasingly entrenched among those who govern; however, a concordat might not be entirely impossible. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 12)

Within the Brazilian clergy, perspectives on the stance to adopt toward the new government were different, and the very idea of a concordat divided bishops and prelates. However, there was a shared sense of urgency for a clear and coordinated action to effectively impact and influence the new provisional government. On December 5, 1930, a confidential letter arrived from Rome addressed to the Archbishops of the Brazilian provinces. The letter stated:

Your Excellencies, considering your good relations with some of the gentlemen currently governing the Nation, could you not advocate for the election of representatives of unwavering religious trust to both the council in question and the future constituent assembly? (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 13)

<sup>7</sup> The letter appeared the following day on the front page of the newspaper *A Federação*, the official organ of the Republican Party (Director João Carlos Machado), printed in Porto Alegre. Arch. Nunz. Brasile, n. 206, Fasc. 1216, p. 140

The response to this confidential letter arrived on December 15, 1930, from the Archbishop of Porto Alegre, João Batista Becker, who stated that the following day he would send a long letter to Getúlio Vargas, head of the provisional government; Oswaldo Aranha, Minister of Justice; and Lindolfo Collor, Minister of Labor, Industry, and Commerce considering that «It is necessary to act as soon as possible because any delay could harm the interests of the Holy Church»<sup>8</sup>. The day before, on December 14, the Archbishop of Rio de Janeiro, Sebastião Leme, had also responded to the letter from the Vatican Secretariat of State. He emphasized the hostility of the previous government toward the Church and the improved prospects under the current one, stating:

It is my deep conviction that now it will be easier to address this great and necessary matter of returning Brazil to God, and God to Brazil, through the mediation of the Church and the Holy See. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 29)

The various opinions and perspectives for action among the Brazilian clergy converged in a 12-point document outlining their main demands to the Government<sup>9</sup>. Among them are the elimination of the words «Ordem e Progresso» from the Constitution, full freedom for the display of the image of Christ in schools and courts, optional religious education during school hours, chaplains and religious assistance in the armed forces and the recognition of the civil effects of religious marriage through registration at the state notary's office<sup>10</sup>. On December 24, 1930, Cardinal Sebastião Leme directly consulted the Holy See regarding this resolution, seeking its opinion. In the letter addressed to Secretary E. Pacelli, Cardinal Leme proposes a «discreet yet decisive action, both direct and indirect, to be carried out immediately with the Government and influential individuals, along with the preparation of an impactful public opinion campaign through the press, conferences, telegrams, and meeting»<sup>11</sup>. Card. Leme also notes that some bishops, strategically positioned due to local circumstances, have already begun acting «with satisfactory results»<sup>12</sup>. However, he highlights that all dioceses will have a broader scope of action once the names of the council responsible for drafting the constitutional project are known, and later when candidates for the Constituent Assembly are presented. He stresses the urgent need to maintain absolute and complete unity of orientation and

<sup>8</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 14.

<sup>9</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 19-21.

<sup>10</sup> Ibidem.

<sup>11</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 42-46.

<sup>12</sup> Ibidem.

action within the Catholic environment. The unity of intent and action among the Brazilian clergy was further reinforced by the decision to focus political pressures on specific points. In a letter dated February 2, 1931, addressed to Nuncio Benedetto Aloisi Masella, the Archbishop of Porto Alegre, João Becker, argued:

We must demand the essentials to avoid suffering a setback like in 1925. Therefore, I propose three points: 1. Optional religious education; 2. Recognition of religious marriage for civil purposes; 3. Religious assistance for the armed forces. To regulate these three points, we have the constitutions of other countries, such as Italy, Germany, etc., as examples. Demanding that the new constitution be proclaimed in the name of God or that Catholicism be recognized as the religion of the Brazilian people, the placement of crucifixes in courtrooms, and other similar points, while desirable, I do not consider absolutely necessary. Demanding the union of Church and State would be impossible to achieve and, in my view, would be detrimental to the Church. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 24)

As the Brazilian clergy began to outline a unified strategy for influencing Vargas's educational policies, their position was strongly supported by the recent papal encyclical *Divini Illius Magistri* (1929). Issued by Pope Pius XI only ten months before the revolution of October 1930, the document provided a comprehensive doctrinal foundation for Catholic involvement in education. It reaffirmed the Church's exclusive competence in the religious and moral formation of youth and sharply criticized state attempts to monopolize education. One of the most forceful passages states:

Again, it is the inalienable right as well as the indispensable duty of the Church, to watch over the entire education of her children, in all institutions, public or private, not merely in regard to the religious instruction there given, but in regard to every other branch of learning and every regulation in so far as religion and morality are concerned. (*Pius XI, Divini Illius Magistri*, 1929, 23)

The encyclical further condemned pedagogical models that separated education from religion, branding such systems as "false, irreligious and dangerous"<sup>13</sup> to both individual character and social order.

So today we see, strange sight indeed, educators and philosophers who spend their lives in searching for a universal moral code of education, as if there existed no decalogue, no gospel law, no law even of nature stamped by God on the heart of man, promulgated by right reason, and codified in positive revelation by God Himself in the

ten commandments. These innovators are wont to refer contemptuously to Christian education as "heteronomous", "passive", "obsolete", because founded upon the authority of God and His holy law. Such men are miserably deluded in their claim to emancipate, as they say, the child, while in reality they are making him the slave of his own blind pride and of his disorderly affections, which, as a logical consequence of this false system, come to be justified as legitimate demands of a so-called autonomous nature. (*Pius XI, Divini Illius Magistri*, 1929 62-63)

These ideas resonated with the Brazilian episcopate's insistence on religious instruction in schools, parental rights, and ecclesiastical autonomy. More than a general spiritual reference, *Divini Illius Magistri* functioned as a blueprint that helped legitimize the bishops' demands in their correspondence with the Nunciature and their lobbying efforts toward the provisional government. The doctrinal clarity provided by *Divini Illius Magistri* not only shaped internal ecclesiastical strategies but also empowered Catholic voices to assert their positions more confidently in the public sphere. At the same time, the encyclical imposed significant doctrinal boundaries. Its categorical rejection of secular or non-confessional educational models limited the scope for negotiation or hybrid solutions, especially in a culturally heterogeneous and demographically expansive country like Brazil. While it served as a unifying force for the Church's advocacy, it also constrained more pragmatic or context-sensitive approaches. This ideological confrontation soon spilled into the national press, where the debate over the future of Brazilian education intensified. On November 5, 1930, in the front page of the newspaper «O Horizonte», printed in Belo Horizonte (Dir. Cornélio Da Fonseca), João Penha wrote:

Because, in the end, the child becomes a slave to their own inclinations. This is the truth and the analysis of the new and proposed system. It is more prudent to follow the guidelines set by the Church, for it is enriched by twenty centuries of experience. The Church opposes charity to philanthropy, religious education to godless civics, and the habit of discipline to political habits. Without this, we will have nothing but educational anarchy. The child becomes a guinea pig for the experiments of the old men's whims. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 145)

In the newspaper «A União», a political-religious journal directed by Felício dos Santos and published in Rio de Janeiro, an article titled «The Importance of Religious Education» appeared on January 25, 1931. It was argued that greater effort by the Catholic clergy was needed to make religious instruction even mandatory. The article stated:

<sup>13</sup> Pius XI, *Divini Illius Magistri*, 1929, p. 64.

It seems that Catholics have not yet fully grasped the importance of religious education in educational institutions, and therefore they are content with the concession of optional religious education during school hours. Such a measure would only be a true achievement in a country irritatingly secularized, where the Catholic population is a minority, or where the Church is recovering from recent religious persecution. But in our country, this should not truly be the aspiration of Catholics. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 147)

In this context, the unity of purpose and action promoted by Cardinal Leme, combined with Archbishop Becker's minimalist program, ultimately represented the core strategy of the Brazilian Catholic clergy in their efforts to influence Getúlio Vargas's policies. This approach was rewarded on April 18, 1931, with the promulgation of a decree-law strongly advocated by then-Minister of Education Francisco Campos<sup>14</sup>. The reform of secondary education granted religious institutions equal standing with government schools. On May 1, 1931, Nuncio Aloisi Masella conveyed the news in Telegram No. 58, stating: «Yesterday, a decree was published permitting religious education in schools. It does not fully satisfy because it does not make Catholicism exclusive. However, the decree contains good provisions».<sup>15</sup> Six days later, on May 8, the same Nuncio sent a detailed report (n.6184) commenting on the April 30 government decree<sup>16</sup>. He noted that religious education was included in the decree and provided several key details: a) The religious curriculum and textbook selection would fall under ecclesiastical authority. b) The inspection of religious teaching would be managed by the State for school discipline and by religious authorities for content. c) School schedules were to be arranged to allow students to fulfill religious duties, such as attending Mass on holidays when classes were in session. d) Teachers of other subjects were prohibited from criticizing or attacking religious education. Despite these favorable provisions, Aloisi Masella noted that the «sword of Damocles» hanging over the decree was tied to its provisional nature, as well as to the government itself, which was temporary and would eventually be subject to review by the future constituent assembly.<sup>17</sup> Masella concluded that, considering the mentality of the current leaders – many of whom were positivists – it was necessary to be grateful to the Minister of Education for this achievement. This final concern by the Nuncio finds

empirical validation in the events that followed the issuance of the decree. Infact, Francisco Campos's decree-law faced opposition from certain federal governors closely aligned with secular and positivist circles, fueling a renewed mobilization of the Brazilian episcopate. Initially, with Decree n.5.152, of August 7, 1931, Laudo Ferreira de Camargo, the Federal Interventor in the State of São Paulo, incorporated these provisions at the local level, allowing religious education in public schools in São Paulo<sup>18</sup>, validating Francisco Campos's decree-law. In November of that same year, Vargas appointed a new Federal Interventor for São Paulo, Colonel Manuel Rabello, who held a very different view on religious education in schools compared to his predecessor.

On Christmas Day 1931, Archbishop Duarte wrote to the Apostolic Nuncio:

I have unfortunate news to share with Your Excellency on this beautiful Christmas Day. The Federal Interventor, a fanatical positivist<sup>19</sup>, has been troubling us here since the day he took office. I have remained calm and silent in the face of this man's absurdities, who seems entirely unaware of the context in which he lives. However, after this unprecedeted act of suspending or overturning the permission for religious education in public schools-granted by a federal decree-I felt it was no longer permissible for me to remain silent. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 22).

Mons. Duarte also stated that he would not appeal directly to the Interventor, as doing so would accord him too much honor. Instead, he chose to address the Head of the provisional government, arguing that allowing such a disgraceful act would significantly undermine his authority. With this message, Archbishop Duarte included a copy of the letter he sent to Vargas on behalf of the Diocese. The tone of Mons. Duarte's letter to Vargas was particularly harsh and impassioned. He wrote:

The Paulista Episcopate respectfully protests to the worthiest Head of the Nation against the unexpected act of the Federal Interventor (Manuel Rabelo Mendes) prohibiting religious education in public schools. By implicitly revoking the federal decree that allows religious education, the Interventor disregards the fundamental principle of political hierarchy, creating confusion in people's minds and fostering a situation of grave apprehension at a time when we need peace and tranquility to achieve political consolidation in our country. It is incomprehensible that, in the name of freedom of conscience, the positivist

<sup>14</sup> Decree No. 19,890, of April 18, 1931. Official Gazette, Câmara dos deputados, 1/5/1931, p. 6.945.

<sup>15</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc.1214, p. 123.

<sup>16</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 126.

<sup>17</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1214, p. 130.

<sup>18</sup> Decreto no 5.152, de 7 de agosto de 1931, Law of the State of São Paulo.

<sup>19</sup> The reference is to General Manuel Rabelo Mendes, the Federal Interventor of the State of São Paulo.

sectarianism of someone who, by mere chance, holds the reins of the state government, seeks to hinder the exercise of religious beliefs held by the majority of the paulista population. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 24)

Three days later, on December 28, 1931, Nuncio Aloisi Masella wrote to Archbishop Duarte Leopoldo e Silva, commending the appropriateness of the letter sent to Getúlio Vargas. He mentioned that, weeks earlier, during discussions with some of the most influential politicians, the potential suppression of religious education in São Paulo had come up. In that context, the suggestion was made to pursue legal action through the appropriate authority. In his letter, the Nuncio sought Duarte's opinion on whether this approach would be advisable.<sup>20</sup> On the same day, Aloisi Masella also wrote to Cardinal Leme, informing him about Duarte's letter to Vargas. In his message, the Nuncio asked whether Leme believed «it would be appropriate to pursue legal action against the suppression and whether all the bishops should send protest telegrams to the aforementioned head of government»<sup>21</sup>. With a prompt reply, on the following day, December 29, 1931, Cardinal Leme responded to the Nuncio. He expressed his belief that the decree was illegal and «discredits», more than anything before it, the provisional government. Cardinal Leme further added:

Under these conditions, I do not believe a general protest movement would be effective. It would amount to demanding that the President not allow himself to be insulted... In fact, I believe it would be counterproductive. Our movement would provoke retaliation from opponents, and in this moment of political confusion and fragility among the leaders, it would not be advisable. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 28)

Meanwhile, Colonel Manuel Rabello also responded regarding his suspension measure and the accusations leveled against him by another bishop, Francisco de Campos Barreto<sup>22</sup>. In an article dated December 29, 1931, his response was reported:

The sectarianism of which we are accused has served only to make us act with full tolerance and the necessary respect for the beliefs and opinions of others. Furthermore, it is worth noting that the separation of the two powers was nobly instituted by Catholicism in the Middle Ages, and we, as republicans, have merely systematized this noble achievement of humanity. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 29)

<sup>20</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 26.

<sup>21</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 27.

<sup>22</sup> Bishop of the Archdiocese of Campinas, São Paulo (1920-1941).

Day by day, the issue continued to gain significance. On December 30, 1931, the Nuncio wrote to Pacelli, informing him about a new telegram that Duarte, the Archbishop of São Paulo, would send to Colonel Rabello and Getúlio Vargas.<sup>23</sup> One of the key points raised by Mons. Duarte Leopoldo e Silva was the violation of Article 10 of the original federal decree n. 18.890, which stipulated that any doubts regarding its interpretation should be resolved through mutual agreement between civil and religious authorities. He argued that the Interventor had disregarded the liberal spirit of the decree, leaving the ecclesiastical authority unprepared for the decree issued on December 24<sup>24</sup>. The Bishop of Botucatu, Carlos Duarte Costa, also joined the debate, stating:

The Church has always been at the forefront of patriotism and the civilization of Brazil. History stands as its witness. The Church does not seek privileges; it simply seeks what is rightfully hers, namely, to form good citizens through the teaching of her doctrine. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 36)

The full text of the controversial decree was published on the front page of the newspaper «Semana Religiosa» on January 2, 1932:

Colonel Manuel Rabello, Federal Interventor in the State of São Paulo, exercising the powers conferred upon him by Federal Decree No. 19.398 of November 11, 1930, and considering Decree No. 5152 of August 7, 1931, which regulated religious education in public schools and has led to various complaints that the government must address, decrees: -Article 1 – Decree N. 5152, of August 7, 1931, is hereby revoked. -Article 2 – This decree shall come into effect on the date of its publication, and all provisions to the contrary are revoked. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 37)

In commenting on the decree, the journalist emphasized that, in a democratic environment, laws cannot be revoked simply because complaints have been received. The situation finally eased on January 9, 1932, when Mons. Benedetto Aloisi Masella wrote to the Secretary of State, Eugenio Pacelli, revealing that:

It has been secretly promised that the federal government will, within a few months, publish a decree to regulate religious education throughout Brazil, thereby implicitly nullifying the decree that suppressed such education in the schools of the State of São Paulo. For now, it is merely

<sup>23</sup> Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 31.

<sup>24</sup> Letter dated December 31, 1931. Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 42.

a promise, and it is to be hoped that it will be kept. (Arch. Nunz. Brasile n.203, Fasc. 1220, p. 38)

## CONCLUSIONS

The Catholic Church emerged as a pivotal actor during the early years of Getúlio Vargas's provisional government, leveraging its influence to shape key educational reforms. The Church's unified strategy, spearheaded by figures such as Cardinal Sebastião Leme, Nuncio Benedito Aloisi Masella and Archbishop João Becker, prioritized the inclusion of religious education within the broader framework of state-led educational policy. While achieving notable successes, such as the recognition of religious education in schools through Francisco Campos's decree-law (1931), the Church faced ongoing challenges, including opposition from secular and positivist elements within the government. These events underscore the complex dynamics of Church-state relations in Brazil during this transformative era, reflecting the Church's determination to uphold its moral authority amidst shifting political landscapes.

This mobilization becomes even more compelling when viewed in the broader perspective of the later defence of this decree in the 1934 Constitution and its reformulation in Gustavo Capanema's 1942 educational reform during the height of the «Estado Novo» (1937-1945). These developments also open a rich avenue for further study, inviting deeper exploration into the long-term interplay between Church and state in Brazil's political and educational landscapes during this transformative era. In this light, the Church's effort to embed religious instruction into the national curriculum – despite the absence of a formal Concordat as in the Italian case – offers a valuable lens through which to examine strategies of institutional negotiation and moral nation-building.

## REFERENCES

- Almeida Toledo, Maria Rita, and Carvalho, Marta Maria Chagas. 2011. "Print capitalism, New School and circulation of reading models: A Brazilian collection at the Primary Education Museum-Library in Portugal (1931-1950)." *Paedagogica Historica* 47 (5): 639-56. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.602352>
- Boris, Fausto. 1995. *Brasil, de colonia a democracia*, São Paulo: Alianza.
- Brehony, Kevin J. 2004. "A New Education for a New Era: The Contribution of the Conferences of the New Education Fellowship to the Disciplinary Field of Education 1921-1938." *Paedagogica Historica* 40 (5-6): 733-55.
- Da Cunha, Marcus Vinicius. 2008. "O manifesto dos Pioneiros de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixão". *Revista Brasileira de História da Educação* 17: 124-41.
- Dallabrida, Norberto. 2009. "A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário". *Educação* 32(2):185-91.
- Francisco, Jaime, Cordeiro, Parreira, and Carvalho, Luís Miguel. 2005. "Educational journals and worldwide circulation of pedagogical knowledge: Brazil and Portugal (1921-1935)." *Paedagogica Historica* 41(1-2): 131-141. <https://doi.org/10.1080/003092302000335501>
- Gaspari, Elio. 2002. *A Ditadura Envergonhada*. San Paolo: Companhia das Letras.
- Gondra, José Gonçalves, Carlos Eduardo Vieira, Regina Helena Silva Simões, and Claudia Engler Cury. 2014. "History of Education in Brazil: The Construction of a Knowledge Field." *Paedagogica Historica* 50 (6): 822-29. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948007>
- Groppi, Alejandro. 2009. *Los dos principes: Juan D. Perón y Getulio Vargas: Un estudio comparado del populismo latino-americano*. Buenos Aires: Editorial Eduvín.
- Hai, Arce A., Simon, Frank, & Depaepe, Marc. 2015. "Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers." *Paedagogica Historica* 51(6): 744-767. <https://doi.org/10.1080/00309230.2015.1021361>
- Hai, Arce A., Simon, Frank, & Depaepe, Marc. 2016. "From practice to theory, Ovide Decroly for Brazilian classrooms: a tale of appropriation." *History of Education* 45(6): 794-812. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2016.1154191>
- Iglesias, Francisco. 1994. *Breve historia contemporánea del Brasil*. Fondo de Cultura Económica
- Luoto, Lauri. 2023. "The social nature of New Education: an affiliation network analysis of the movement's evolution, 1875-1935". *Paedagogica Historica* 59(1): 36-54. <https://doi.org/10.1080/00309230.2022.2095874>
- Nery, Anderson Costa Barbosa, and Honorato, Tamires. 2024. "Modernity and democracy in normal school: the School Republic in the 1920 reform in São Paulo (Brazil)." *Paedagogica Historica* 61(1): 69-87. <https://doi.org/10.1080/00309230.2024.2364223>
- Nicodemo, Maria, and Paloma, Filippo Gomez. 2014. "Oltre l'Educazione Nuova"? Ricerche di pedagogia e didattica". *Journal of Theories and Research in Education* 9 (3): 123-31. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/4645>
- Oliveira Aline Lima, Danielle Cruz Melo Rose Souza, Correa Lima Fábio Souza, Cantanhede da Silva

- Rakel Fabianne and Bardales Alves Syangue. 2023. “Era Vargas e a educação: um estudo do contexto histórico e político dos avanços educacionais da época”. *Revista Educação Pública* 23 (39). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/39/era-vargas-e-a-educacao-um-estudo-do-contexto-historico-e-politico-dos-avancos-educacionais-da-epoca>. Accessed: November 21, 2024.
- Oliveira Lúcia Lippi, Velloso Mônica Pimenta e Gomes Ângela Maria de Castro. [1982]. *Estado Novo: ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar Ed.
- Sixirei Paredes, Carlos. 2020. “A los 90 años de la Revolución de 1930 en Brasil. La Construcción Social del Autoritarismo Brasileño”. *Minius* 25: 317-39.
- Sooma Silva, José Cláudio and Gimenez Favaro, Marta Regina. 2014. “Paul Monroe e a circulação de uma modalidade narrativa para se pensar e ensinar as histórias da educação”. *Revista Brasileira de História de Educação* 14 (3): 181-204.
- Surbin, Kenneth. 1992. “State Subsidization of the Catholic Church in Vargas-Era Brazil.” Working Paper #181, Kellogg Institute for International Studies, 1-44.
- Valdemarin, Vera Teresa and De Lima Bueno, Manuel Priscila. 2017. “The circulation of the «New School» in Brazil (1933-1958): between prescriptions and innovations”. *Hist. educ.* 36: 83-101.
- Vidal, Diana Gonçalves, Rafaela Silva Rabelo, and Vini-ciuss de Moraes Monção. 2023. “The New Education Fellowship and South America: A Panorama of the Establishment of Networks (1920-1930).” *Cadernos de História da Educação* 22: 1-19.
- Zottele Loss Bruno. 2023. “O projeto católico antimoderno: reflexos no Brasil na obra de alceu Amoroso Lima”. Master diss., Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.



**Citation:** Accone, L. (2025). Il suono delle immagini. Riverberi musicali tra narrazione e illustrazione. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 21-29. doi: 10.36253/rse-17903

**Received:** May 26, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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 degli Studi di Firenze.

## Il suono delle immagini. Riverberi musicali tra narrazione e illustrazione

### The Sound of Images. Musical Resonances Between Story and Illustration

LEONARDO ACONE

Università di Napoli "L'Orientale", Italia  
leonardo.acone@unior.it

**Abstract.** There are illustrated texts that manage to generate music; sometimes, they do so through direct and precise references to composers and pieces, other times through an impressionistic hybridization that conveys fleeting atmospheres those same atmospheres that, ever since Goethe's Theory of Colours and his aphorisms *On Music*, we have understood to be infused with multifaceted synesthetic reverberations. This beautiful fusion - capable of transcending an imaginary too often constrained by rigid artistic boundaries - is explored here through three distinct forms of "musical representation through images": *The Dam*, by David Almond and Levi Pinfold, follows the thread of musical evocation to portray the passage of time and generational change. Pinfold's delicate pencil lends things, places, nature, and people a sense of continuity with the created world, one that unfolds through an *armonia mundi* whose musical dimension is indispensable. *Summer*, by Suzy Lee, directly inspired by one of Vivaldi's *Four Seasons* (and the accompanying poetic sonnet), dares to enact an artistic transposition from the emotional field evoked by music centuries old to the chromatic immediacy of everyday, youthful, current, and vividly suggestive imagery, to borrow the words of Calvin Brown and Rino Maione. Finally, *For Hand*, by Sante Bandirali and Gloria Tundo, recounts with words and masterful illustrations the life of Paul Wittgenstein, who lost his right hand after being sent to the front during the Great War. A story of exemplary resilience, the book intersects music history, aesthetics, and educational and ethical perspectives.

**Keywords:** musical narrative, sounding images, transposition, listening, interdisciplinarity.

**Riassunto.** Ci sono testi illustrati che riescono a *generare musica*; lo fanno, a volte, a partire da riferimenti diretti e precisi ad autori e brani; altre volte nell'ibridazione impressionistica capace di restituire evanescenti atmosfere che, dal Goethe della *Teoria dei colori* e degli aforismi *Sulla musica* in poi, sappiamo essere intrise di multiformi riverberi sinestetici. Tale meravigliosa commistione – capace di varcare le soglie di un immaginario troppo 'bloccato' nelle delimitazioni artistiche – viene qui percorsa a partire da tre differenti 'rappresentazioni musicali per immagini': *La diga* di David Almond e Levi Pinfold segue sul filo dell'evocazione musicale il passaggio del tempo

e l'avvicendamento generazionale cui la delicata matita di Pinfold sottopone cose, luoghi, natura e persone, in una comunione col creato che si manifesta attraverso un'armonia mundi il cui volto musicale risulta imprescindibile. *Summer* di Suzy Lee, direttamente ispirato ad una delle *Quattro stagioni* di Vivaldi (ed al sonetto che le fa da supporto poetico), riesce nell'azzardo di operare una trasposizione artistica, per dirla con Calvin Brown e Rino Maione, dal campo emotivo generato dalla musica (lontana secoli) alla immediatezza cromatica di immagini quotidiane fanciulle, attuali, realistiche e suggestive. Infine, *Per mano*, di Sante Bandirali e Gloria Tundo, racconta con parole e magistrali illustrazioni la vita di Paul Wittgenstein, rimasto senza la mano destra perché mandato al fronte durante la grande guerra. Racconto di esemplare resilienza, il libro intercetta storia della musica, estetica e prospettive valoriali e pedagogiche.

**Parole chiave:** racconto musicale, immagini sonore, trasposizione, ascolto, interdisciplinarità.

---

### ATTRAVERSAMENTI D'ARTE E RACCONTO

L'evoluzione del rapporto tra testo, immagini e infanzia arriva, in tempi assai recenti, ad una sorta di sublimazione interdisciplinare che trova il suo compimento nella narrazione *ampliata*; una narrazione affidata all'evocazione sonora che promana da pagine tanto dense da allargare lo spettro semantico fino a lambire ed oltrepassare i confini di percezione sensoriale presidiati dalle diverse forme espressive. Ci sono testi illustrati, infatti, in cui le tavole e le poche suggestive parole a corredo delle immagini riescono ad andare oltre: non soltanto narrano sulla scorta di due modalità di racconto (quella *bidimensionalità* cara a Dino Buzzati, che rivelava la capacità e l'intenzione dello scrittore di raccontare storie, a prescindere dal fatto che lo si facesse disegnando o scrivendo) (Buzzati 2013), ma arrivano addirittura a *produrre musica*. Lo fanno, a volte, a partire da riferimenti diretti e precisi ad autori e brani; altre volte nell'ibridazione impressionistica capace di restituire evanescenti atmosfere. Questo felice attraversamento, che oggi trova consistenza nelle pagine e nelle tavole di importanti scrittori ed illustratori, affonda le proprie radici in riflessioni di carattere percettivo, estetico e narrativo. Si pensi, ad esempio, al Goethe della *Teoria dei colori* e degli svariati aforismi *Sulla musica*: pagine intrise di multiformi riverberi sinestetici, tra azzurri e gialli che risuonano sentimenti ed emozioni. Il grande scrittore tedesco spaziava, secoli or sono, dalle vibrazioni provenienti dallo spettro cromatico del creato alla potenza narrante ed evocativa della musica, arte capace di misurare – ed ampliare – la *dignità* degli uomini e delle circostanze umane, come scriveva a Pleyel nell'agosto del 1822: «Chi non ama la musica, non merita di essere chiamato uomo; chi la ama solamente è un uomo a metà; mentre chi la pratica è un uomo completo.» (Goethe 1992, 42) E a Zelter, qualche anno dopo, restituiva il vettore di attraversamento che qui si vuole individuare quale direzione privilegiata d'indagine e riflessione: «Ho idea che tutta la sensibilità artistica debba essere

associata alla sensibilità musicale; vorrei sostenere la mia affermazione tramite la teoria e l'esperienza» (Ivi, 49). In fondo, per Goethe, l'innalzamento verso la dimensione artistica trascendente rappresentato dall'arte dei suoni era una sorta di direzione estetica ed esistenziale, che tutto il discorso d'arte conteneva e sublimava: «È forse nella musica che la solennità dell'arte appare nel modo più straordinario, poiché essa non ha una materia con cui dover fare i conti. È solo forma e contenuto e innalza e nobilità tutto ciò che esprime» (Ivi, 39).

Altrove, e in particolare ne *La teoria dei colori*, Goethe riusciva a fornire l'altro pilastro di riferimento narrativo restituendo una illuminante (e non si usa il termine a caso) "lettura" della funzione dei colori nella vita degli uomini. Il saggio, pubblicato nel 1810, a parere di chi scrive riusciva nell'ardito tentativo di coniugare analisi dei fenomeni fisici e proiezioni metaforiche di significato; scienza e arte; spunti d'illuminismo e reinterpretazioni estetiche di stampo romantico, entrambi mai disgiunti dalla profonda essenza dello scrittore: «La *Farbenlehre* è il giornale di uno studio prolungato e metodico, ed è insieme opera scientifica e letteraria; fors'anche, nell'intenzione, il modello di un nuovo genere letterario, la letteratura scientifica» (Argan 1999, X).

L'analisi dei colori come di fenomeni fisici capaci, però, di significare, di muovere emozioni e, per quanto riguarda le manifeste intenzioni delle presenti riflessioni, di narrare trova base ineludibile proprio nelle parti conclusive della *Teoria* di Goethe, dove alcuni colori sembrano prendere vita e preludere a tanti utilizzi che, in tempi recentissimi, i grandi illustratori hanno messo in pratica, consapevoli di quanti effetti potessero scaturire dalla tessitura cromatica di una storia da raccontare (ivi compresa l'assenza di colore nell'infinita e variegata scala di grigi presente nel mondo e nel disegno).

Riferendosi al giallo Goethe scrive:

È il colore più prossimo alla luce. Origina da una sua attenuazione lievissima [...] Allo stato di massima purezza il giallo contiene sempre in sé la natura del chiaro, e

possiede una qualità, dolcemente stimolante, di serenità e gaiezza. [...] L'oro allo stato più puro ci dà, soprattutto quando luccica, un nuovo e alto concetto di questo colore. [...] È quindi conforme all'esperienza che il giallo produca un'impressione di calore e d'intimità [...] Questo effetto di calore si avverte, nel modo più netto, se si guarda un paesaggio attraverso un vetro giallo, specialmente in grige giornate d'inverno. L'occhio ne viene allietato, il cuore si allarga, l'animo si rasserenata: un immediato calore ci prende. (Goethe 1999, 190-191)

Come non pensare a un collegamento con quel "colore del grano" che diventa coordinata valoriale e di senso nel piccolo capolavoro di Saint-Exupéry? Come evitare un'emblematizzazione cromatica che, nello scrittore ed illustratore francese, assume su di sé le coordinate del legame, del tempo, dei sentimenti e dell'attraversamento?

Al di là di famose frasi degenerate, nel tempo e in una superficiale e leggera fruizione di massa, in veri e propri slogan banali (*l'essenziale è invisibile agli occhi*), in questa sede si intende invece recuperare il meraviglioso elemento cromatico capace di generare rinnovato ricordo, inesausta amicizia, guadagno d'amore (Acone 2020; Acone 2023):

"Vedi, laggiù in fondo, dei campi di grano? Io non mangio il pane e il grano, per me è inutile. I campi di grano non mi ricordano nulla. E questo è triste! Ma tu hai dei capelli color dell'oro. Allora sarà meraviglioso quando mi avrai addomesticato. Il grano, che è dorato, mi farà pensare a te. E amerò il rumore del vento nel grano..."

[...]

Così il piccolo principe addomesticò la volpe. E quando l'ora della partenza fu vicina:

"Ah!" disse la volpe, "...piangerò".

"La colpa è tua", disse il piccolo principe, "io, non ti volevo far del male, ma tu hai voluto che ti addomesticassi..."

"È vero", disse la volpe.

"Ma piangerai!" disse il piccolo principe.

"È certo", disse la volpe.

"Ma allora che ci guadagni?"

"Ci guadagno", disse la volpe, "il colore del grano" (Saint-Exupéry 2000, 95-96).

Le riflessioni introduttive finora proposte, in un crescendo che muove i primi passi dalle pagine di Goethe, consentono di selezionare alcuni testi nei quali questa virtuosa relazione triadica – letteratura, illustrazione, musica – risulta foriera di sollecitazioni gratificanti a livello narrativo ed artistico.

In particolare, quella ibridazione impressionistica che già si anticipava nella poetica goethiana del riflesso emotivo dei colori trova compimento nella possibilità che parole e immagini lascino trapelare, avvertire,

immaginare – o perché no, soltanto sognare – suoni e musica.

Qui si fa una scelta consapevole in direzione di questo specifico tipo di analisi: non si tratteranno, in questa sede, i pur importantissimi rapporti tra letteratura e musica in ambito di trasposizioni artistiche, sebbene campo d'indagine assai caro a chi scrive (Acone 2015). Né si tratteranno i tanti racconti che, in modo brillante e assolutamente coinvolgente, "si occupano" di musica, ergendo l'arte dei suoni, di volta in volta, a soggetto, oggetto, intreccio latente o manifesto, scenografia essenziale (Boccadoro 2009).

Qui si discute di quanto le altre due forme narrative prese in considerazione – quella scritta e quella visuale – possano in realtà *generare suono* "in absentia", nella possibilità di cogliere l'evocazione del non detto, del non scritto, del non ascoltato; nella potenzialità di sollecitare l'orecchio interno del lettore/osservatore in un coinvolgimento multisensoriale che non si nega a fluidità ed attraversamenti.

#### LA MUSICA DEI LUOGHI E GLI SPIRITI DEL TEMPO<sup>1</sup>

Nella produzione di David Almond l'infanzia e l'adolescenza sono paradigmi di interpretazione dell'esistenza. Raramente uno scrittore è stato tanto capace di sintetizzare e raccontare, della *regione giovanile*, sfere intime e private, manifestazioni latenti e palesi, posture esplicite e pieghe nascoste. La raffinatezza dei profili psicologici costruiti da Almond e l'attendibilità proiettata su gesti, vicende, strutture narrative e risvolti comportamentali permettono di individuare nella scrittura dell'autore inglese una certa esaustività rappresentativa di avvicendamenti generazionali, oscurità relazionali, ambiguità irrisolte; e di speranze, illusioni, disillusioni e sofferti compimenti esistenziali. Il tutto in una sorta di declinazione/versione asciutta, efficace e affidabile di quel che potremmo definire romanzo di formazione: nelle pagine di Almond l'infanzia si confronta con il duro mestiere di crescere, con la morte, con gli *attraversamenti* sopra citati, confermandosi essa stessa come prima (e ultima) forma di definitivo e fragile passaggio che non può e non deve negare, fuggire o eludere il confronto con il dolore:

i suoi protagonisti sono bambini "veri" che in un modo o in un altro stanno vivendo un grande dolore. Non un dolore legato a un problema calcolatamente attuale (non

<sup>1</sup> Per la visualizzazione di alcune delle illustrazioni richiamate nel paragrafo: <https://www.youtube.com/watch?v=3Iqp6tnfJw>. Ultimo accesso: 21 Agosto 2025.

sono piccoli rom, immigrati nei barconi, oggetto di adozioni internazionali, vittime di guerra, bambini di camorra), ma un dolore “normale”, di quelli che la vita riserva, spesso, anche ai bambini. Una perdita, un sopruso, un cambiamento traumatico delle circostanze, qualcosa che spezza l’idillio dell’infanzia e della sua ideale spensieratezza. Ad Almond interessa l’arrivo inaspettato dell’ombra, l’incontro col mistero, col buio, con la tristezza, quando si è piccoli. Esattamente ciò che, come adulti, ci spaventa e da cui vorremmo preservare i bambini. (Grilli 2012, 33)

Nelle parole di Giorgia Grilli, particolarmente riferite a *Il selvaggio*, romanzo di Almond del 2014, possiamo recuperare due elementi essenziali al prosieguo del ragionamento che qui si sviluppa: il primo riguarda una certa poetica del dolore “normale”; la sfida aperta alla ricerca di senso tra le pieghe del vivere che esprime poco scarto dalla routine quotidiana e che, proprio per questo, genera più inquietudine; il “cambiamento traumatico” che diviene corredo della vita fin da piccoli, e che pertanto va metabolizzato, nel divenire ragazzi grandi, prima che faccia danni. Il secondo va ricondotto al passaggio conclusivo sulla volontà di *occultamento* da parte degli adulti: nel testo che stiamo per analizzare tale rapporto evolve in una condivisione ragionata e consapevole, in cui Almond “risolve” la distanza generazionale facendo sintesi nell’arte e attraverso l’arte. L’immagine scorta la narrazione confortando il racconto; la musica, come vedremo, salda un legame generazionale troppo spesso interrotto nei testi e nelle storie precedenti, e si rivela salvifico viatico per possibilità e speranze, visioni e compimenti. Il geniale creatore di *Skellig*, *La storia di Mina*, *Il grande gioco*, *Il selvaggio*, *La vera storia del mostro Billy Dean*, per citare soltanto alcuni dei titoli più importanti, approda all’epico racconto d’insieme tra i magistrali disegni delle tavole di Levi Pinfold e la musica che egli stesso evoca con la riproposizione di una storia vera (e tanto più magica).

*La diga* si apre con un risveglio. È presto e il padre si avvicina con delicatezza al letto della figlia Kathryn. Le rivolge un’unica frase, accompagnandola con la tenerezza di un gesto paterno, una carezza accennata: «“Porta il violino” le disse. Stava facendo giorno. Si incamminarono lungo la valle.» (Almond 2018, s.p.) Le poche parole di Almond lasciano già intravedere il rapporto: delicato, responsabile, rispettoso. Il padre ha bisogno della figlioletta non meno di quanto ella abbia bisogno di lui, e l’alternanza dimensionale delle illustrazioni di Pinfold – tra doppie pagine ad ampliare il senso del racconto oltre le coordinate spazio-temporali e i piccoli, calligrafici riquadri ad “immortalare” da vicino ciò che, di lì a poco, sarebbe scomparso – rinsaldano un’esperienza che i due

possono fare soltanto insieme: ricongiungendosi a tutto ciò che li circonda (natura, ambiente, storia, creato, visuti) e confermandosi in una consequenzialità d’affetti e di consegna generazionale sull’asse padre-figlia.

Attraversata la valle, e vissuta visivamente dal lettore attraverso l’ampia prospettiva di Pinfold, la memoria del tempo passato viene affidata, da un lato, alle parole di Almond che si intridono letteralmente di musica; dall’altro ai disegni di Pinfold, che sottrae la tinta seppia tanto vicina (sebbene in una tenue declinazione) a quel giallo Goethiano di cui prima si faceva cenno, e consegna ad una sapiente scala di grigi, bianchi e neri il tempo del ricordo, del passato, della danza e di tanta, tanta musica:

“Archie Dagg suonava qui la cornamusa.  
E Gracie Gray cantava con voce incantevole.”  
“Qui si ballava.  
Qui si faceva festa.”  
“Da ragazzo venivo a sentirli.  
Ti ho portato da bambina. Ricordi?”  
“Certo. Willy Taylor e il suo magnifico violino.  
L’ottavino di Billy Ballantine.”  
“Bill Scott lì ti ha insegnato le canzoni.  
Ricordi il suo quaderno di musica?”  
“Le sento ancora adesso.” (Ivi, s.p.)

La connessione con il tempo e il passato dei luoghi viene affidata, così, ad un canale esclusivamente musicale, in cui il concetto stesso del tempo appare paradigma sdoppiato nella sua doppia semantica: il tempo della vita, degli uomini e delle cose sembra potersi cogliere, richiamare e rielaborare attraverso il “tempo” della musica, inteso come ritmo incessante; quasi battito cardiaco della storia stessa. Mike e Kathryn, padre e figlia, entrano nelle case abbandonate; in tutte le case abbandonate per risvegliarne lo spirito e conservarlo. È qualcosa che può fare soltanto la musica, come sublimazione e recupero. Le tavole di Pinfold riprendono l’alternanza dimensionale con un virtuosismo di inversioni proporzionali: interni affidati alla doppia pagina – e perciò ampliati a rappresentare l’immensità d’affetti e ricordi di ogni nucleo – ed esterni frammentati in istantanee che sembrano preoccupate di non dimenticare anche la più piccola casupola, perché tutte parte di una storia bellissima e antica: «“Adesso suona. Suona per tutti quelli che se ne sono andati e per tutti quelli che ancora devono venire. Suona, Kathryn, suona.” “Canta, papà, canta. Balla, papà, balla” [...] Riempirono di musica le case. Gli uccelli sentirono. Le bestie sentirono. La terra sentì. Gli alberi sentirono. Gli spettri sentirono. Il giorno stava imbrunendo. Lasciarono la valle.» (Ivi, s.p.)

L’immensità di una valle riconsegnata ai toni delicatissimi di un cielo vaniglia tradisce la dichiarata

ammirazione che l'illustratore ha per lo stile di Shaun Tan, eppure il tratto di Pinfold resta autonomo e la resa efficace e suggestiva. Lo “slontanamento” delle due piccole figure, che escono di scena dal teatro del ricordo in cui hanno rievocato spirto dei luoghi e antichi legami, prepara alla perfezione un epilogo inevitabile ed imminente. La diga viene completata e l’acqua, alzandosi pian piano, sommerge tutto, ma non la memoria e l’essenza di un posto che sembra potersi reinventare connettendo felicemente passato e futuro; immaginando una proiezione metamorfica che, per una volta, è possibilità di sviluppo, di avanzamento, di positiva trasformazione.

«Il lago è splendido»: questa la lapidaria frase, geniale trovata, che Almond inserisce “prima” che la successiva, maestosa doppia tavola di Pinfold lasci esplodere il colore di una natura rinnovata; un colore che neanche prima era comparso e che, ora, testimonia un progresso, un insperato compimento, un esempio di rispettosa convivenza tra l'uomo e il suo ambiente. La frase introduce l’immagine; la prepara e la consegna al lettore perché possa assaporarne riverberi e “risonanze”.

Ma, sembrano ricordarci Almond e Pinfold, nulla di tutto ciò sarebbe successo senza una solida colonna sonora a tenere in piedi l’architrave della vita di cose e persone, di luoghi e animali, di spiriti e ricordi. Il lago è bello (e possibile) perché frutto di una comunità che ha “cantato” la propria storia e l’ha preservata; l’ha custodita nella valle, tra case diroccate e prati e per questo ora può sentirsi riemergere dalle acque di un luogo rinnovato e vivo:

Al di là della diga  
Nell’acqua la musica resta,  
non svanirà mai.  
La sentiamo quando camminiamo lungo le sue sponde,  
[...]  
La musica sale  
Continua.  
La sentiamo negli uccelli  
e sulle onde  
e tra le foglie  
e nell’erba.  
La sentiamo quando siamo vicini  
quando siamo lontani  
quando ricordiamo  
quando sogniamo.  
La musica è dentro di noi.  
Scorre oltre tutte le dighe che ci portiamo dentro. (Ivi, s.p.)

Kathryn Tickell è diventata una famosissima cantautrice folk e, con il padre Mike, è riuscita a preservare una tradizione musicale che va oltre l’esperienza artistica; è esercizio di storia e memoria, di ricordo e legame.

Testo e immagini, in questo libro splendido come il Kielder Water di cui si racconta, riescono ad attraversare i recinti della canonica fruizione ed a restituire intense suggestioni, mettendo in vibrazione le corde profonde del lettore con potenti evocazioni musicali. Le parole dello stesso Almond, in una bella intervista del 2018, testimoniano tale felice ampliamento: «È un tributo alla musica e alla memoria, e anche al modo in cui le cose cambiano [...] le cose sono sommerse, in questo caso dall’acqua, ma continuano. È un tributo al futuro [...] Credo che le illustrazioni siano così meravigliose da togliere il fiato. Colgono la bellezza e la forza selvaggia del Northumberland e in qualche modo riescono a comunicare qualcosa sulla musica; è molto difficile comunicarla attraverso le immagini ma credo che Levi ci sia riuscito.» (Almond 2018, s.p.)

Un racconto, *La diga*, che “comunica” meravigliosamente musica attraverso parole ed immagini.

## L’ESTATE DELL’ACQUA E DELL’INFANZIA<sup>2</sup>

Suzy Lee, in *Summer*, ci consente di invertire il flusso dell’attraversamento artistico fin qui delineato riuscendo, in realtà, ad arricchirlo ulteriormente. La musica, in questo caso, si pone quale fondamento, quale manifesto punto di partenza. Sonoro pretesto, sedimento d’infanzia e memoria, l’arte dei suoni diventa la traccia interiore che consente all’autrice coreana di seguire quella linea narrativa su cui, poi, sviluppare un controcanto reinventato, riattualizzato e tanto più spontaneo. Il raffinato virtuosismo dell’illustratrice fa risalire molte delle sue direzioni artistiche alla primigenia matrice di senso ritrovata nella traccia musicale: i segmenti, le onde, i rispecchiamenti, le pagine doppie e quelle linee di confine generatrici di racconto (Lee 2022), la fluidità di colori liquidi e impregnanti che esplodono e rincorrono; i ritagli di carta a fissare colorito e identità ai personaggi; tutto, in questa fitta trama narrante, sembra potersi sintetizzare e divenire musica; anzi: sembra esserne naturale conseguenza, nella direzione prima accennata. Suzy Lee riesce nell’azzardo di operare, non soltanto, una vera e propria trasposizione artistica – operazione rispetto alla quale studiosi come Calvin Brown e Rino Maione (2002) hanno sottolineato, riferendosi a molti grandi musicisti, l’intenzione e la capacità di «prendere un’opera già realizzata in una data arte ed esprimere la stessa ‘cosa’ in un’altra arte» (Brown 1996, 340) – ma di farlo invertendo la direzione

<sup>2</sup> Per la visualizzazione di alcune delle illustrazioni richiamate nel paragrafo: <https://www.youtube.com/watch?v=x4GIOTozTWs>. Ultimo accesso: 21 Agosto 2025.

traspositiva che, nel caso di *Summer*, parte dal campo emotivo generato dalla musica (lontana secoli) e si trasmuta nell' immediatezza cromatica di immagini quotidiane fanciulle, attuali, realistiche e suggestive.

Suzy Lee si ispira ad una delle *Quattro stagioni* di Vivaldi (per la precisione al *Concerto n. 2 in sol minore RV 315 – L'estate*), composta negli anni Venti del Settecento, per mettere su carta questo *transfer estetico*. Anche le poche parole a sostegno di un sostanziale “picture-silent-book” sono la reinterpretazione, da parte dell'autrice, dell'originale sonetto – presumibilmente opera dello stesso musicista – che fa da supporto poetico alla composizione:

Sotto dura stagion dal sole accesa  
 Langue l'huom, langue 'l gregge, ed arde il pino  
 Scioglie il Cucco la voce, e tosto intesa  
 Canta la Tortorella e 'l Gardellino.  
 Zeffiro dolce spirà, ma contesa  
 Muove Borea improvviso al suo vicino;  
 E piange il Pastorel, perché sospesa  
 Teme fiera borasca, e 'l suo destino;  
 Toglie alle membra lasse il suo riposo  
 Il timore de' lampi, e tuoni fieri  
 E de mosche, e mosconi il stoul furioso.  
 Ah, che pur troppo i suoi timor son veri  
 Tuona e fulmina il Ciel e grandinoso  
 Tronca il capo alle spiche e a' grani alteri. (Vivaldi 2018, 4)

Suzy Lee, dopo secoli, inventa la sua “musica di colori” introducendo i tre movimenti con i seguenti versi:

Nella calda stagione del sole  
 anche gli alberi hanno sete.  
 Lassù tra i rami  
 risuona il canto di un uccellino  
 e noi seguiamo la sua musica.  
 Ma ecco si alza il vento  
 e soffia forte,  
 sta arrivando un temporale!  
  
 Il cielo si riempie di nuvole nere,  
 si sentono i tuoni in lontananza  
 e il ronzio agitato degli insetti qui vicino.

Che paura!  
 I lampi cadono, i tuoni rimbombano,  
 il vento ulula, la pioggia scroscia,  
 in una danza grandiosa  
 in cui tutto vola via...  
 E i fiori del nostro giardino?

È arrivata l'estate! (Lee 2022, s.p.)

Si riportano volutamente, qui, i due “corredi testuali” a sostegno della musica, prima, e delle tavole, dopo,

quasi a sottolinearne il ruolo di traccia non essenziale; di mera indicazione di contesto.

La musica di Vivaldi, un tempo, e le illustrazioni di Lee, oggi, sono assolutamente sufficienti al “racconto” che i due artisti hanno in mente. In particolare, la trasposizione visuale di Lee, oggetto della presente riflessione, assume consistenza nella realizzazione di uno sforzo enorme; un'intenzione comunicativa poliedrica, piena di risvolti artistici e sviluppi tecnici. La connessione tra le poche parole e le numerose, grandi e curatissime tavole del libro rivela una “definitiva” inversione anche nel rapporto testo-immagine: sono le parole, qui, a fare da lievissimo accennato ornamento all'immersione cromatica.

Tornando, però, alla principale inversione traspositiva di cui si discorreva – dalla musica alla narrazione (per immagini) – va sottolineato quanto Suzy Lee applichi una sorta di modalità impressionistica alla sua azione narrante: ella, in un'intervista, dichiara che non si tratta di un tentativo imitativo; un tentativo, cioè, di reinterpretare la musica mediante i disegni, ma di un tentativo di riconnettersi alle sensazioni rimaste depositate in lei e riproposte mediante immagini nuove, familiari, prossime al suo sentire. Si tratta, in buona sostanza, di dialogo tra musica e potere narrativo delle immagini (Lee 2021).

La riattualizzazione di un racconto musicale che Vivaldi, secoli prima, metteva in moto – sfruttando tutto il processo di sollecitazione emotiva che l'arte dei suoni è in grado di attivare – consente a Suzy Lee di mostrare una delle sue più spiccate capacità: il coinvolgimento diretto nella storia mediante tre tecniche o, più semplicemente, tre modi di raccontare disegnando: il primo riguarda la dinamica prospettica che, di tavola in tavola, cambia con magistrale padronanza il punto di vista: nella convulsiva allegria dei giochi d'acqua il lettore si trova, di volta in volta, accanto a chi riceve il “gavettone” o il getto d'acqua, dalla parte di chi, terzo in scena (o, spesso, adulto osservatore), guarda sperando di non essere coinvolto e di non divenire parte della “liquidità festante”, e dalla parte di chi lancia, schizza, rincorre e spruzza acqua in un turbinio d'allegra fanciullezza.

Il secondo elemento, sempre relativo alla tecnica, allo stile ed alla *poiesi* artistica riferibile all'autrice, riguarda una sua peculiare specificità estetico-compositiva: l'*attraversamento* di quel limite rappresentato dalla piega centrale che separa due pagine; di quel limite che, per Suzy Lee, può rappresentare il confine con il regno dell'altrove (Brook 2001), il rispecchiamento (con tutti i risvolti di natura introspettiva e auto-narrativa) e, infine, la proiezione notturna e misteriosa delle ombre del reale, rispetto a cui la pagina si colloca come potenziale rappresentazione del lato nascosto della vita e dell'esistenza:

Esiste una regola non scritta nell'editoria, che afferma che l'autore di libri illustrati dovrebbe evitare di disegnare al centro della doppia pagina per non ostacolare la lettura. [...] Ma cosa succederebbe se questa regola venisse deliberatamente ignorata? Se la rilegatura centrale non venisse esclusa, ma anzi riconosciuta come tale? Cosa accadrebbe se un libro venisse costruito proprio utilizzando questa rilegatura? Se le componenti fisiche del libro diventassero parte della storia? (Lee 2022, 7-9)

Quella linea di confine, come scrive l'autrice stessa, può far parte della storia. E se nei tre testi che vanno poi a confluire nella sua *Trilogia del limite – Mirror* (2003), *Wave* (2008) e *Shadow* (2010) – si ravvisa una perfetta elaborazione teorico-artistica di tale attraversamento (particolarmente efficace e godibile nelle onde di *Wave*, che smettono di infrangersi contro la rilegatura per poi esondare oltre la linea e lasciare la bambina ricolma d'acqua e di sorpresa), in *Estate* l'illustratrice coreana manovra con padronanza assoluta tale dispositivo narrativo, restituendo serrate accelerazioni affidate ad uno schema consolidato: pagina sinistra – pagina destra – ampliamento visuale narrativo con la doppia pagina, come nella meravigliosa sequenza con la piccola bambina, la pompa dell'acqua e il cagnolino coprotagonista, in cui l'apoteosi dinamica richiama l'occhio del lettore ad una partecipazione quasi inevitabile.

Il terzo elemento, forse il più rilevante ad avviso di chi elabora queste note, è relativo alla narrazione vera e propria; alla storia che Lee narra in uno sdoppiamento tra registro musicale e registro del racconto familiare, quotidiano e *confidenziale*. Mentre ci si perde tra schizzi, pozzanghere e "bombe d'acqua", l'irruzione della "musica disegnata" richiama al racconto parallelo, ovvero a quell'estate che secoli prima Vivaldi delineava come potente manifestazione naturale tra schiarite, sole accante, esplosioni di colore e poi temporali, fulmini, venti tempestosi e conseguenti turbamenti interiori. Tenere vivo questo versante della narrazione e fare salva, cioè, l'ambivalenza del "clima emotivo" che una stagione come l'estate si porta dietro – anche come antica metafora di compimento esistenziale, dopo la primavera del vivere – appare il risultato più significativo del libro, soprattutto considerando lo scenario di rivendicata ed evidente serenità che l'autrice sfida: si tratta di un contesto rassicurante, familiare, controllato (almeno sembra). Ma l'estate – con i suoi colori e i suoi continui cambi di *andamento*, con i suoi "movimenti" e i suoi ritmi serrati – coinvolge ogni contesto e richiama tutti alle diverse manifestazioni della vita; alle possibili intemperie che possono presentarsi. La scena in cui i due bambini vengono illuminati dalla luce di una saetta che squarcia il cielo – in un raffinato impianto cromatico "in negativo" – fa il paio

con quelle in cui, soprattutto nella seconda parte del libro, la musica rivendica più spazio grafico e l'orchestra sembra tenere viva tutta la storia continuando a suonare nonostante si passi dal cielo sereno alle nubi di tempesta in pochi istanti. Il *transfer* più raffinato è compiuto: Lee disegna un *ensemble* strumentale che suona l'*Estate* mentre l'*Estate* di tutti i bambini continua a ripresentarsi, con i suoi incantevoli e imprevedibili cieli capricciosi, nelle pagine della vita di ogni tempo, tra schizzi di luce, sorrisi, timori, vento, nuvole ed oggetti emblematici – come lo stupefacente ombrello arancio in balia degli elementi – in una successione che, sebbene divenuta ormai disegno, si sviluppa in tre classici, canonici ma rinnovati *tempi o movimenti* (Lee 2022). Nella stessa intervista sopra richiamata Lee ha raccontato del miglior complimento ricevuto in merito al suo lavoro "grafico-musicale": «un lettore che ha visto l'estate per la prima volta ha detto: "non c'è musica ma riesco a sentirla"» (Lee 2021).

#### MUSICA E RACCONTO: EDUCARE ALLA SPERANZA<sup>3</sup>

Il terzo libro, con cui si conclude questa riflessione sulle potenziali intersezioni d'arte e racconto, narra – attraverso testo e illustrazioni – la vita di Paul Wittgenstein. Lo si sceglie, qui, perché la "storia vera", in questo caso, avvalora la "storia d'arte" che mette insieme musica, testo e immagini, ampliandone la caratura valoriale.

Wittgenstein era un pianista talentuoso, figlio di una benestante famiglia guidata, però, da un padre autoritario, potente e inflessibile industriale. Il contrasto tra le aspirazioni artistiche, filosofiche e letterarie dei figli e la rigida direzione che il padre cercava di imporre alle scelte di tutti diventa il primo elemento generatore di racconto, che Sante Bandirali presenta, per contrasto, in una citazione/omaggio volutamente palesata nella quale rispolvera l'incipit "inverso" con cui si apre l'immortale *Pinocchio* di Carlo Collodi: «C'era una volta... – Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori. – No ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno.» (Collodi 2003, 9) Bandirali scrive: «*Eravamo in otto fratelli, facevamo una vita di stenti e spesso faticavamo a tirare la fine del mese...* No, non è questa la nostra storia. Eravamo in otto fratelli, però la nostra era una delle famiglie più ricche e potenti di tutta l'Austria: la famiglia Wittgenstein. Ma anche la nostra è una storia triste.» (Bandirali e Tundo 2023, s.p.)

Non sembra azzardato l'accostamento, poiché tale incipit inverso, pur in contesti diversi e in narrazioni

<sup>3</sup> Per la visualizzazione di alcune delle illustrazioni richiamate nel paragrafo: <https://www.uovonero.com/catalogo/i-geodi/1821-per-mano>. Ultimo accesso: 21 Agosto 2025.

distanti, funge da subitanea immersione nella realtà viva del racconto: in Collodi dall'alto al basso, in Bandirali in direzione opposta.

Nell'albo che qui si esamina, la frase conclusiva di quell'incipit si rivela *aura* ineludibile; la storia triste prelude all'inevitabile necessità di fare i conti con la "propria" storia e, mai come in questo caso, con la Storia con l'iniziale maiuscola.

La natura artistica e le inclinazioni del piccolo Paul vengono strette, come quelle di gran parte dei fratelli, tra la concreta possibilità di costruire una carriera ed un profilo idonei al suo percorso artistico ed il peso insostenibile di una disapprovazione paterna.

Hans, Rudolf e Kurt, tre dei suoi sette fratelli, moriranno suicidi, perché non equipaggiati di *carattere* e forza d'animo sufficienti a reggere la tensione interiore tra ispirazione e contrasto; tra sacrificati sforzi e latente ostilità familiare,

Anche il fratello Ludwig, che sarebbe diventato uno dei più celebri filosofi del Novecento, soffriva la stessa tensione, ma la storia ci conferma la sua "tenuta" e la sua caparbia intenzione intellettuale e culturale.

I disegni di Gloria Tundo, in toni tenui e tratti sfumati, non escono mai dal registro del ricordo malinconico e della delicata, sofferta nostalgia.

Alla morte del padre Karl, nel 1913, i ragazzi sembrano prendere finalmente la propria strada e Paul diventa un affermato concertista, ma

Poi arrivò la guerra. La chiamarono mondiale, anche se le nazioni coinvolte erano poche.

Ma quello che aveva di mondiale è che tutti, dall'operaio al grande artista, dall'aristocratico al contadino, decisero di arruolarsi.

Paul non poteva immaginare di fare musica in un paese oppresso, e in un certo senso anche combattere in prima linea era un modo di contribuire alla sua arte.

Fu inviato sul fronte orientale, in Polonia, ad arginare l'avanzata dei Russi. Nel 1914 fu colpito durante una sparatoria e perdette i sensi.

Quando si risvegliò ebbe due sorprese. La prima, quella brutta, che era prigioniero dei russi nell'ospedale di guerra di Omsk.

La seconda, quella veramente orribile, che per via delle ferite gli era stato amputato il braccio destro.

E io ero rimasta da sola, a condividere con lui il gioioso ricordo dei passati trionfi e la disperazione di un futuro senza musica, di una carriera amputata, proprio come il suo braccio. (Ivi, s.p.)

Ecco che la Storia fa irruzione nella storia personale di Paul, ed entrambe determinano la "storia" nel senso della narrazione: la scelleratezza dell'*inutile strage* si riverbera nell'offesa estrema di un'arte amputata; di uno

sfregio permanente; di un'esistenza interrotta. L'ultimo periodo del passo sopra riportato, tra l'altro, rivela la felice trovata compositiva: la narratrice del racconto, di fatto, è la mano sinistra, la mano sopravvissuta allo strazio, che rimpiange la perduta sorella.

Le tavole di Gloria Tundo, a questo punto della narrazione, amplificano il potenziale simbolico-narrativo della vicenda di Wittgenstein, e quando questi si ritrova internato in Siberia e disegna i tasti del pianoforte su una cassa di legno, l'immagine travalica, ancora una volta – e come in Suzy Lee –, il limite della rilegatura per consegnare ad una doppia pagina surreale, malinconica e sognante tutto il *volo* della musica sperata e *dis-perata*.

Trasferito in un altro campo, Paul ritrova un vecchio pianoforte e inizia una lenta e faticosa risalita. Il pianista decide di trascrivere i grandi brani del repertorio concertistico in versioni adatte ad una mano soltanto, peraltro la più debole: l'arto sbagliato e rifiutato.

Nel 1915 viene rispedito a casa come ferito di guerra e, preparatosi fino allo spasmo, esordisce nuovamente in pubblico con un programma di trascrizioni, ma l'illusione si infrange contro un'esperienza fin troppo evidente per poter essere ignorata: «Quello che tutti guardavano era la manica vuota che gli pendeva dalla spalla destra, quel segno di un'assenza che restava evidente, sul palco e nella musica.» (Ivi, s.p.) A questo amaro stato d'animo fa da corredo un'immagine essenziale, dal tono sbiadito quanto il mancato appuntamento col *ritorno*, in cui Tundo uniforma le sedute del teatro rendendole cupa rappresentazione di anonimi curiosi, lontani da ogni estetica fruizione o empatia.

La riconfigurazione artistica ed esistenziale riceve, così, un'ulteriore e traumatica battuta d'arresto che fa, però, da coraggioso preludio a un definitivo compimento. Sulla falsariga di quanto, qualche decennio prima, aveva fatto il compositore russo Alexandre Scriabin, che nel 1894 aveva sopperito ad una temporanea paresi del braccio destro con un capolavoro assoluto, il *Preludio e notturno per la sola mano sinistra op.9* (Scriabin 1968), Wittgenstein capisce che deve sublimare il drammatico e doloroso evento in qualcosa d'altro; deve metterlo in diretta connessione con la musica che vuole, a tutti i costi, continuare a fare: «Paul andò dai migliori compositori del mondo e li convinse a scrivere per lui. A scrivere per me. E nacquero capolavori immortali, che racconteranno per sempre il talento di Paul e la sua forza.» (Bandirali e Tundo 2023, s.p.)

Wittgenstein ritorna in concerto con un capolavoro di Maurice Ravel scritto apposta per lui, e nei disegni del libro riappaiono le sagome concrete degli spettatori a riascoltare, apprezzare ed ammirare. La doppia pagina successiva "riapre" la dimensione della musica, con le stesse

libellule d'argento che il bambino Paul immaginava tra tasti d'avorio e note nel cielo. E infine, nell'ultimo dialogo tra testo, immagine e musica, si ritrova – in evocativa trasparenza – la mano destra che sembra ritornare a carezzare note e ricordi: «Fu solo un atto d'amore: per Paul, per la musica, per quella mia sorella perduta in guerra. Per come alla fine ci siamo riprese. Per mano.» (Ivi, s.p.)

Libro intenso e delicato, *Per mano* attraversa storia, storie e musica grazie a pagine e immagini in costante e sapiente equilibrio. Evocazioni, suggestioni e sollecitazioni musicali divengono la colonna sonora di una tessitura cui non manca alcuna trama: sguardi pedagogici, posture resistenti, metafore inclusive sembrano tenersi, appunto, “per mano”, e fungere da delicato completamento alle “note” di riflessione fin qui ragionate – e forse suonate – insieme.

In conclusione, la selezione dei libri passati in rassegna non ha – come già ricordato – pretesa minima di esaustività, ma intende restituire tre diverse modalità attraverso le quali indagare il rapporto tra testo, musica e immagini evidenziando, di volta in volta, la differente presenza dell'elemento musicale. A seconda di come le altre due forme espressive lo attraversano e si intrecciano ad esso, infatti, cambia la prospettiva interdisciplinare e la “potenzialità narrativa” dell'*incontro*. Dalle evocazioni di David Almond e Levi Pinfold, sul vettore della memoria, dello spirito del tempo e dell'*aura* salvifica, alla vera e propria partitura musicale riproposta e “ritratta in scena” mediante la potenza simbolica ed *esplosa* dei colori di Suzy Lee, fino alla ricostruzione sull'asse storia-biografia-letteratura affidata alla persistenza musicale del testo di Sante Bandirali e Gloria Tundo, una sorta di triplice complementarità ha guidato la scelta in direzione di tre testi che fornissero le diverse ed emblematiche declinazioni dei rapporti tra arte dei suoni – richiamata, come sopra detto, “*in absentia*” – e narrazione.

A tali differenti esperienze di lettura corrispondono, evidentemente, potenziali ulteriori sviluppi e approfondimenti: altre felici *risonanze* – in ampliati spazi interdisciplinari – capaci di stimolare specificità d'analisi relative ad ognuna delle direzioni qui proposte e, al contempo, continue e rinnovate intersezioni in vista di orizzonti di suono e racconto.

## BIBLIOGRAFIA

- Acone, Leonardo. 2015. *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Acone, Leonardo. 2020. “Diversi ed essenziali. Immagini e orizzonti d'infanzia da Saint-Exupéry a Mackesy” *Quaderni di Intercultura* 12(1): 1–9.

- Acone, Leonardo. 2023. “Mitomorfosi della volpe. Persistenza e metamorfosi del mito tra favola, fiaba, immagini e romanzo” *Paideutika* 37(1): 9–28.
- Almond, David. 2014. *Il Selvaggio*. Milano: Edizioni BD.
- Almond, David e Levi Pinfold. 2018. *La diga*. Roma: orecchio acerbo.
- Almond, David. 2018. *Intervista*. <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/David-Almond-La-diga-24577ba6-9375-454e-82e0-c598268f85d3.html>. Ultimo accesso: 23 Maggio 2025.
- Bandirali, Sante e Gloria Tundo. 2023. *Per mano*. Crema: uovonero.
- Boccadoro, Carlo, cur. 2001. *Racconti musicali*. Torino: Einaudi.
- Brook, Peter. 2001. *I fili del tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Brown, Calvin Smith. 1996. *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*. Roma: Lithos.
- Buzzati, Dino. 2013. *Le storie dipinte*. Milano: Mondadori.
- Collodi, Carlo. 2003. *Le avventure di Pinocchio*. Napoli: Loffredo Editore.
- Goethe, Johann Wolfgang. 1992. *Sulla musica*. Pordenone: Edizioni Studio Tesi.
- Goethe, Johann Wolfgang. 1999. *La teoria dei colori*. Milano: Il Saggiatore.
- Grilli, Giorgia. 2012. *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Lee, Suzy. 2003. *Mirror*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Lee, Suzy. 2008. *L'onda [Wave]*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Lee, Suzy. 2010. *Ombra [Shadow]*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Lee, Suzy. 2021. *Intervista*. <https://www.corraini.com/estate-extra>. Ultimo accesso: 19 maggio 2025.
- Lee, Suzy. 2022. *Estate*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Lee, Suzy. 2022. *La trilogia del limite*. Mantova: Corraini Edizioni.
- Maione, Rino. 2002. *Il poema sinfonico. La musica come categoria poetica*. Roma: Ricordi.
- Mari, Giuseppe. 2009. *La relazione educativa*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Saint-Exupéry, Antoine de. 2000. *Il Piccolo Principe*. Milano: Bompiani.
- Scriabin, Alexander. 1968. *Prélude et Nocturne opus 9*. Frankfurt: M. P. Belaieff.
- Vivaldi, Antonio. 2018. *I sonetti*. Fondazione Pasquinelli. Giocare con arte. <https://www.fondazionepasquinelli.org/00675/DOCS/lw2-i-sonetti.pdf>. Ultimo accesso: 21 Maggio 2025.





**Citation:** Elia, D.F.A. (2025). Arte sequenziale imperiale: politica interna ed estera nelle pagine de *Il Giornale del Balilla*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 31-45. doi: 10.36253/rse-17918

**Received:** May 29, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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.

## Arte sequenziale imperiale: politica interna ed estera nelle pagine de *Il Giornale del Balilla*

**Imperial sequential art: internal and foreign policy in the pages of *Il Giornale del Balilla***

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro", Italia  
domenico.elia@uniba.it

**Abstract.** This paper examines the relationship between sequential art and fascist propaganda, drawing on scientific literature that for the last twenty years has investigated graphic fiction and the periodicals where it was published. It analyses the weekly magazine *Il Giornale del Balilla*, published from 1923 onwards: its pages featured a series of self-contained "picture stories" focusing on the war in Ethiopia (1935-1936), many of which were the work of Enrico De Seta, considered one of the greatest illustrators of the 1930s in Italy. The aim is to investigate the link between the imperialist and racist propaganda promoted by the sequential art published in *Il Giornale del Balilla*, formal education and the iconographic production typical of contemporary mass education media, such as the covers of notebooks. The "picture stories", framed within this comparative analysis, proved to be ideological vehicles that played a fundamental role in the education of the younger generations according to the value system of the fascist "New Man".

**Keywords:** sequential art, fascism, colonialism, balilla, Enrico De Seta.

**Riassunto.** Il contributo intende interrogarsi sul rapporto innestatosi fra l'arte sequenziale e la propaganda fascista, avvalendosi della letteratura scientifica che negli ultimi vent'anni ha indagato sulla narrativa grafica e sui periodici che la ospitarono e la promossero. L'oggetto di analisi sarà il settimanale *Il Giornale del Balilla*, pubblicato a partire dal 1923: nelle sue pagine furono presentate una serie di "fiabe a quadretti" autoconclusive che ebbero come focus la guerra d'Etiopia (1935-1936), molte delle quali furono opera di Enrico De Seta, considerato uno dei maggiori disegnatori degli anni Trenta in Italia. L'obiettivo è quello di indagare il nesso venutosi a creare tra la propaganda imperialistica e razzista promossa dall'arte sequenziale pubblicata ne *Il Giornale del Balilla*, dall'istruzione formale e dalla produzione iconografica propria dei mezzi di educazione di massa coevi, come le copertine dei quaderni. Le "fiabe a quadretti", collocate all'interno di questa analisi comparativa, si rivelarono, infatti, veicoli ideologici che svolsero un ruolo fondamentale nell'educazione delle nuove generazioni secondo il sistema di valori proprio dell'Uomo nuovo fascista.

**Parole chiave:** arte sequenziale, fascismo, colonialismo, balilla, Enrico De Seta.

## UNA PREMESSA: "FIABE A QUADRETTI" E COMICS. METODOLOGIA E OBIETTIVI DELLA RICERCA

L'obiettivo di questo contributo è indagare sulla fonte storica rappresentata dalle "fiabe a quadretti" (Bertieri 1989), pubblicate sul *Giornale del Balilla* (d'ora in avanti *GdB*), stampato a partire dal 1923 dalla casa editrice milanese Imperia e, due anni più tardi, acquistato dall'organo di stampa del regime *Il Popolo d'Italia*. Questa produzione destinata all'infanzia includeva «una serie di vignette corredate in calce da due versi in rima baciata, in genere illustrate con uno stile caricaturale e a sfondo comico» (Meda 2016, 58) che rientrano certamente nella categoria di studio della letteratura disegnata, arte sequenziale ovvero narrativa grafica, ma che non devono essere confuse con le strisce dei *comics* tradizionali così come erano stati concepiti nel mercato statunitense a partire dalla fine dell'Ottocento. Le "fiabe a quadretti", infatti, costituirono «un'alternativa al fumetto d'importazione, la 'via italiana' alla narrazione grafica per l'infanzia» (Meda 2016, 59). Questa distinzione, che può apparire sottile, in realtà è indispensabile per comprendere l'evoluzione dell'arte sequenziale che conobbe, in passato, varie ramificazioni, sovente in contrasto fra loro, e i suoi tentativi di rispondere sia alle istanze propagandistiche coeve, sia alle politiche di italianizzazione che, a partire dal Convegno di Bologna del 1938, stigmatizzarono i *comics* prodotti negli Stati Uniti – ovvero ispirati a quest'ultimi – «sostituendo i fumetti d'importazione con materiale di produzione nazionale» (Mattoni 2017, 238). I *comics* tradizionali, infatti, dovettero scontrarsi, in questo decennio, con quella che Faeti ha definito «un'ostilità di tipo pedagogico [...]: il 'contenuto' doveva essere 'guadagnato' con una faticosa ed impegnativa lettura, non ottenuto quasi in regalo con una rapida occhiata ad una pagina, in cui testo ed illustrazioni si confondono» (2011, 328).

L'intento, dunque, è quello di apportare nuove suggestioni euristiche alla storia dell'arte sequenziale, assecondando un modello di ricerca che non può rinunciare all'analisi delle riviste che hanno pubblicato al loro interno queste "fiabe a quadretti" (Meda 2016, 54). Si rende necessario, pertanto, recuperare le suggestioni metodologiche sviluppate nel volume di Loparco (2011). Quest'opera, infatti, aveva analizzato le relazioni esistenti fra il *Corriere dei Piccoli* (d'ora in avanti *CdP*) e il primo conflitto mondiale mettendo in luce il duplice ruolo attivo/passivo ricoperto dai fanciulli nel periodo bellico: se la prima funzione si esplicò nella trasformazione dei soggetti infantili in «veri e propri "strumenti" di propaganda, atti a diffondere presso il mondo adulto quei messaggi di cui erano, a loro volta, destinatari e che erano loro

indirizzati dalle élites sociali del tempo», la seconda, invece attribuì ai fanciulli il compito di diventare simboli «per il mondo adulto, di tutto ciò che si combatteva, peggio e garanzia del futuro della patria» (2011, 27-28). L'aspetto innovativo della ricerca intrapresa in questa sede deriva dalla particolare natura di queste "fiabe a quadretti", le quali erano destinate ad essere oggetto di consumo da parte degli scolari, come testimonia la loro presenza negli istituti scolastici in quegli anni. Non è solamente l'ambito di diffusione del *GdB* a suscitare interesse, tuttavia, quanto le suggestioni euristiche che derivano da un'analisi di questi prodotti all'interno di una scuola elementare che, nella seconda metà degli anni Trenta, si accingeva a trasformarsi nella fucina dell'Uomo nuovo voluto dal fascismo, pronto a seguire il miraggio dell'impero coloniale (Chiosso 2023). Le "fiabe a quadretti" pubblicate all'interno del *GdB*, dunque, rientrano legittimamente all'interno di quella «elaborata e significativa offerta di immagini che aveva caratterizzato l'universo scolastico e infantile del regime» (De Giorgi 2008, 668). Per questa ragione si ritiene fondamentale indagare il rapporto fra il consumo dell'arte sequenziale da parte di un pubblico interessato alla sua lettura e il contesto storico all'interno del quale è stato prodotto: storia, in altri termini, delle influenze esercitate da un immaginario culturale, e perciò anche politico, all'interno del fumetto. Questa linea di ricerca potrebbe rivelarsi particolarmente feconda laddove riuscisse a sviluppare le suggestioni legate ai caratteri conformisti/oppositivi propri dei fumetti; i primi, in particolare, possono essere stati promossi, in passato, da soggetti – come gli editori – interessati a collaborare alla buona riuscita di uno specifico obiettivo, come può esserlo stato, ad esempio, la buona tenuta interna del fronte durante la Grande Guerra (Bianchi 2022, 129).

Sulla base delle suggestioni euristiche e metodologiche fin qui presentate, il contributo intende interrogarsi sulla natura del rapporto innestatosi fra propaganda, educazione formale e l'arte sequenziale in ambito fascista. La sinergia tra propaganda e la letteratura disegnata, del resto, è ulteriormente supportata dalla natura poliedrica di quest'ultima, rappresentando, come ha lucidamente osservato Vergari, «sia uno strumento per raccontare la politica sia, in varia misura e in vari modi, uno strumento per farla» (2008, 12). Lo stato della letteratura scientifica sulla funzione propagandistica dell'arte sequenziale italiana, tuttavia, risente dell'amara constatazione, scritta da Meda all'inizio del nuovo secolo e ancora attuale, in merito all'assenza di un filone di ricerca autonomo, condotto in seno alle metodologie proprie degli studi storico-educativi, i cui risultati siano in grado di «elaborare adeguate categorie interpretati-

ve, fondamentali al fine di analizzare e comprendere il costante sviluppo della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in quanto fenomeno storico, iscritto all'interno di un contesto sociale e culturale ben determinato» (2011, 10). In ambito internazionale, invece, soprattutto in quello anglosassone, le connessioni fra arte sequenziale e propaganda hanno goduto di una maggiore attenzione da parte della comunità accademica, come provano, ad esempio, le ricerche di Brunner sulla militarizzazione del personaggio di Steve Canyon, creato da Milton Caniff negli Stati Uniti nella stagione compresa fra la seconda guerra mondiale e l'inizio della Guerra Fredda (2010, 169-192). Questo saggio, in particolare, ha motivato il ricorso all'analisi della fonte storica rappresentata dal fumetto adducendo la sua grande diffusione negli Stati Uniti nell'arco cronologico considerato, menzionando, dunque, il ruolo fondamentale svolto da questo medium nel sostenere la propaganda bellica americana. Si tratta di un tema approfondito anche nella monografia di Scott, dedicata al rapporto fra fumetti e le guerre intraprese dagli eserciti statunitensi, nella quale si cita l'apporto offerto dai *comics* nel «rinforzare gli stereotipi degli antagonisti degenerati» (2014, XII).

#### IL GDB (1923-1943): ORIGINI, CARATTERISTICHE E DIFFUSIONE

I primi accenni a questo periodico nella letteratura scientifica si riscontrano nel volume di Genovesi (1972, 83-97) che ricostruiva la storia dell'editoria per l'infanzia italiana. La scheda dedicata dall'autore al *GdB* si soffermava sulle diverse tappe editoriali che scandirono la sua esistenza, dalla direzione assunta da Dante Dini nel 1926, passando all'attribuzione di questo incarico a Renato Ricci, allorché il periodico divenne l'organo di stampa ufficiale dell'Opera Nazionale Balilla (ONB), sino alla sua assunzione in seno alla Gioventù Italiana del Littorio (GIL), sotto la responsabilità editoriale di Renato Marzolo. Genovesi, riprendendo uno spunto elaborato da Ajello, osservò acutamente che l'utilizzo delle *funny pictures* sul modello di quelle pubblicate dal *CdP* si rese necessario «per raggiungere l'infanzia italiana, che già da una quindicina di anni se la spassava un mondo con le storie più ridanciane e borghesi che la letteratura per l'infanzia avesse mai prodotto» (1972, 89). Non sembra condivisibile, tuttavia, il giudizio espresso dall'autore nei confronti della valenza propagandistica ed educativa delle «fiabe a quadretti» pubblicate all'interno di questo periodico nel corso della guerra italo-abissina: come sarà dimostrato in questo articolo, invece, proprio in quegli anni, esse si rivelarono

capaci di «far comprendere [...] cosa stesse accadendo» (1972, 94) a un pubblico infantile, favorito, sotto quest'aspetto, dall'apporto rivelatosi fondamentale dei nuovi programmi scolastici del 1934. Genovesi, al contrario, colloca in un momento successivo, attorno al 1937-1938, la maturazione della propaganda fascista condotta sulle pagine dei periodici per l'infanzia, senza considerare, invece, la svolta rappresentata dalla guerra combattuta due anni prima che autorizzava e anzi legittimava «il sospetto di un'inferiorità razziale» degli avversari etiopi (1972, 96). Ancora negli anni Settanta fu pubblicato *Il fascismo a fumetti*, nel quale una scheda di approfondimento era dedicata al *GdB*, ricordando la «fortissima risonanza [...] data alla campagna d'Africa. Partono fra gli altri alla conquista della Abissinia il Balilla Peperino, la famiglia Piroletto e Cappellone Venturino» e l'elevato numero di copie stampate, pari a circa 250.000 esemplari, destinate a fronteggiare le esigenze del regime che ne curava la distribuzione negli istituti scolastici (Carabba 1973, 268-269). A questo volume si è ispirato, più recentemente, il saggio di Guesdon, che ne riprende in parte l'argomentazione, aggiungendo che sotto la direzione di Dante Dini il *GdB* «attenuò leggermente la sua retorica politica» (2003, 167), un'osservazione che, come sarà sottolineato in seguito, appare discutibile. In anni più recenti questo periodico è stato citato brevemente all'interno di un contributo di Antonutti (2013, 31-32) nel quale l'autrice ha menzionato la composizione delle «fiabe a quadretti» ispirate alle forme proprie del *CdP*. Quest'ultimo, pubblicato a partire dal 1908, offrì ai suoi lettori infantili, figli della borghesia centro-settentrionale italiana, una serie di storie illustrate prive del *balloon*, accompagnate da un testo in rima collocato all'interno delle didascalie.

La minore attenzione al *GdB* nella ricerca storico-educativa sembra attribuirsi alla sua qualifica di giornale di regime, maggiormente sottoposto, rispetto al *CdP*, a una rigida osservanza

delle direttive ministeriali in materia di carta stampata, creando o ripensando eroi che godevano anche di un certo successo, così che potessero celebrare i fasti del Fascismo anche nelle piccole vignette che si allineavano [...] sulle pagine dei giornalini che i lettori tenevano tra le mani (Leone 2016, 32).

Nelle intenzioni del partito fascista il *GdB* – la cui distribuzione gratuita nelle scuole avrebbe dovuto contrastare l'influenza del più popolare *CdP* – doveva educare i giovani «al ricordo degli eroismi compiuti da quegli altri fanciulli che andarono alla guerra cantando e fermarono l'invasore sul Piave» (Gaspa 2021, 249). Nella recente monografia dedicata a Oreste del Buono

(1923-2003) Vanagolli, infatti, accenna alle potenzialità propagandistiche dell'arte sequenziale e della stampa per l'infanzia, menzionando la concorrenza esercitata fra il *GdB*, che pubblicava «racconti di eroi graditi al regime» (2016, 30) e il *CdP*, costretto a entrare nella sfera di controllo del fascismo per promuovere il suo progetto di fascistizzazione della gioventù. I riferimenti nella letteratura storico-educativa al *GdB* si concentrano maggiormente sul ruolo svolto da Dante Dini (1878-1957) – «emanazione del regime» (Cantatore et al. 2022, 427) – alla guida del periodico fino al 1931, quando il giornale passò alle dipendenze dell'Onb e venne sostituito nell'incarico prima da Renato Ricci e successivamente da Eros Belloni. A partire dal 1927 collaborò al *GdB* anche Antonio Rubino, venendone poi «allontanato per alcuni dissidi con il regime» (Fava 2013, 441). Non mancano, tuttavia, interessanti riflessioni sulla necessità di approfondire questa testata privilegiando la sua utilità in funzione della creazione dell'Uomo nuovo fascista – che si connotava anche per il suo essere profondamente razzista (Capristo 2011, 243) – e considerando il *GdB* come una tappa fondamentale del percorso novecentesco di conquista dell'infanzia che non poteva realizzarsi compiutamente senza «tenere conto di una nuova modalità espressiva: il fumetto» (Mattioni, Salvarani e Biernacka-Licznar 2019, 723), anche se, come scritto nella premessa, sarebbe più corretto adoperare l'espressione “arte sequenziale” che includerebbe *comics* e “fiabe a quadretti”. Proprio negli anni Trenta, del resto, come ha osservato Boero, furono introdotti nel mercato italiano un numero elevato di periodici che svolsero un ruolo fondamentale nell'influenzare l'immaginario giovanile coeve (2014, 26). Nel suo contributo l'autore si soffermò sul *GdB*, ricordando gli intenti programmatici del periodico che non offrivano certamente «spazio all'evasione e al divertimento [adottando, al contrario] un rigido conformismo di contenuti e linguaggi» (Boero 2014, 27). Non si accenna, tuttavia, in questo saggio, alle “fiabe a quadretti” che esaltarono la conquista dell'impero fascista.

Le riflessioni più significative in termini storico-educativi sul *GdB*, tuttavia, sono state scritte da Meda (2007) nel suo volume dedicato alla storia della stampa italiana a fumetti nel ventennio compreso tra il 1935 e il 1955. Meda ha ricostruito la genesi di questo periodico – già menzionato in un suo precedente contributo nel quale metteva in evidenza la funzione formativa delle sue “fiabe a quadretti” nel trasmettere ai lettori «i precezzi fondamentali dell'educazione patriottica ed i primi rudimenti del credo totalitario» (2002, 291) – citando lo sfortunato tentativo della casa editrice senese “Italia per Italia” che nel 1922 aveva pubblicato *Il Balilla*, primo periodico fascista destinato alla gioventù. Quest'ultimo,

ispirato alle forme grafiche ed editoriali del *CdP*, fallì nell'arco di breve tempo. A distanza di un solo anno, tuttavia, la casa editrice Imperia di Milano pubblicò il *GdB* che nel 1925 sarebbe stato acquistato dal *Popolo d'Italia*, entrando così nella sfera diretta del controllo del partito fascista: sebbene l'autore proseguì la sua narrazione affrontando la questione rappresentata dalla volontà, da parte del regime, di controllare il *CdP*, «perché non poteva tollerare che il maggior periodico italiano per ragazzi non si schierasse in maniera inequivocabile al suo fianco» (Meda 2007, 24), l'aver menzionato il *GdB*, collocandolo all'interno dei periodici che il regime utilizzò a fini propagandistici, costituisce senza dubbio un valido punto di partenza per le successive ricerche in tale ambito di studi. Ancora più importanti, ai fini della ricerca qui intrapresa, risultano i riferimenti di Meda agli intrecci fra dimensione scolastica e la diffusione del periodico, che saranno approfonditi successivamente. Si segnala, infine, un contributo di Nobile dedicato alla stampa periodica per l'infanzia in età fascista nel quale l'autore sottolineò la qualità scadente del periodico rispetto al *CdP* (2014, 43), nei confronti del quale si poneva come tentativo mediocre di imitazione. Il maggiore fumettista che contribuì con le sue illustrazioni alle “fiabe a quadretti” pubblicate sul *GdB* fu Enrico De Seta (1908-2008), il quale, tuttavia, a dispetto della sua attività di prolifico illustratore per l'infanzia, non ha goduto di grande attenzione in ambito storico-educativo: la sua figura, infatti, non è stata contemplata all'interno del *Dizionario Biografico dell'Educazione* (Chiosso e Sani 2013). La sua attività artistica interessò, tra gli altri incarichi, la rappresentazione del nemico coloniale durante la guerra d'Etiopia (1935-36). Nel corso di questo conflitto De Seta si distinse per aver realizzato una serie di cartoline propagandistiche: una di queste mostrava un soldato coloniale dalle proporzioni gigantesche rispetto agli etiopi che metteva in fuga grazie all'azione di un insetticida adoperato come uno strumento di offesa. Non si trattava, tuttavia, di un'allusione all'impiego delle armi chimiche in Etiopia, sia perché il governo fascista negò sempre di averle utilizzate, sia perché l'editore V.E. Boeri non avrebbe accettato di pubblicare qualcosa che avrebbe potuto imbarazzare il regime. Questa cartolina al contrario, come chiariva la didascalia che l'accompagnava – “Armamenti. Ecco l'arma più opportuna” – rappresentava un *topos* precedente all'ideologia fascista e, tuttavia, rivelatosi di indubbia utilità nella campagna etiopica, che dipingeva gli africani come esseri sporchi, bisognosi di essere sottoposti a un'azione sanitaria drastica (Elia 2023, 123). Una seconda cartolina, intitolata *Fotografia ricordo dell'Africa Orientale*, mostrava un soldato coloniale in posa mentre calpestava i guerrieri

etiopi sconfitti con entrambi i piedi. L'immagine esprimeva così un «degradante sarcasmo [...] che appare funzionale a palesare la presunta inferiorità psico-somatica degli africani, palesemente equiparati a prede animali del soldato bianco» (Parodo 2012, 24). L'analisi di queste cartoline si rivela preziosa per comprendere le «fiabe a quadretti» che lo stesso autore realizzò per conto del *GdB*: l'opera di De Seta, infatti, rappresentò «una indubbia testimonianza di razzismo coloniale che trova un'eco nella tempeste culturale e politica dell'epoca» (Goglia 2009, 142). La reiterazione di queste rappresentazioni dell'alterità coloniale africana all'interno di una pluralità di pubblicazioni, tuttavia, suggerisce valutazioni differenti da quelle espresse da Goglia: non si tratterebbe più, dunque, di interrogarsi sull'eventuale consapevolezza espressa da De Seta nella scelta di privilegiare un simile raffigurazione dell'alterità africana, quanto sull'efficacia propagandistica raggiunta da immagini che, pur senza evocare esplicitamente la distruzione del nemico, concorrevano, alimentandosi con stereotipi già presenti nell'immaginario italiano coloniale, a legittimare le violenze condotte in Etiopia come giustificabili in nome di quella che veniva percepita come una naturale differenza razziale.

#### LE «FIABE A QUADRETTI» PUBBLICATE SUL *GDB* NEL 1935-1936: I RICHIAMI ALL'IMPERIALISMO FASCISTA

L'analisi di queste storie presentate nelle pagine del *GdB* nei mesi della guerra combattuta contro l'Etiopia intende lumeggiare gli aspetti relativi alla propaganda, inclusi i riferimenti alla subalternità razziale degli abissini, espressa sia in termini realistici che metaforici. La propaganda imperialistica, infatti, fu avvantaggiata dal successo che i personaggi dell'arte sequenziale avevano raggiunto nell'immaginario infantile, «assurgendo spesso al rango di veri e propri modelli da imitare» (Petrini 2008, 26). Quest'ultimi, a loro volta, apparivano profondamente influenzati dai principi cardini dell'ONB – del quale il *GdB* rappresentava l'organo di stampa ufficiale – «improntata verso un modello di 'italiano nuovo', disciplinato e virile» (Pizzigoni 2021, 558), lontano da raffigurazioni stucchevoli e fantasiose, tradizionalmente legate alla rappresentazione dell'infanzia, e che incarnava bene, invece, il prototipo del colonizzatore fascista. Le «fiabe a quadretti» del *GdB* raffiguravano, dunque, lo scontro e le differenze tra civiltà «come varietà ovvie, date per scontato» (Chiantera-Stutte 2019, 136): i popoli africani erano fatalisticamente destinati a soccombere all'avanzata delle truppe fasciste che incarnavano valori morali e materiali superiori.

La propaganda coloniale e razziale, a sua volta, era facilitata dalla familiarità che il pubblico italiano aveva sviluppato nei confronti del fumetto «esotico». Le ricerche, tra gli altri, di Sinibaldi, infatti, hanno dimostrato che negli anni Trenta, prima dell'irrigidimento del fascismo nei confronti dei *comics* statunitensi, gli editori italiani privilegiavano fumetti che avevano personaggi adolescenti, provvisti di un'ambientazione africana capace di adattarsi meglio ai valori razzisti e imperialisti del fascismo e, allo stesso tempo, di sottrarsi più agevolmente ai meccanismi della censura del regime (2012, 69-71). La presenza dell'Africa nell'arte sequenziale italiana, del resto, risaliva allo stesso anno in cui fu pubblicato il primo numero del *CdP*: a partire dal 1908 e fino al 1933, con una ripresa nel triennio 1952-1954, infatti, Attilio Mussino (1878-1954), disegnò le storie di Bilbulbul, un bimbo africano che viveva, all'interno delle colonie africane, avventure che mostravano «le capacità civilizzatrici della "Nazione Italia»» (Comberiati 2013, 280).

Le «fiabe a quadretti» a carattere propagandistico nel *GdB* sono concentrate soprattutto nei primi mesi del 1936, in corrispondenza della ripresa dell'azione militare italiana dopo la pausa invernale che avrebbe condotto alla conquista di Addis Abeba (Deplano e Pes 2024, 108). Nel 1935, invece, i riferimenti nell'arte sequenziale alla guerra etiopica sono meno diffusi: tra questi si segnalano le strisce del *Peperino balilla sopraffino*, disegnate da De Seta, che raccontavano, in chiave allegorica, la superiorità italiana in termini di cultura materiale e scientifica rispetto ai popoli coloniali. Nella storia inclusa nella copertina del numero 46 del *GdB*, pubblicato a metà novembre del 1935, infatti, il protagonista – un balilla che si spostava a bordo di un avveniristico razzo siderale simile a un biplano – giungeva fino al remoto pianeta di Saturno, laddove incontrava un popolo alieno – le cui fattezze, tuttavia, erano molto simili a quelle dei popoli africani – alle prese con una dolorosa odontalgia. Gli extraterrestri venivano salvati dall'intervento di Peperino che consigliava loro di adoperare lo spazzolino: «i nuovissimi strumenti/ fanno sani e belli i denti. Gridan lieti i Saturnini/“Viva il re dei Peperini”» (De Seta 1935a). Il richiamo all'alterità razziale divenne più evidente nel numero successivo, nel quale Peperino, proseguendo nel suo viaggio spaziale al di fuori del Sistema solare, si imbatté in un popolo che vestiva secondo gli stereotipi propri della rappresentazione primitiva dell'africano e che abitava all'interno di strutture simili a quelle dei *tucul* etiopi, giacendo in una condizione igienica precaria. Questa storia costituiva, infatti, l'occasione per rilanciare, per un verso, i dettami propri della battaglia per l'igiene dell'infanzia condotta dal regime già a partire dagli anni Venti nelle aule scolastiche

(Targhetta 2010, 351), e per affermare, ancora una volta, lo stereotipo che associa il colore nero della pelle alla sporcizia. Peperino, infatti, esortava gli alieni a salvarsi facendo uso del sapone: nell'arco narrativo costituito da tre vignette quest'ultimi venivano immersi in una rozza tinozza e sotto l'azione detergente dei prodotti chimici mutavano il colore della loro pelle da scuro a chiaro, rendendoli «in pochi istanti/lustri e sani tutti quanti» (De Seta 1935b), secondo uno stereotipo visuale che era diffuso nell'iconografia industriale e commerciale coeva (Bachollet, Debost e Leliur 1997, 92-101).

Alle avventure allegoriche di Peperino, Roberto Sgrilli (Assirelli 2013, 511) affiancò il nuovo personaggio di *Cappellone Venturino, legionario astuto e fino*, le cui storie furono pubblicate sul *GdB* a partire dal dicembre del 1935. Quest'ultimo era un soldato che, pigro e indolente, non difettava, tuttavia, di una notevole inventiva che gli permetteva di catturare i nemici senza adoperare le armi tradizionali. Ritratto immancabilmente con la sigaretta tra le labbra, *Cappellone Venturino* rappresentava una sublimazione della violenza bellica – sono i chiodi sparsi lungo il sentiero, non i fucili, che feriscono i piedi degli abissini, qui ritratti in divisa militare europea – senza risparmiare, tuttavia, riferimenti all'inferiorità linguistica degli etiopi, incapaci di esprimersi correttamente in lingua italiana – «Sdare punde sotto i piodi” – urla e salta sopra i chiodi” (Sgrilli 1935) – secondo uno stereotipo razzista che sopravviverà alla fine dell'Impero (Elia 2023, 249).

Nel corso della prima metà del 1936, per supportare lo sforzo bellico italiano in Etiopia, anche il personaggio di Peperino, abbandonati gli spazi siderali, si spostò in Africa. La prima storia della nuova serie, infatti, narrava le vicende occorse al balilla che, ritrovatosi sull'acropoli abissino, assisteva uno schiavo, vittima della prepotenza del proprio padrone, e si concludeva con la cattura di quest'ultimo, consegnato nelle mani dei soldati italiani: «agli schiavi Italia/dà protezione e libertà, Cuore nero/rendi onore al vessillo tricolore» (De Seta 1936a). Si riaffermava, in questo modo, uno degli stereotipi più cari alla propaganda fascista, che giustificava l'intervento militare in Abissinia per liberare gli indigeni dalla schiavitù, ignorando, tuttavia, che la tratta degli schiavi fosse stata formalmente abolita nell'impero etiope già nel 1923-1924, in corrispondenza della sua ammissione alla Società delle Nazioni (Coleman 2008, 65-82). Nelle storie successive Peperino continuò ad agire nel teatro di guerra etiopico, mostrando capacità di inventiva superiore a quella dei suoi avversari, catturandoli tutti con uno stratagemma (De Seta 1936b), privandoli delle loro munizioni (De Seta 1936c) e smascherando, infine, gli inganni che gli abissini intentavano ai suoi danni,

come quello, ad esempio, di ricorrere al logo della Croce Rossa per evitare di essere bombardati dall'aviazione italiana (De Seta 1936d). La raffigurazione dei nemici abissini nelle storie di *Peperino* si poneva l'obiettivo di rendere gli Etiopi, almeno sul piano militare, avversari tali da suscitare, da parte dell'opinione pubblica italiana, il rispetto non certo nei loro riguardi, quanto, invece, nei confronti delle truppe nazionali che li combattevano. Al di là della rappresentazione militare degli Abissini, tuttavia, queste storie insistevano sulla scarsa capacità di inventiva dei nemici, sulla loro codardia e sulla loro incapacità di riconoscere ed evitare gli inganni dei quali erano vittime. Non si deve dimenticare, inoltre, che questi avversari erano definiti “musi neri” dallo stesso De Seta (1936e) e che si esprimevano solitamente in un italiano stentato per sottolineare la loro scarsa arguzia nei confronti delle truppe fasciste che ne catturavano un gran numero (1936f). I soldati abissini, traditori infidi, desiderosi di arrecare insidie ai soldati italiani, come *Mao Scarpone* (De Seta 1936g), inoltre, erano contrapposti agli ascari eritrei, che rappresentavano, al contrario, l'elemento indigeno positivo (Barrera 2003, 87-88); a quest'ultimi, infatti, Peperino passava le informazioni necessarie per catturare le pattuglie etiopi che si muovevano lungo il fronte (De Seta 1936h). Un altro *topos* sul quale insisteva la propaganda delle “fiabe a quadretti” pubblicate sul *GdB* riguardava la benevolenza esercitata dagli italiani in Abissinia, i cui intenti non erano esclusivamente bellici, ma perseguiavano anche il benessere degli etiopi. La donazione, da parte di Peperino, di balle contenenti viveri agli indigeni scatenava la loro euforia che si esprimeva in questi termini entusiastici: «Benedetto chi ci dà pane, pace e libertà!» (De Seta 1936i). Si tratta di un aspetto, quest'ultimo, che sarà ripreso nel periodo successivo alla fine del conflitto, allorché si preferì porre l'accento sull'azione civilizzatrice intentata dall'Italia in Africa (Del Boca 1992, 17). Un altro tema presente nelle “fiabe a quadretti” di Peperino riguardava le sanzioni economiche inflitte dalla Società delle Nazioni per aver attaccato l'Etiopia. Non costituisce motivo di meraviglia, dunque, constatare come nel corso di un'avventura di Peperino in Abissinia, quest'ultimo si imbatta in un ras – un capo locale indigeno – intento a concedere un'intervista “al giornalista di un paese sanzionista” – riconoscibile come inglese a causa della pipa fumante – e decida di intervenire facendo esplodere il deposito di munizioni – tra le quali le famigerate pallottole dum-dum – mascherate da materiale sanitario: «Bum! Va in aria l'intervista/ con il ras e il giornalista/ che, tornato sul terreno,/è convinto un po' di meno. Soddisfatto, Peperino/ fila via col macinino» (De Seta 1936l). La questione legata alle sanzioni ritornava, ancora, all'interno di una

storia di *Peperino*, nella quale De Seta presentava una serie di ras attribuendo loro nomi di fantasia che privilegiavano, tuttavia, un intento parodistico che insisteva sulla ripresa della caratterizzazione stereotipata di razza. Questi comandanti erano accompagnati da un ufficiale inglese, a sua volta oggetto di scherno: «Ecco qui, lettori cari/cinque capi militari: Ras Fifetta - Ciokkotat/, colonnello Rynneghat, Ras Benzi - Lattekaffé/Ras Burù e Ras Coccodé» (De Seta 1936m).

Se i nomi attribuiti ai capi etiopi sono facilmente spiegabili alla luce del razzismo quotidiano diffuso nella società fascista coeva, merita una menzione quello dell'ufficiale inglese, definito come un "rinnegato" perché aveva tradito la causa della civiltà "bianca" per passare dalla parte del nemico "nero" africano. Ras Coccodè, inoltre, era protagonista di un'altra striscia nella quale i suoi intenti bellicosi erano letteralmente spenti da Peperino che, dopo aver dato fuoco al suo manto, lo traeva prigioniero al campo italiano «e l'incendio in modo buffo/ è smorzato con un tuffo» (De Seta 1936n). Nelle settimane successive alla proclamazione dell'Impero dell'Africa Orientale Italiana la testata della serie mutò la titolatura in *Peperino nell'Etiopia italiana*, adeguando-

si e promuovendo in pari grado la nuova realtà politica dell'Abissina: l'obiettivo del balilla protagonista di queste storie, dunque, divenne quello di contribuire alla civilizzazione degli indigeni. Nella prima "fiaba a quadretti" afferente a questo nuovo corso della serie, Peperino si impegnava a confezionare «in pochi istanti/le divise più fiammanti e dai sudici moretti/tira fuor dei balilletti lindi, fieri, ed inquadrati in bei ranghi allineati» (De Seta 1936o). Questo intento, tuttavia, sarebbe stato ampiamente deluso negli anni successivi, considerato lo sviluppo di politiche di tipo razziale che avevano l'obiettivo di evitare una parificazione delle organizzazioni giovanili indigene a quelle metropolitane (Gabrielli 2009, pp. 256-257). Eguale importanza fu attribuita all'igiene, i cui dettami erano spiegati dallo stesso Peperino ai popoli dei villaggi «dove son molti ammalati/denutriti e trascurati» (De Seta 1936p): si trattava di una ripresa della striscia pubblicata nel 1935 nella quale Peperino insegnava i principi dell'igiene agli alieni che avevano fattezze fisiche simili a quelle africane. La storia che raggiungeva il più elevato grado propagandistico fu pubblicata nel

## Peperino in Abissinia

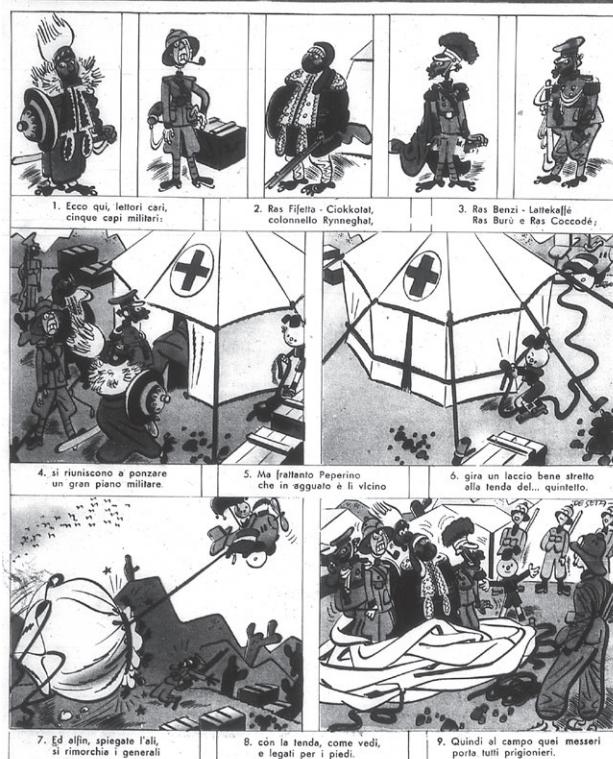


Figura 1. "Peperino in Abissinia". GdB, 26 marzo 1936.

## Peperino nell'Etiopia italiana

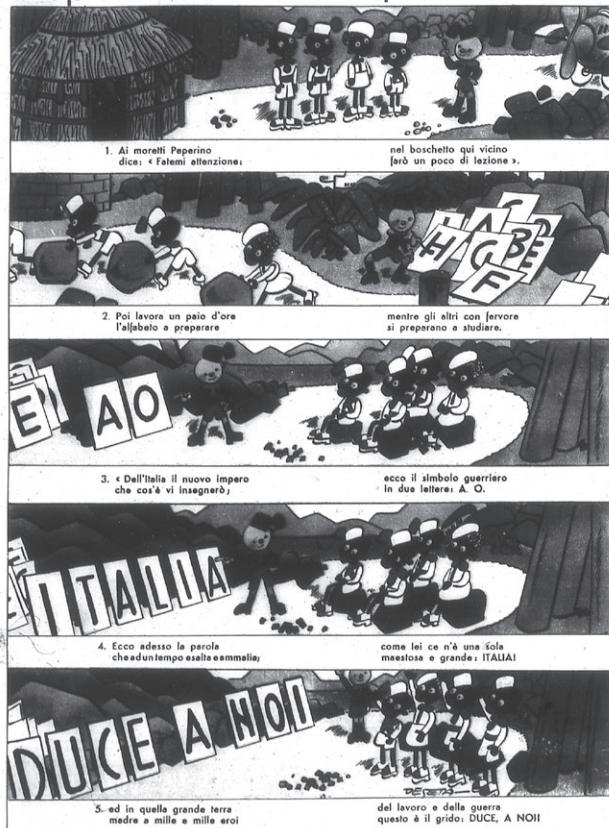


Figura 2. "Peperino nell'Etiopia italiana". GdB, 21 giugno 1936.

giugno del 1936, allorché Peperino volle insegnare "ai morettini" certe parole della lingua italiana. Nella terza vignetta il balilla mostrava loro alcune lettere, motivando in questi termini tale scelta: «Dell'Italia il nuovo Impero/che cos'è vi insegnereò; ecco il simbolo guerriero/in due lettere: A. O.». Peperino proseguiva poi la sua lezione di lingua italiana spiegando altre due parole che, in un climax propagandistico, giungevano, attraverso l'insegnamento del vocabolo «Italia» – che ad un tempo esalta e ammalia; come lei ce n'è una sola/maestosa e grande» sino allo slogan "Duce a noi", gridato da «mille e mille eroi del lavoro e della guerra» (De Seta 1936q).

Meno numerose, invece, furono le strisce di *Venturino* ambientate in Abissinia nel corso dei primi sei mesi del 1936, che non raggiunsero la medesima verve propagandistica propria delle storie di *Peperino*: il legionario protagonista delle strisce disegnate da Sgrilli aveva comunque l'occasione di sventare un attacco di abissini, definiti ironicamente come «prodi e neri eroi» dal loro comandante Ras Bucoi (1936a). Appaiono rilevanti degli atteggiamenti razzisti propri dell'epoca, invece, i termini

con i quali venivano definiti i nemici, «brutti e neri d'Abissinia tre guerrieri» (Sgrilli 1936b), e l'atteggiamento pavido di questi ultimi, ancora incapaci di comunicare se non in un italiano stentato: «Pum! Pim – Gueso è un grante addaggo... Brodi miei, leviamo il taggo!» e derisi dallo stesso Venturino che rivolgeva al ras con il saluto romano: «Salve o gran capo abissino/grida il nostro Venturino» (Sgrilli 1936c).

Anche nelle strisce di Venturino, infine, era presente il tema rappresentato dalle sanzioni economiche imposte dalla Società delle Nazioni all'Italia: il legionario modificava il proprio aereo militare dotandolo di una gigantesca calamita con la quale prelevava tutti i fucili abissini che avrebbero contribuito alla raccolta di ferro per la Patria (Sgrilli 1936d). Concludono questa analisi i riferimenti a una striscia creata nel 1936 da Cesare De Seta, intitolata *Piroletto e famiglia in A.O.*, nella quale a recarsi in Africa non è più il singolo legionario, ovvero il balilla avventuroso, ma un intero nucleo familiare. Al suo interno si distingue nella prima striscia il "minor dei Pirolin", un bimbo che trova modo di rendersi subito utile alla causa italiana aggiungendo ingredienti indigesti «pepe,



Figura 3. "Venturino e il mortaletto", GdB, 6 febbraio 1936.

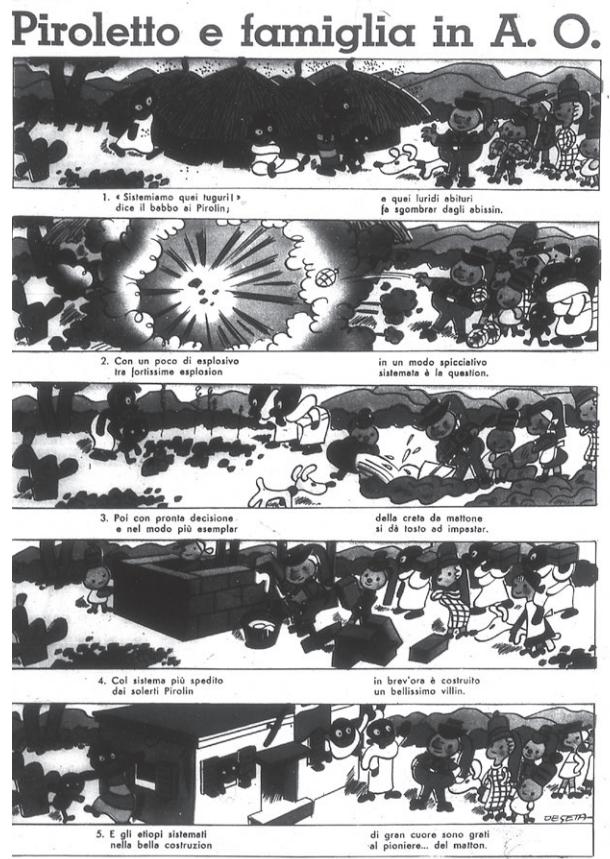


Figura 4. "Piroletto e famiglia in A.O.", GdB, 19 luglio 1936.

polvere da sparo, acqua ragia e sale fin» (De Seta – Piroletto 1936a) alla preparazione di una torta che, sottratta dai soldati etiopi, si trasforma in un’arma capace di ridurli a più miti consigli, facendoli cadere prigionieri nelle mani dei Pirolin. Si può supporre che alle origini della pubblicazione di questa serie vi fosse la necessità di propagandare le ragioni demografiche sottostanti all’espansione in Africa orientale da parte del fascismo, che intendeva trasformare quei territori annessi all’Italia in colonie di popolamento (Graziani 1938, 14). Non mancavano, infine, storie nelle quali il ruolo principale era svolto da Piroletto, il padre della famiglia: in una di queste, sfruttando la forza degli ippopotami, egli apriva nuove strade in Etiopia per la gioia degli indigeni (De Seta – Piroletto 1936b); in una seconda storia, invece, provvedeva a realizzare edifici moderni al posto dei “luridi abituri”, circondati da nugoli di insetti parassiti nei quali erano alloggiati gli etiopi (De Seta – Piroletto 1936c).

In queste due “fiabe a quadretti”, dunque, diventa evidente che l’azione svolta da Piroletto si configura come la metafora dell’impegno civilizzatore che i coloni italiani avrebbero apportato a quella terra ricca di risorse fino a quel momento scarsamente inutilizzate dagli abissini a causa della loro inferiorità razziale (Polezzi 2003, 37).

#### LA PROPAGANDA DEI FUMETTI E L’AMBITO SCOLASTICO IN ETÀ FASCISTA

Gli studi di Ascenzi (2009) e di Gabrielli (2015) sui programmi scolastici adottati nella fase dell’imperialismo fascista e sui volumi adoperati nei diversi gradi d’istruzione in quegli anni (Ascenzi e Sani 2009) hanno evidenziato come «la revisione dei programmi andò di pari passo con quella dei testi scolastici, nel tentativo di “intonare” i manuali al nuovo clima politico» (La Rovere 2017, 104). In particolare si vuole richiamare in questo contributo l’attenzione sui programmi delle scuole elementari approvati nel 1934. Quest’ultimi furono redatti da una Commissione al cui vertice era stato collocato il pedagogista Nazareno Padellaro (Meda 2013, 266-267), responsabile dei servizi scolastici del Governatorato di Roma, che asservirono l’istruzione scolastica «ad un crescente processo di fascistizzazione spingendola definitivamente a formare l’uomo nuovo fascista» (Paciaroni 2019, pp. 1004-1005). Nelle sezioni dei sussidiari riservate all’insegnamento della storia che avrebbero affiancato i testi unici di Stato, dunque, non sorprende riscontrare accenni ai territori d’Oltremare accresciuti dall’energica azione di Mussolini – come la Libia, ad esempio – nonostante l’ostilità delle grandi potenze europee (Morandi-

ni 2009, p. LXVI). Anche i programmi di geografia per la scuola elementare, dal canto loro, si adeguarono alle nuove istanze imperialistiche fasciste che da lì a pochi mesi avrebbero trovato spazio nella guerra di aggressione all’Etiopia: nel quarto anno era previsto lo studio dell’Italia cui faceva seguito «la descrizione sommaria delle nostre Colonie, in rapporto anche ai fenomeni demografici, agricoli, industriali» (Gabrielli 2015, 75).

Il primo autore che si è interrogato proficuamente sui legami tra dimensione scolastica e il *GdB* è stato Meda nella sua monografia sul fumetto italiano tra anni Trenta e Cinquanta già citata in precedenza (2007). In particolare, l’analisi dell’autore si è soffermata sulle riviste pedagogiche coeve che invitavano gli insegnanti a diffondere il *GdB* e altre riviste ispirate alla propaganda fascista perché sostituissero «tanti altri periodici che non hanno serietà di contenuto e che purtroppo, sono ancora in circolazione ed hanno un numero non indifferente di lettori» (*L’educatore fascista* 1937, 2). Lo stesso partito fascista, con foglio di disposizioni n. 904, si impegnò assiduamente perché i segretari federali svolgessero, mediante l’opera dei fiduciari dell’Associazione Fascista della Scuola, «opera di propaganda per la diffusione del settimanale illustrato per ragazzi *Il Balilla*, edito a cura del Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio» arrivando anche a sperimentare «il sistema della vendita diretta agli alunni» (*I diritti della scuola* 1937, 172). Alle disposizioni del partito si aggiunsero quelle del Ministro dell’Educazione Nazionale che, con circolare n. 6507 avevano

impartito precise disposizioni in proposito ai Segretari Federali ed ai R. Provveditori agli Studi. *Il Balilla* deve sostituire ogni e qualsiasi altro giornale della Gioventù, perché in gran parte gli opuscoli attualmente letti dai nostri scolari il più delle volte tornano a danno dei lettori per i principi cui sono improntati (S.R. 1938, 3).

Sebbene questo periodico non annoverasse al suo interno esclusivamente “storie a quadretti”, è interessante osservare come rappresentasse un caso raro di sinergia tra arte sequenziale e istruzione formale. Indicativa, sotto questo aspetto, è la testimonianza di Ermano Detti (1939), il quale, pur essendo nato al tramonto del colonialismo africano, ricordava il rapporto tra arte sequenziale e istruzione formale basato sulla reciproca diffidenza: le sue letture infantili, basate sul *CdP* e sul *Vittorioso*, infatti, «non avvenivano nella scuola, interferivano con essa ma, come dire, quasi “segretamente”, visto che la scuola all’epoca non incoraggiava davvero la lettura dei fumetti, anzi li vietava» (Detti 2019, 166).

Il *GdB* rappresentò, a partire dal 1931, l’organo ufficiale dell’ONB e uno degli strumenti che questo ente

adoperò per perpetuare la sua azione educativa, formativa e propagandistica all'interno delle aule scolastiche – sia pure in seno a un rapporto complesso, non sempre improntato ai principi della reciproca collaborazione (Galfré 2010, 145) – contribuendo a farne il «simbolo e la vetrina dell'Italia fascista» (Charnitzky 1996, 236). Le storie pubblicate sul *GdB*, insistendo sull'esaltazione del colonialismo fascista e sui meccanismi che rafforzavano gli stereotipi razziali assunsero una funzione complementare non solo ai programmi scolastici coevi, ma anche agli apparati iconografici rappresentati sulle copertine dei quaderni scolastici. Quest'ultimi, del resto, proprio a partire dagli anni del conflitto etiopico, mutarono la loro natura

non limitandosi più a [ritrarre] episodi volti a mettere in risalto il valore civile dei protagonisti, ma estendendosi anche – e in misura maggiore – a veri e propri eventi bellici e ad imprese volte a mostrare “il valore militare della gioventù italiana”<sup>1</sup> (Ascenzi e Sani 2018, 271).

Le copertine riproducevano alcuni dei *topoi* delle Afriche icone (Triulzi 1999, 181) che, a loro volta, erano riscontrabili anche all'interno delle “fiabe a quadretti” pubblicate nel *GdB*,

tra cui panorami esotici, cammelli, piccoli neri che obbediscono a piccoli italiani in divisa da Balilla. Si trattava di immagini volte a suscitare il senso di avventura, a consolidare l'idea della superiorità italiana, a sollecitare l'orgoglio per l'impresa, ma anche a sdrammatizzare l'evento (Ghizzoni 2017, 106).

L'apparato iconografico che componeva le storie pubblicate sul *GdB*, dunque, svolgeva la funzione di “evidenziatore didattico”, avente lo scopo di «rendere esplicito il significato [propagandistico] che si voleva trasmettere» (Farné 2002, 142-143) mediante la diffusione di questo periodico nelle scuole. Comuni a entrambi gli ambiti di produzione, infine, appare anche l'opera di alcuni artisti, come lo stesso Antonio Rubino: nelle copertine dei quaderni, così come nelle “fiabe a quadretti”,

l'avventura africana e in generale la grandezza italica appaiono a giusto titolo come una fiaba, inventata dal regime e somministrata a un popolo bambino che per il momento preferisce ignorare le infamie della politica di dominio e di sterminio (Gibelli 2002).

I quaderni scolastici pubblicati negli anni del ventennio fascista, infatti, si trasformarono in «veicoli ideologici» che contribuirono «all'iperpolitizzazione dell'e-

ducazione» attraverso la rappresentazione «della figura del Duce, delle opere del regime, delle *conquiste coloniali* (corsivo dell'Autore, NdA), di Balilla e Piccole italiane, di eroi di guerra, di record sportivi sotto l'insegna del littorio» (Montino 2006, 638). Le “fiabe a quadretti” svolsero perciò una funzione ideologica e politica analoga a quella dei quaderni prodotti negli anni dell'imperialismo fascista rafforzando nell'utenza l'adesione al sistema comportamentale proprio dell'Uomo nuovo fascista (Marrella 2006).

Si osserva con interesse una seconda sinergia tra l'ambiente scolastico e la presenza del *GdB* nelle aule: Dante Dini, il direttore di quest'ultimo, infatti, prese anche parte, nel 1930, «ai lavori della commissione incaricata di attuare la legge sul libro unico di Stato» (Carli 2013, 491).

Naturalmente gli intrecci fra la dimensione educativa formale e il *GdB* necessiterebbero di maggiori informazioni relative non esclusivamente alla dimensione quantitativa – basata sul numero di copie di questo periodico adottate dagli istituti – ma anche alla lettura effettiva di queste riviste all'interno delle aule. Si trattava, infatti, di una pubblicazione che «gli enti pubblici erano obbligati a ricevere per abbonamento ma che – secondo Forno – normalmente, in pochi leggevano» (2006, 807). Sebbene la distribuzione del periodico, dunque, fosse assicurata formalmente, tuttavia, allo stato attuale della ricerca, non possediamo la documentazione capace di fornire indicazioni sull'effettivo impatto che le letture delle “fiabe a quadretti” del *GdB* ebbero sugli alunni delle scuole elementari. Costituisce un'interessante eccezione l'intervista rilasciata a Meda da Mario Lodi: alla domanda nella quale gli fu chiesto se avesse avvertito nelle sue letture infantili «l'indirizzo ideologico che il regime voleva trasmettere alla gioventù italiana», Lodi rispose che nel *GdB* aveva riscontrato questa impostazione, ricordando, inoltre, che «veniva distribuito nelle scuole ed erano i maestri stessi a leggerlo in classe o ad assegnarne la lettura» (Meda 2007, 268). Si tratta di una testimonianza importante, e tuttavia unica, sulla presenza e, soprattutto, sulle modalità di utilizzo di questo periodico nelle aule scolastiche, che avrebbe certamente bisogno di essere integrata da altri riscontri: lo studio dei registri scolastici (D'Alessio 2014), sotto questo aspetto, potrebbe fornire interessanti annotazioni sulla natura dell'impiego del *GdB* da parte dei maestri e delle maestre elementari negli anni Trenta.

Le riviste per l'infanzia e per l'adolescenza svolsero, dunque, durante la fase imperialistica della dittatura fascista, una funzione complementare rispetto all'istruzione formale condotta in ambito scolastico: si tratta di uno scopo che appare presente anche in altri conte-

<sup>1</sup> Traduzione a cura dell'Autore.

sti dittatoriali coevi, come quello franchista in Spagna (Rodríguez Moreno 2018), laddove Justo Pérez de Urbel, direttore del periodico *Flechas y Pelayos*, osservava che questi periodici dovevano svolgere un servizio di supporto alle istituzioni scolastiche, «avendo come obiettivo principale la formazione: religiosa, morale, patriottica e umana [degli alunni]»<sup>2</sup> (Pérez de Urbel 1941, 56).

Rispetto al duplice ruolo attivo/passivo attribuito da Loparco (2011, 27-28) all’infanzia italiana durante gli anni del primo conflitto mondiale, nelle “fiabe a quadretti” del *GdB* restò certamente attiva la prima funzione, anche alla luce della sinergia tra periodico ed educazione scolastica. Meno rilevante, invece, fu la seconda qualifica, a meno che non si voglia immaginare una sua evoluzione nel senso proprio di un’infanzia divenuta simbolo di una nuova Italia per la quale l’esercito fascista combatteva in Africa, che avrebbe avuto l’indubbio vantaggio di crescere senza essere condizionata, secondo la propaganda del regime, dalle pastoie della nazione liberale ormai scomparsa, che avevano a lungo frenato l’espansionismo coloniale italiano (Elia 2024, 192).

#### CONCLUSIONI: ALIMENTARE LE FANTASIE DI DOMINIO NELL’INFANZIA

L’analisi svolta in queste pagine ha permesso di fornire una risposta positiva in merito all’interrogativo sollevato all’inizio del contributo, confermando l’esistenza di una sinergia operante fra la propaganda operata dal Regime e le “fiabe a quadretti” pubblicate all’interno del *GdB* nei mesi corrispondenti all’aggressione subita dall’Abissinia da parte dell’Italia fascista. Questo periodico, inoltre, intendeva offrire una soluzione convincente al quesito formulato già al principio del Novecento in relazione a quali politiche adottare per garantire il consenso dell’infanzia. Non si trattava semplicemente, come aveva già osservato Gibelli, di «imporre un modello adulto ai ragazzi [...] ma di tenere conto di aspirazioni, bisogni, istanze tipiche dell’infanzia e dell’adolescenza [per] potenziarle, assecondarle, modellarle e utilizzarle come risorse in varie direzioni politiche, nazionali, commerciali» (2005, 6-7).

In conclusione è possibile affermare che le storie pubblicate da De Seta e da Sgrilli nelle pagine del *GdB* non sottostanno a quell’antinomia che Faeti aveva osservato nella contrapposizione tra messaggio visuale e la repulsione che il contenuto politico di questo apparato iconografico è in grado di suscitare nel lettore odierno (1982, 435-440). Esse si rivelano, al contrario, come

un’espressione visuale compiuta di un’ideologia razzista, resa apparentemente innocua da uno stile morbido e mai drammatico, tanto più deprecabile, tuttavia, perché si rivolgeva a un pubblico infantile che, sopravvissuto in gran parte alle vicende belliche successive, avrebbe svolto un ruolo preponderante nel continuare a diffondere, in età repubblicana, una raffigurazione dell’alterità ancora legata alle ideologie proprie del colonialismo italiano. Una funzione analoga, del resto, fu promossa dalle copertine dei quaderni riconducibili alle collezioni intitolate *Civiltà e Visioni africane*, che «promuovevano la diffusione di stereotipi fisiognomici per legittimare la distinzione in “razze” rimarcando le presunte differenze fisiche, posturali e comportamentali di quelle considerate inferiori» (Antoniazzi 2024, 148). Se è vero, come ha sostenuto Betti all’interno di una pioneristica pubblicazione dedicata alla storia dell’ONB, che essa ha rappresentato la «vera scuola del Fascismo» (1984, 123), allora è possibile supporre che i fumetti pubblicati sul *GdB*, organo ufficiale di stampa dell’ente, abbiano costituito una rappresentazione fortemente centrata su quelle che erano le esigenze del Regime per l’infanzia fascista, rafforzando, in egual misura, gli orientamenti imperialistici che caratterizzavano i nuovi programmi scolastici per la scuola elementare del 1934. La dimensione dell’immaginario, infatti, deve essere collocata sullo stesso piano della Storia: come ha suggerito Ferro (1980, 101) le idee e le immagini – che ritroviamo promosse dall’arte sequenziale d’epoca fascista – sono in grado di raggiungere la medesima incidenza all’interno del tessuto storico-sociale rispetto alla fattualità: «l’immaginario – osserva Ugolotti – non è quindi relegabile a una figura retorica ma è motore della storia stessa» (2018, 5). Le storie pubblicate sul *GdB* e le copertine dei quaderni scolastici incluse nella serie *Gioventù eroica*, edita nella seconda metà degli anni Trenta, descrivono un modello di bambino destinato a incrementare «con le fattezze, il piglio marziale e la risolutezza degli adulti e, più in particolare, dei soldati armati e pronti a combattere» (Sani 2023, 487) la nuova potenza militare italiana nel mondo. Sussisteva, tuttavia, una differenza notevole tra le copertine dei quaderni pubblicate a partire dalla seconda metà degli anni Trenta e le “fiabe a quadretti” del *GdB*: mentre quest’ultime, infatti, privilegiavano ancora una rappresentazione individuale dell’eroe che incarnava le virtù ideali del Balilla, i soggetti delle copertine coeve si erano evoluti verso rappresentazioni collettive della gioventù fascista che sembravano suggerire, anche visivamente, la realizzazione dell’obiettivo, proprio del regime, di «realizzare un individuo-massa la cui coscienza si identificasse totalmente con i fini superiori della collettività e dello Stato fascista» (La Rovere 2002, 64-65). L’analisi intra-

<sup>2</sup> Traduzione a cura dell’Autore.

presa in questo contributo, infine, ritiene opportuno evidenziare l'impossibilità di ridurre la produzione di arte sequenziale d'ambientazione africana a «paginette comiche, abbastanza ingenue e, tutto considerato, di un umorismo spesso involontario» (Chendi 1985, 63); se è vero che lo stile grafico e il linguaggio proprio di questa produzione evitarono di travalicare un limite che sarebbe sfociato, inevitabilmente, in una descrizione della campagna d'Africa in termini più violenti rispetto a quelli utilizzati – ritenuti eccessivi rispetto al target dei lettori di riferimento – non si deve dimenticare, tuttavia, che essi si mostraron perfettamente capaci di svolgere la loro funzione propagandistica in relazione a un pubblico infantile, già esposto agli effetti delle politiche razziali e imperialistiche in ambito scolastico.

## BIBLIOGRAFIA

- Antoniazzi, Anna. 2024. "Le immagini 'educate'. La propaganda fascista nelle copertine di quaderni e riviste del Ventennio." *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 2: 134-157.
- Antonutti, Isabelle. 2013. "Fumetto et fascisme: la naissance de la bande dessinée italienne." *Comicalités. Études de culture graphique*. <https://journals.openedition.org/comicalites/1306>. Accessed: July 25, 2024.
- Ascenzi, Anna e Sani Roberto. 2018. "The totalitarian child: the image of childhood in the Fascist school notebooks (1922-1943)." *History of Education & Children's Literature* 1: 251-278.
- Ascenzi, Anna. 2009. *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: Eum.
- Ascenzi, Anna e Roberto Sani, cur. 2009. *Il libro per la Scuola nel Ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica Edizioni.
- Assirelli, Silvia. 2013. "2067. Sgrilli Roberto". In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 511. Vol. 2. Milano: Editrice Bibliografica.
- Bachollet, Raymond, Debost Jean-Barthelemy, e Leliur Anne-Claude. 1997. *Négripub. L'immagine dei neri nella pubblicità*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Barrera, Giulia. 2003. "The Construction of Racial Hierarchies in Colonial Eritrea: The Liberal and Early Fascist Period (1897-1934)". In *A Place in the Sun: Africa in Italian Colonial culture from Post-Unification to the Present*, a cura di Patrizia Palumbo, Angelo del Boca, Giulia Barrera, e Barbara Sòrgoni, 81-116. Berkeley: University of California Press.
- Bertieri, Claudio. 1989. *Fumetti all'italiana. Le fiabe a quadretti: 1908-1945*. Roma: Comic Art.
- Betti, Carmen. 1984. *L'Opera nazionale balilla e l'educazione fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi, Roberto. 2022. "Educare e istruire con i fumetti: alcuni ipotesi sulla Storia contemporanea". In *Raccontare la Resistenza a scuola. Esperienze e riflessioni*, a cura di Luca Bravi, Chiara Martinelli e Stefano Oliviero, 125-133. Firenze: Firenze University Press.
- Boero, Pino. 2014. "Le pubblicazioni periodiche per la gioventù dal fascismo alla repubblica." *Annali di storia dell'educazione* 21: 26-37.
- Brunner, Edward. 2010. "'How Can I Tell My Grandchildren What I Did in the Cold War?': Militarizing the Funny Pages and Milton Caniff's *Steve Canyon*". In *Pressing the Fight. Print, Propaganda, and the Cold War*, a cura di Greg Barnhisel e Catherine Turner, 169-192. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Cantatore Lorenzo, Morandini Maria Cristina, Targhetta Fabio, e Sabrina Fava. 2022. "Le vicende della storica casa editrice SEI di Torino. Riflessioni storiografiche." *History of Education & Children's Literature* 1: 417-438.
- Capristo, Annalisa. 2011. "Il Ventennio fascista. Scienze e razzismo. In *Storia d'Italia. Scienze e cultura dell'Italia unita*, 241-263. Vol. 26. Torino: Einaudi.
- Carabba, Claudio. 1973. *Il fascismo a fumetti*. Rimini: Guaraldi.
- Carli, Alberto. 2013. "836. Dini Dante". In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 491-492. Vol. 1. Milano: Editrice Bibliografica.
- Charnitzky, Jürgen. 1996. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Chendi, Carlo. 1985. "Si cominciò per ridere". In *Strisce d'Africa: colonialismo e anticolonialismo nel fumetto d'ambiente africano*, a cura di Carlo Chendi e Piero Zanotto, 57-64. Torino: Provincia di Torino.
- Chiartera-Stutte, Patricia. 2019. "Scontro di civiltà? Da Toynbee a Huntington". In *La costruzione del nemico*, a cura di Paolo Cieri e Alessandra Lorini, 117-137. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Chiosso, Giorgio. 2023. *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori Università. Kindle edition.
- Chiosso, Giorgio, e Roberto Sani, cur. 2013. *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll. Milano: Editrice Bibliografica.
- Coleman Jr, Sterling J. 2008. "Gradual Abolition or Immediate Abolition of Slavery? The Political, Social

- and Economic Quandary of Emperor Haile Selassie I.” *Slavery & Abolition* 29: 65-82.
- Comberiati, Daniele. 2013. “Il corpo, il volto, la pelle. La questione della razza nel fumetto italiano contemporaneo.” *Studi Culturali* 1: 280-286.
- D’Alessio, Michelina. 2014. “Life at School: Class registers as a new source of studying historical and educational heritage”. In *Pedagogía museística: Prácticas, usos didácticos e investigación del patrimonio educativo*, a cura di Ana M. Badanelli Rubio, María Poveda Sanz, e Carmen Rodríguez Guerrero, 401-410. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación.
- De Giorgi, Fulvio. 2008. “Un abecedario italo-americano, al seguito delle truppe alleate di occupazione.” *Contemporanea* 4: 667-682.
- Del Boca, Angelo. 1992. *L’Africa nella coscienza degli italiani. Miti, memorie, errori, sconfitte*. Roma-Bari: Laterza.
- De Seta, Cesare. 1935a. “Peperino.” *GdB*, 14 novembre 1935.
- De Seta, Cesare. 1935b. “Peperino.” *GdB*, 21 novembre 1935.
- De Seta, Cesare. 1936a. “La straordinaria avventura di Peperino in Abissinia.” *GdB*, 23 gennaio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936b. “Peperino.” *GdB*, 30 gennaio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936c. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 5 marzo 1936.
- De Seta, Cesare. 1936d. “Peperino e gli abissini.” *GdB*, 6 febbraio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936e. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 12 marzo 1936.
- De Seta, Cesare. 1936f. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 5 aprile 1936.
- De Seta, Cesare. 1936g. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 26 aprile 1936.
- De Seta, Cesare. 1936h. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 19 marzo 1936.
- De Seta, Cesare. 1936i. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 20 febbraio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936l. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 27 febbraio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936m. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 26 marzo 1936.
- De Seta, Cesare. 1936n. “Peperino in Abissinia.” *GdB*, 12 aprile 1936.
- De Seta, Cesare. 1936o. “Peperino nell’Etiopia italiana.” *GdB*, 7 giugno 1936.
- De Seta, Cesare. 1936p. “Peperino nell’Etiopia italiana.” *GdB*, 28 giugno 1936.
- De Seta, Cesare. 1936q. “Peperino nell’Etiopia italiana.” *GdB*, 21 giugno 1936.
- De Seta, Cesare. 1936a. “Piroletto e famiglia in A.O.” *GdB*, 17 maggio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936b. “Piroletto e famiglia in A.O.” *GdB*, 5 luglio 1936.
- De Seta, Cesare. 1936c. “Piroletto e famiglia in A.O.” *GdB*, 19 luglio 1936.
- Deplano, Valeria e Pes Alessandro. 2024. *Storia del colonialismo italiano. Politica, cultura e memoria dall’età liberale ai nostri giorni*. Roma: Carocci.
- Detti, Ermanno. 2019. “Il fumetto tra scuola ed extra-scuola”. In *Questioni di letteratura giovanile*, a cura di Angelo Nobile, 165-177. Roma: Anicia.
- “Diffusione del settimanale ‘Il Balilla’”. 1937. *I diritti della scuola* 11: 172.
- Elia, Domenico F.A. 2023. *Educazione all’Oltremare. Rappresentazioni del colonialismo nei contesti educativi informali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Elia, Domenico F.A. 2024. “L’imperialismo fascista nella letteratura per l’infanzia: la collana ‘Letture Coloniali’”. In *Alla prova dei fatti. Educazione, complessità, umanità*, a cura di Claudio Crivellari, 181-204. Milano – Udine: Mimesis.
- Faeti, Antonio. 1982. “Loasi nel salotto. Iconografia e industria culturale negli anni trenta”. In *Annitrenta. Arte e cultura in Italia*, catalogo a cura di Nadine Bortolotti, 435-440. Milano: Mazzotta.
- Faeti, Antonio. 2011. *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l’infanzia*. Roma: Donzelli.
- Farnè, Roberto. 2002. *Iconologia didattica. Le immagini per l’educazione dall’Orbis Pictus a Sesame Street*. Bologna: Zanichelli.
- Fava, Sabrina. 2013. “1953. Rubino Antonio Augusto”. In *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 440-441. Vol. 2. Milano: Editrice Bibliografica.
- Ferro, Marc. 1980. *Cinema e storia: linee per una ricerca*. Milano: Feltrinelli.
- Forno, Mauro. 2006. “Aspetti dell’esperienza totalitaria fascista. Limiti e contraddizioni nella gestione del quarto potere.” *Studi storici* 3: 781-818.
- Gabrielli, Gianluca. 2009. “L’attività sportiva nelle colonie italiane durante il fascismo tra organizzazione del consenso, disciplinamento del tempo libero e ‘prestigio di razza’”. In *Sport e fascismo*, a cura di Maria Canella e Sergio Giuntini, 235-258. Milano: Franco Angeli.
- Gabrielli, Gianluca. 2015. *Il curriculum “razziale”. La costruzione dell’alterità di “razza” e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: Eum.
- Galfré, Monica. 2010. “Coercizione e consenso nella scuola fascista.” *Transalpina. Études italiennes* 13: 139-158.

- Gaspa, Pier Luigi. 2021. "I primi quarant'anni del fumetto in Italia (e il regime fascista)." *Nuova informazione bibliografica* 2: 239-266.
- Genovesi, Giovanni. 1972. *La stampa periodica per ragazzi: da Cuore a Charlie Brown*. Parma: Guanda.
- Ghizzoni, Carla. 2017. "L'infanzia nell'Italia fascista". In *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di Mario Gecchele, Simonetta Polenghi, e Paola Dal Toso, 93-112. Bergamo: Edizioni junior.
- Gibelli, Antonio. 2002. "Il regime illustrato e il popolo bambino". In *Dizionario del fascismo*, a cura di Victoria de Grazia e Sergio Luzzatto. Torino: Einaudi.
- Gibelli, Antonio. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- "Giornale 'Il Balilla'". 1937. *L'educatore fascista* 3: 2.
- Goglia, Luigi. 2009. "La rappresentazione del nemico coloniale nella cartolina postale illustrata coeva". In *Storia, ideologia e rappresentazione tra età moderna e contemporanea*, a cura di Francesca Cantù, Giuliana Di Febo, e Renato Moro, 129-143. Roma: Viella.
- Graziani, Rodolfo. 1938. *La giornata coloniale dell'anno XVI in Roma. Parole pronunciate da S.E. il Maresciallo d'Italia Rodolfo Graziani il 22 maggio 1938, al Teatro Adriano*. Roma: Istituto Fascista dell'Africa Italiana.
- Guesdon, Jacques. 2003. "'Fumetti' contre 'Comics'. La propagande fasciste dans la Bande Dessinée." *Storiografia* 7: 161-170.
- La Rovere, Luca. 2002. "Rifare gli italiani: l'esperimento di creazione dell'uomo nuovo nel regime fascista." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 9: 51-78.
- La Rovere, Luca. 2017. "La formazione della gioventù in regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili." *Ricerche dell'Istituto Storico Germanico di Roma* 11: 97-121.
- Livio, Leone. 2016. "Tutte le storie portano al Duce. Il regime e la storia d'Italia nei giornali per ragazzi durante il Ventennio". In *Il fumetto: fonte e interprete della storia. Atti del seminario di studi svoltosi il 28 marzo 2014 nella sala convegni della Fondazione Museo Civico di Rovereto promosso dall'Accademia degli Agiati di Rovereto*, a cura di Nicola Spagnolli, Claudio Gallo, e Giuseppe Bonomi, 23-34. Verona: Betelgeuse.
- Loparco, Fabiana. 2011. *I bambini e la guerra: il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*. Firenze: Nerbini.
- Marrella, Luigi. 2006. "I quaderni scolastici del ventennio fascista." *Annali di Storia dell'Educazione e delle istituzioni scolastiche* 13: 119-124.
- Mattioni, Ilaria, Salvarani Luana, e Biernacka-Licznar Katarzyna. 2019. "Nuove piste di ricerca per la storia della letteratura per l'infanzia: a proposito di un recente volume." *History of Education & Children's Literature* 1: 719-731.
- Mattioni, Ilaria. 2017. "Fra le nuvole: breve storia del fumetto in Italia dagli esordi agli anni Settanta". In *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di Mario Gecchele, Simonetta Polenghi, e Paola Dal Toso, 233-250. Bergamo: Edizioni Junior.
- Meda, Juri. 2002. "'Cose da grandi'. Identità collettive e valori civili nei fumetti italiani del secondo dopoguerra (1945-1955)." *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 9: 285-335.
- Meda, Juri. 2007. *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*. Macerata: Eum.
- Meda, Juri. 2011. "Per una storia della stampa periodica per l'infanzia e la gioventù in Italia tra '800 e '900". In *I bambini e la guerra: il Corriere dei Piccoli e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*, a cura di Fabiana Loparco, 7-24. Firenze: Nerbini.
- Meda, Juri. 2013. "1653. Padellaro Nazareno". In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 266-267. Vol. 2. Milano: Editrice Bibliografica.
- Meda, Juri. 2016. "Un singolare caso di 'sinonimia storiografica'. L'arbitraria sovrapposizione tra 'stampa a fumetti' e 'stampa periodica per l'infanzia e la gioventù' a fondamento d'un radicato pregiudizio storiografico e la necessità del suo superamento". In *Il fumetto: fonte e interprete della storia. Atti del seminario di studi svoltosi il 28 marzo 2014 nella sala convegni della Fondazione Museo Civico di Rovereto promosso dall'Accademia degli Agiati di Rovereto*, a cura di Nicola Spagnolli, Claudio Gallo, e Giuseppe Bonomi, 53-62. Verona: Betelgeuse.
- Montino, Davide. 2006. "Scritture scolastiche, modelli educativi e soggettività infantile nell'Italia del Novecento." *Contemporanea* 4: 629-652.
- Morandini, Maria Cristina. 2009. "Fascismo e Libro di Stato. Il caso dei sussidiari". In *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, a cura di Giorgio Chiosso, LV-LXXIV. Milano: Editrice Bibliografica.
- Nobile, Angelo. 2014. "1930-1950. Il 'Corriere dei Piccoli' tra fascismo, guerra e ricostruzione." *Annali di storia dell'educazione* 21: 38-55.
- Paciaroni, Lucia. 2019. "La 'scuola serena' a Mogliano. Riflessione pedagogica e pratica didattica nell'attività magistrale di Giovanni Lucaroni (1923-1934)." *History of Education & Children's Literature* 2: 1003-1032.
- Parodo, Ciro. 2012. "Io è un altro: dinamiche di percezione dell'alterità in Roma antica". In *Xenoi. Immagine e parola tra razzismi antichi e moderni. Atti del Convegno Internazionale di Studi Cagliari*, 3-6 febbra-

- io 2010*, a cura di Andrea Cannas, Tatiana M.A. Cossu, e Marco Giuman, 17-32. Roma: Aracne.
- Pérez de Urbel, Justo. 1941. "Las revistas infantiles y su poder educador." *Revista nacional de educación* 1: 55-58.
- Pietrini, Daniela. 2008. *Parola di Papero. Storia e tecniche della lingua dei fumetti Disney*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Pizzigoni, Francesca D. 2021. "Le figure-chiave del successo della produzione per l'infanzia della SEI nel periodo tra le due guerre." *History of Education & Children's Literature* 1: 545-565.
- Polezzi, Loredana. 2003. "Imperial reproductions: the circulation of colonial images across popular genres and media in the 1920s and 1930s." *Modern Italy* 1: 31-47.
- Rodríguez Moreno, José J. 2018. "Francoist censorship and its influence on magazines and comics for female children and teenagers (1938-1977)." *History of Education & Children's Literature* 2: 117-132.
- Sani, Roberto. 2023. "Il potere delle immagini: l'iconografia della 'Gioventù eroica' e dell'uomo nuovo fascista' nelle illustrazioni dei quaderni di scuola del Ventennio." *History of Education & Children's Literature* 1: 479-489.
- Scott, Cord A. 2014. *Comics and Conflict: Patriotism and Propaganda from WWII through Operation Iraqi Freedom*. Annapolis (MD): Naval Institute Press.
- Sgrilli, Roberto. 1935. "Cappellone Venturino." *GdB*, 12 dicembre 1935.
- Sgrilli, Roberto. 1936a. "Venturino in Abissinia." *GdB*, 30 gennaio 1936.
- Sgrilli, Roberto. 1936b. "Venturino e la cassetta misteriosa." *GdB*, 27 febbraio 1936.
- Sgrilli, Roberto. 1936c. "Venturino e il mortaletto." *GdB*, 6 febbraio 1936.
- Sgrilli, Roberto. 1936d. "Cappellone Venturino." *GdB*, 31 maggio 1936.
- Sinibaldi, Caterina. 2012. "Black and White Strips. La razza nei fumetti americani tradotti durante il Fascismo". In *Parlare di razza. La lingua del colore tra Italia e Stati Uniti*, a cura di Tatiana Petrovich Njegosh e Anna Scacchi, 64-77. Verona: Ombre Corte.
- S.R. 1938. "La diffusione del giornale 'Il Balilla'" *L'educatore fascista* 17-18: 3.
- Targhetta, Fabio. 2010. "La campagna per la propaganda igienica nei quaderni di scuola". In *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries*, a cura di Juri Meda, Roberto Sani, e Davide Montino, 343-360. Firenze: Polistampa.
- Triulzi, Alessandro. 1999. "La costruzione dell'immagine dell'Africa e degli africani nell'Italia coloniale". In *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia, 1870-1945*, a cura di Alberto Burgio, 165-181. Bologna: il Mulino.
- Ugolotti, Carlo. 2018. "La storia a fumetti." *E-Review* 6: 1-6.
- Vanagolli, Francesco. 2016. *Oreste Del Buono da "Bertoldo" a "Linus". Il più eclettico intellettuale italiano e i fumetti*. Piombino: Edizioni Il Foglio.
- Vergari, Federico. 2008. *Politicomics. Raccontare e fare politica attraverso i fumetti*. Latina: Tunué.





**Citation:** Martín, S.L. (2025). Infancia y folklore en libros ilustrados. Una aproximación a las colecciones “Cuentos de mi país” (1986-1993) y “Cuentamérica” (1997-2005). *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 47-57. doi: 10.36253/rse-17956

**Received:** June 3, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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 degli Studi di Firenze.

## Infancia y folklore en libros ilustrados. Una aproximación a las colecciones “Cuentos de mi país” (1986-1993) y “Cuentamérica” (1997-2005)

### Childhood and folklore in illustrated books: the collections “Cuentos de mi país” (1986-1993) and “Cuentamérica” (1997-2005)

SABRINA LUJÁN MARTÍN

Centro de Investigaciones en Arte y Patrimonio (CIAP), UNSAM-CONICET, Argentina  
[sabrina.lujan.martin@gmail.com](mailto:sabrina.lujan.martin@gmail.com)

**Abstract.** Historically, illustrations have played a fundamental role in children's books and, in various ways, have influenced the way we read those texts. In the particular case of books that compile stories from oral tradition, illustrations have contributed to the visual transmission of archetypal characters and the spaces they inhabit. In Argentina, the compilation of these stories was marked from the early 20th century by the intention to recover a “national essence” in the face of the waves of European immigration during the late 19th and early 20th centuries that radically transformed its society. This article proposes a comparative analysis of the illustrated children's book “Cuentos del zorro” (Tales of the Fox), written by Gustavo Roldán and illustrated, in the “Cuentos de mi país” (Tales of My Country) collection, by Myriam Holgado and, in a later version, in the “Cuentamérica” (Tales of America) collection, by Carlos Nine. The focus of the comparison will be the graphic representation of the spaces described or alluded to in the stories. The article considers that the formal aspects of the publications, and in particular the accompanying illustrations, modify the meanings of the written texts. In order to interpret these transformations, the analysis will focus on the various visual modalities of the images and the links they establish with verbal language of both of the stories and the paratextual elements of each collection.

**Keywords:** illustrated children's book, collection, oral tradition.

**Resumen.** Históricamente las ilustraciones han tenido un rol fundamental en los libros destinados a las infancias y con diversas modulaciones siempre han afectado el modo en que leemos los textos. En el caso particular de los libros que reúnen relatos provenientes de la tradición oral las ilustraciones han contribuido a una transmisión visual de personajes arquetípicos y de los espacios que habitan. En Argentina la recopilación de esos relatos estuvo signada desde principios del siglo XX por la intencionalidad de recuperación de una “esencia nacional” frente a las oleadas de inmigraciones europeas que se produjeron hacia fines siglo XIX y principios del siglo XX y que transformaron

radicalmente la sociedad argentina. En el presente artículo se propone un análisis comparativo del libro ilustrado destinado a la infancia “Cuentos del zorro”, escrito por Gustavo Roldán e ilustrado, en la colección “Cuentos de mi país”, por Myriam Holgado y, en una versión posterior, en la colección “Cuentamérica”, por Carlos Nine. El eje de la comparación será la representación gráfica del espacio descripta o aludida e los relatos. Consideramos que los aspectos formales de las publicaciones y en particular las ilustraciones que los acompañan modifigan los sentidos de los textos escritos. Con el objeto de interpretar esas transformaciones el análisis se focalizará en las diversas modalidades visuales de las imágenes y en los vínculos que establecen con el lenguaje verbal tanto de los relatos, así como de los elementos paratextuales de cada colección.

**Palabras clave:** libros ilustrados para la infancia, colección, tradición oral.

---

Históricamente las ilustraciones han tenido un rol fundamental en los libros destinados a las infancias y con diversas modulaciones siempre han afectado el modo en que leemos los textos. En el caso particular de los libros que reúnen relatos provenientes de la tradición oral las ilustraciones han contribuido con continuidades y variantes a una «transmisión visual» (Durán 2009) de personajes arquetípicos y de los espacios que habitan.

En Argentina la recopilación de cuentos, leyendas, relatos y otras manifestaciones folklóricas que circulaban de manera oral en el ámbito rural, estuvo signada desde principios del siglo XX por la intencionalidad de recuperación de una “esencia nacional” frente a las oleadas de inmigraciones europeas que se produjeron hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX y que transformaron radicalmente la sociedad argentina y principalmente la ciudad de Buenos Aires. Cuando estos relatos se publicaron especialmente para las infancias conservaron de distintas maneras esta impronta.

En el presente trabajo se analizan los diferentes sentidos que las ilustraciones aportan a los textos a partir de un caso particular: la publicación en distintas colecciones editoriales del libro ilustrado destinado a la infancia “Cuentos del zorro”. El volumen reunió cuentos de tradición oral, que circularon (y circulan) por el territorio argentino, reelaborados por el escritor Gustavo Roldán. En la primera edición de 1986, las ilustraciones las realizó Myriam Holgado y formó parte de la colección “Cuentos de mi país”, una coedición del Centro Editor de América Latina (CEAL) con Ediciones Culturales Argentinas (ECA). Por su parte, en la segunda edición de 1999, en la colección “Cuentamérica” de la Editorial Sudamericana, el libro fue ilustrado por Carlos Nine. Se considera que las ilustraciones entablan diversas y complejas relaciones con versiones de relatos folklóricos argentinos y con los paratextos informativos y explicativos que también forman parte de los libros. Las imágenes actualizan y potencian los textos en diversas direcciones y de esa manera intervienen en los discursos que en Argentina vincularon la narrativa folklórica a la conformación y consolidación nacional.

Para este análisis, se hará referencia, en un primer apartado, a los archivos de narrativa folklórica argentina y sus vínculos con las colecciones infantiles, a continuación se describirá y contextualizará las colecciones “Cuentos de mi país” y “Cuentamérica” y, en un tercer apartado, se realizará el análisis de caso de las dos ediciones de “Cuentos del zorro” atendiendo a los aspectos textuales y visuales del libro, especialmente, a los modos en que se representa y concibe el espacio en un doble sentido, tanto como espacio o lugar geográfico en el que transcurren los relatos ficcionales, así como al modo en que se utiliza el espacio de la página en tanto forma parte del objeto libro.

#### DESDE LOS ARCHIVOS A LOS LIBROS ILUSTRADOS

Cada volumen de las colecciones “Cuentos de mi país” y “Cuentamérica” finaliza con un apartado de carácter informativo denominado “Cuentos que ruedan de boca en boca” en la que se define y caracteriza a “los cuentacuentos”, se detallan las zonas del país en las que los cuentos circulan y, finalmente, se citan obras bibliográficas en las cuales encontrar más cuentos como los que componen el volumen. En el caso del libro que aquí nos ocupa, esta última sección, remite a “Cuentos folklóricos de la Argentina” recopilados por Susana Chertudi y a “Los cuentos y leyendas populares” de la Argentina reunidos por Berta Vidal de Battini: dos de los tres grandes archivos de narrativa folklórica argentina (Palleiro 2015). Es relevante señalar que los diez tomos de casi mil páginas cada uno que conforman la recopilación de Vidal de Battini fueron publicados por Ediciones Culturales Argentinas que junto con CEAL publicaron “Cuentos de mi país”. Los primeros nueve tomos vieron la luz entre 1978 y 1984 comenzando su publicación en el gobierno de facto de Jorge Rafael Videla y culminando en el primer gobierno democrático asumido en 1983 por Raúl Alfonsín. El décimo volumen apareció en 1995, durante la presidencia de Carlos Saúl Menem, segundo gobierno democrático y de signo político opuesto al anterior.

Si bien excede los alcances de este trabajo, se impone la pregunta por los diferentes sentidos que la tradición oral asume en coyunturas políticas distintas y en el modo en que estos sentidos de modifican, se reapproprian o continúan cuando la tradición oral se ofrece a la infancia.

Como se mencionó anteriormente, son tres los archivos más importantes de narrativa argentina, en términos cronológicos, el primero de ellos se conformó a partir de las respuestas a la denominada "Encuesta del Magisterio" que organizó el Consejo Nacional de Educación en 1921 y que conforman la "Colección de Folklore". (González 2014). Esta encuesta se realizó con la colaboración de las maestras de las escuelas primarias que recopilaron manifestaciones folklóricas en todo el territorio nacional. Se retomaban en parte los postulados de intelectuales como Ricardo Rojas de que las maestras "recuperaran la memoria oral del pueblo, esencia de la nacionalidad argentina, cimentada en raíces hispánicas e indígenas" (Blache y Dupey 2007). Se percibía como una tarea necesaria preservar las tradiciones criollas frente a las oleadas inmigratorias de principios de siglo. Se producía así un cambio en el mensaje que las maestras y maestros rurales recibían por parte de las autoridades, ya que por mucho tiempo se los había instado a eliminar supersticiones y atavismos y a "enseñar los valores morales y cívicos de la civilización. Ahora se les estaba pidiendo que registraran los vestigios de esos atavismos que repentinamente habían adquirido valor educativo" (Chamosa 2012).

Berta Vidal de Battini, en su doble pertenencia al sistema educativo y ministerial como al ámbito de la investigación en la Universidad de Buenos Aires (Bombini 2015) recorrió el país para estudiar las variaciones en el habla regional y recopiló durante esos viajes una muestra fundamental de versiones de relatos, mitos y leyendas de tradición oral. Continuaba por un lado la tarea emprendida en 1921, y además intervenía en la inclusión de ese material folklórico en la currícula escolar de los distintos niveles educativos ya que formó parte del equipo que seleccionó materiales de la Encuesta para las antologías que el Consejo Nacional de Educación publicó en 1940 referido a antologías folklóricas<sup>1</sup>. La antología tenía como objetivo "neutralizar" el cosmopolitismo y por esa razón era especialmente preparada para niños y niñas ya que la idea de infancia como futuro de la nación había sido constitutiva desde la formación de los Estados y basal en los proyectos para formarla (Cosse 2021) por lo que era necesario fortalecer una conciencia nacional. Casi cuarenta años después, la propia y monumental recopilación de Vidal de Battini

oficiaría de fuente para la producción literaria destinada a la infancia: escritoras y escritores abrevaron en ella y mediaron entre el acervo y los niños y niñas produciendo en ese movimiento, nuevos ordenamientos y clasificaciones que también afectaron los modos en que esos relatos han sido recibidos.

A partir de esto puede imaginarse un circuito complejo de interpretación y lectura para estas narraciones: en términos de tópicos muy caros a la literatura y la historia argentina podría decirse que las historias migran del campo a la ciudad, y de la ciudad a una distribución nacional en forma de libro o de libro ilustrado. Si las manifestaciones folklóricas, entre ellas los relatos de tradición oral, han servido como un medio simbólico para unificar poblaciones, asimilando las diferencias políticas y sociales y han propiciado en los sujetos un sentido de lealtad hacia el estado-nación (Blache y Dupey 2007), cabe preguntarse cómo se reactualizan los relatos orales cuando se los reescribe y dibuja desde Buenos Aires, qué nuevos sentidos se activan al ser incorporados en el campo de la literatura infantil y qué significado adquiere su publicación en cada momento histórico.

#### LA COLECCIÓN COMO NUEVA FORMA DE NARRAR

Once años separan los inicios de ambas colecciones y esto configura escenarios socioeconómicos y culturales muy distintos. "Cuentos de mi país" comenzó, bajo la dirección de la escritora Graciela Montes, en junio de 1986 con cuatro títulos: "Cuentos del sapo", "Cuentos del zorro", "Cuentos que cuentan los mapuches", "Cuentos que cuentan los tobas". Esto se produjo en el marco de un proceso de ebullición cultural que traía consigo el retorno de la democracia en la Argentina luego de siete años de una dictadura militar que estuvo signada por la violencia, la desaparición de personas, la apropiación de niños y niñas y, por la implementación de un plan sistemático contra la cultura que incluyó persecuciones también en el ámbito de los libros para las infancias (Invernizzi y Gociol 2002). En los años ochenta se produjo también un desarrollo fundamental en el campo de la literatura infantil que incluyó la creación de nuevas editoriales, una profundización en la renovación estética en los libros infantiles, tanto en los aspectos textuales como gráficos, la visita asidua de escritores y escritoras a las escuelas para conversar de manera directa con las infancias, la creación de premios literarios que promovían la publicación de autores nacionales y el surgimiento de asociaciones específicas del campo de la literatura infantil (Díaz Rönnér 2011). En este marco, la colección "Cuentos de mi país" fue publicada desde el Centro Edi-

<sup>1</sup> También el Consejo Nacional editó una Antología para las escuelas primarias destinadas a adultos.

tor de América Latina (CEAL), la mítica editorial dirigida por Boris Spivakov en coedición con Ediciones Culturales Argentinas (ECA), la editorial estatal de la Secretaría de Cultura de la Nación. Es necesario subrayar esto por dos razones: en primer lugar, desde la Secretaría se implementó el Primer Plan de Lectura Nacional, “Leer es crecer” (1986-1989), dirigido por la historiadora Hebe Clementi, quien desde este rol se acercó a Spivakov para crear la colección<sup>2</sup>. “Cuentos de mi país”, fue recomendado en los materiales que confeccionó el Plan de Lectura nacional, por lo que formaba parte de ese proceso de democratización federal de la lectura y la palabra que supuso esta iniciativa y que tuvo a las bibliotecas populares de todo el país como foco de talleres y actividades culturales (Mihal 2011, 151-68). La colección estuvo, entonces, en el centro de esta renovación del campo LI y a su vez en conexión con una política pública que puso a la lectura y la infancia, y la literatura que le está destinada como cuestiones importantes a atender. En segundo lugar, como se mencionó en el apartado anterior, “Cuentos de mi país” entraba en conexión directa -a partir de ser publicadas por ECA- con el proyecto editorial estatal que consistió en la recopilación monumental de relatos orales realizada por Berta Vidal de Battini, que comenzó en 1979 y finalizó en 1995 y que será referenciada en los paratextos que cierran los volúmenes infantiles en las dos colecciones y en la que abrevaron escritoras y escritores para elaborar sus propias versiones.

“Cuentos de mi país” estuvo conformada por dieciocho títulos y estos comenzaban con la palabra “Cuentos” (excepto dos que eran relatos históricos sobre la conquista de América y sobre los pueblos originarios) y se dividían entre aquellos que mencionaban a las comunidades indígenas que narraban originariamente esas historias como “Cuentos que cuentan los guaraníes” o “Cuentos que cuentan los mapuches” y otro conjunto que oscilaba entre mencionar al protagonista de los relatos reunidos como “Cuentos del zorro”, la zona geográfica en la que los cuentos circulaban, “Cuentos del litoral” o una clasificación por género como “Cuentos de maravillas”. Si por un lado se hace evidente la heterogeneidad en los modos de presentar los relatos, la conservación del sustantivo “cuentos” al comienzo de cada título los unifica y en ese movimiento modifica el estatus de ficción que por ejemplo tienen los mitos y leyendas que integran algunos de los libros. Desde los estudios del folklore se distingue el género “cuento” de “leyenda” y de “mito” (y otras especies narrativas) en parte por cómo son enunciadas y recibidas por los oyentes en comunidades en las que los narradores toman la palabra: el cuento folklórico

se define como una narración ficticia mientras que los mitos y las leyendas son considerados verdaderos por los narradores y oyentes de la comunidad (Chertudi 1967). En la colección, desde las tapas, todos los textos son presentados entonces como ficcionales. En este sentido, hipotetizamos que desde el diseño editorial en pos de la unificación que implica una colección se produce una homogenización que se manifiesta en aspectos materiales de los libros como igual tamaño, colores distintivos, determinada tipografía, logos y otros elementos visuales que aportan una identidad gráfica que también alcanza a los títulos, lo que implica no sólo un modo de titular sino también de clasificar que involucra el sistema de creencias, de quien escribe y de los posibles receptores. Se intuye que estas cuestiones han sido revisadas en el pasaje a la nueva casa editorial ya que si bien en “Cuentamérica” se mantendrá la denominación del género literario “cuentos” como inicio de los títulos, los libros que hacen referencia a las comunidades indígenas reemplazarán el sustantivo por el pronombre “lo” como en el caso “Lo que cuentan los mapuches”, haciendo lugar entonces en la indeterminación del pronombre a otras especies narrativas.

El último título de “Cuentos de mi país” se publicó en 1993, dos años antes del cierre de del CEAL y esto produjo que, de la mano de Miguel Ángel Palermo, su director en ese momento, la colección haya migrado a la editorial Sudamericana y a partir de 1997 forme parte de una nueva colección dirigida por Canela<sup>3</sup>: “Cuentamérica”. Si bien los textos fueron apenas modificados por los mismos escritores y escritoras se cambiaron todos los ilustradores originales, hecho que muestra un escenario privilegiado para volver sobre la importancia de analizar las relaciones entre los aspectos lingüísticos e iconográficos en la conformación de sentidos de los textos del folklore literario.

Como el mismo nombre de la colección lo indica, “Cuentamérica” rompió las fronteras argentinas para incorporar relatos de tradición oral provenientes de distintas comunidades del continente americano como los mayas, incas, aztecas, iroqueses e inuits y se generaron otros títulos que reunieron relatos argentinos en torno a nuevos ejes temáticos o regiones del país. “Cuentos del zorro” con textos de Gustavo Roldán e ilustrado en esta oportunidad por Carlos Nine se publicó en el mes de mayo de 1999, siendo el décimo título publicado.

<sup>3</sup> Gigliola Zecchin, más conocida como Canela, nació en 1942 en Vicenza, Italia y se trasladó a la Argentina en 1951. Fue directora del Departamento de literatura para chicos y jóvenes en Editorial Sudamericana desde 1987 hasta 2002. Editó más de 250 libros y ha escrito más de cuarenta títulos como autora de libros destinados a la infancia, a jóvenes y personas adultas.

<sup>2</sup> Entrevista personal con Graciela Montes, noviembre de 2019.

Como se anticipó, ambos contextos de creación de las colecciones fueron notablemente diferentes. Si "Cuentos de mi país" surgió en un momento de efervescencia en el campo cultural, "Cuentamérica" lo hizo en un contexto signado por políticas neoliberales que produjeron un proceso de internacionalización del mercado editorial y el desembarco de grandes grupos editoriales que concentraron la producción. Por otra parte, se impulsó un proceso de privatización de empresas estatales y una apertura indiscriminada a las importaciones que afectó al desarrollo de la industria nacional. Esto trajo aparejado el empobrecimiento de amplios sectores de la sociedad argentina y, en particular, un deterioro sustancial en las vidas infantiles. En el ámbito político, y en un sentido que importa a los fines de este trabajo, en 1994 se realizó una reforma de la Constitución Nacional que reconoció por primera vez a los pueblos indígenas como sujetos de derecho y se buscó garantizar su derecho a la identidad y el derecho a una educación intercultural<sup>4</sup>, hecho que impactará en el sistema educativo.

En el ámbito cultural se produjo una homogenización de consumos culturales infantiles debido, en parte, a un proceso de transnacionalización de la televisión y de la expansión de la tv por cable que amplió la oferta destinada a la niñez, la tercerización de servicios como la organización de eventos y fiestas de cumpleaños, entre otros (Carli 2009).

Para finalizar este apartado cabe preguntarse, qué sentidos adquirió en cada coyuntura la edición de cuentos que remiten a una tradición oral asentada en la población rural. Hipotetizamos que, en ambos contextos, sobrevive la idea de que esos relatos generan una idea de nación: en el contexto de recuperación de la democracia, se asocia estos libros a políticas como el primer plan de lectura que pretendía recuperar voces, escuchar, hacer hablar, luego de años represivos. La tradición oral, aunque escrita, apelaba a ese conocimiento para los niños urbanos y a ese reconocimiento para una infancia de las regiones alejadas de las grandes ciudades. En los años noventa, frente a un discurso oficial sobre Argentina como perteneciente al "primer mundo" y de cercanía con Estados Unidos el retorno a la tradición oral con

"Cuentamérica" pareciera narrar otro tipo de integración americana, no de sometimiento por parte del país del norte, sino trazar otro mapa o recordar que hubo otro mapa del mismo territorio previo a la conquista del continente. Aunque puede considerarse que las colecciones se asentaron sobre el poder simbólico de mancomunar que parecían preservar los relatos de tradición oral, la confluencia de escritoras y escritores y de ilustradoras e ilustradores de diversa procedencia política y artísticas y generacionales volverían inestable y polisémico lo que las colecciones parecerían querer estabilizar.

#### IMÁGENES PARA LAS AVENTURAS DEL ZORRO

En este apartado se realizará el análisis de caso de las dos ediciones de "Cuentos del zorro" atendiendo a los aspectos textuales y visuales del libro y se hará referencia a las trayectorias del escritor y la y el ilustrador que se consideran pertinentes para el presente trabajo.

La obra de Gustavo Roldán (1935-2012), quien figura como autor en cada una de las ediciones de los "Cuentos del zorro", se caracteriza por la presencia de animales del campo o del monte, en clara alusión al monte chaqueño de la provincia de Chaco del que es oriundo. Adaptó y reelaboró cuentos de la tradición oral y también puso a jugar en ficciones de su autoría las características propias de los animales parlantes. La investigadora Diaz Rönnér, lo incluye dentro de un grupo de escritoras y escritores que, atravesados por el impacto de la obra de María Elena Walsh en la década del sesenta, veinte años después trabajaron "desde la literatura y por la literatura" (2011, 163) en alusión a generar una obra apartada de mensajes morales y didácticos.

En "Cuentos del zorro", Roldán seleccionó y adaptó para la infancia los cuentos de tradición oral y escribió los paratextos que presentan y cierran el libro. Estos cuentos forman parte, dentro de las clasificaciones de los relatos folklóricas, de los "cuentos de animales". Su característica principal es que están protagonizados por animales que aparecen personificados, ya que tienen el don del habla y pueden dialogar de igual a igual con los personajes humanos y al hacerlo mantienen los rasgos sintácticos, léxicos y morfológicos del habla oral de la región (Palleiro 1997). Asimismo, otra característica de estos cuentos es que el animal más pequeño burle al que es más grande, es decir, que la inteligencia o la astucia prevalezcan sobre la fuerza física y en estos cuentos el zorro es el animal astuto por excelencia. Roldán seleccionó para este libro, nueve relatos en los que el zorro es protagonista: "El viento y el tigre y el zorro", "Lindo pial si no se corta", "El tigre, el zorro, las moscas y el

<sup>4</sup> Art 75 – 17 17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

cordero”<sup>5</sup>, “El tigre, el zorro y las vizcacheras”, “El agua que habla”, “El zorro, el tigre y el labrador”, “Muerte por viento”, “El zorro vegetariano”, “La laguna chiquita”. En estos nueve cuentos, el zorro siempre sale victorioso frente al tigre, excepto en “Lindo pial si no se corta” en que es burlado por el Quirquincho y en “El zorro vegetariano” en el que es burlado por el loro. La recurrencia de la victoria del zorro a lo largo de los cuentos produce una expectativa segura, un horizonte de espera al lector infantil que confía en la repetición de este resultado: frente al tigre, el zorro siempre saldrá victorioso.

Como se dijo con anterioridad, quien ilustra la primera edición de este libro es la artista, ilustradora y docente Myriam Holgado (1936-2014), oriunda de la provincia de Tucumán. En paralelo a su obra artística, en el exilio mexicano al que la obligó la última dictadura militar, comenzó su trabajo como ilustradora para niños en distintos medios y en algunas piezas pueden observarse alusiones a totalitarismos y al desarraigo<sup>6</sup>. A su regreso a la Argentina se desempeñó como ilustradora de numerosos libros infantiles de la colección Pajarito Remendado que dirigían Gustavo Roldán y Laura Devetach en paralelo a la publicación de “Cuentos de mi país”. Por su parte, en la edición de “Cuentamérica”, las ilustraciones estuvieron a cargo de Carlos Nine (1944-2016) quien fuera pintor, escultor, historietista y dibujante, un reconocido artista gráfico no solo en la escena argentina sino también en otras geografías. En el campo de las producciones infantiles, Nine participó con el dibujo de historietas en la revista “Humi”, publicada entre 1982 y 1984, entre quienes se encontraban escritoras que se convertirían en referentes de la literatura infantil argentina como Laura Devetach y Ema Wolf.

En 1986, Roldán y Holgado entonces se encuentran en la primera edición de “Cuentos del zorro”. En la tapa del libro además del título y un recuadro con la ilustración del zorro, conviven: el nombre del escritor, el nombre de la colección “Cuentos de mi país” y en menor tamaño, en la parte inferior izquierda, los nombres de las editoriales: Secretaría de Cultura de la Nación, Ediciones Culturales Argentinas y Centro Editor de América Latina. En el interior, las y los lectores se encuentran con una página de presentación que se titula “Acá empieza el libro” (p.7) en la que se explica que los cuentos del zorro han recorrido todos los lugares del mundo en todos los

idiomas y se concluye diciendo que “aquí están algunos de esos cuentos” (p.7). Si bien en el comienzo esta presentación tensiona con la pertenencia de los cuentos que anticipaba en la tapa el nombre de la colección – “Cuentos de mi país” - y pone en primer lugar el carácter oral de estas historias que parecen desconocer de fronteras, el deíctico “aquí” de alguna manera permite situar a los cuentos doblemente: en las páginas del libro, es decir, en su propia escritura y en estas versiones de los cuentos por él escritas y firmadas y por extensión en el contexto argentino. La lectura entonces puede transgredir la indicación del título que lleva esta sección del inicio cuando anuncia “Acá empieza el libro”, para leer el comienzo del libro en la tapa misma que es en donde podemos encontrar el significante “país” para interpretar el adverbio.

Por otra parte, si bien en los cuentos, Roldán no mencionará una zona geográfica precisa en la que transcurre la acción, introduce insistentemente nombres de la vegetación y de los animales específicos que habitan las distintas regiones del país, así como los efectos del entorno natural sobre los habitantes, lo que muestra el modo en que Roldán enfatiza la circulación de estos cuentos en el territorio argentino ya que los cuentos folklóricos tienen una estructura abierta que permiten ser completados con la flora y la fauna de cada lugar en el que se narra, es decir, impregnarse de su entorno vivo, en el cual es actualizado con cada narración (Palleiro 2014). En la dinámica del libro, entonces, será la imagen la que presente el espacio en que transcurre la ficción. En el caso de la primera ilustración de Myriam Holgado a página completa, el centro del dibujo está ocupado por el personaje del zorro, erguido en sus dos patas, se adivinan sus costillas y sólo la cara y la cola dan cuenta de su animalidad. Un rostro que también parece superpuesto, casi como máscara. Los elementos que acompañan a los personajes protagonistas son un árbol seco, un sol también personificado y el cráneo de un animal. Este contrapunto entre sol humanizado y animal muerto acompaña también como viñeta el comienzo del cuento en la página anterior, en el margen inferior derecho. Lo primero que se ve entonces, responde a las primeras palabras escritas por Roldán:

“Dicen que esa vez los males vinieron con el viento, porque el viento se llevó las nubes y el sol comenzó a calentar más y más. La tierra se fue secando y el hambre empezó a apretar como una cincha bien ajustada.” (Roldán 1986, 9)

Se considera que tanto la viñeta pequeña, así como la primera ilustración entablan una relación de correspondencia con el comienzo el cuento – el ingreso a la ficción- pero también con el título de la colección. El significante “país” que en la tapa del libro convive con otros

<sup>5</sup> En la edición de Editorial Sudamericana se quita el término “moscas”.

<sup>6</sup> Extractos de textos de sala de la exposición “El sol es un techo altísimo” realizada en el Museo de la Universidad Nacional de Tucumán en el marco de Bienal Sur 2021. La exposición destinada a la obra de Myriam Holgado fue curada por Gaspar Núñez. El autor cedió especialmente los textos para este trabajo. Más información sobre la exposición en: [https://bienalsur.org/es/single\\_agenda/380](https://bienalsur.org/es/single_agenda/380) (último acceso: 28 de agosto de 2025).

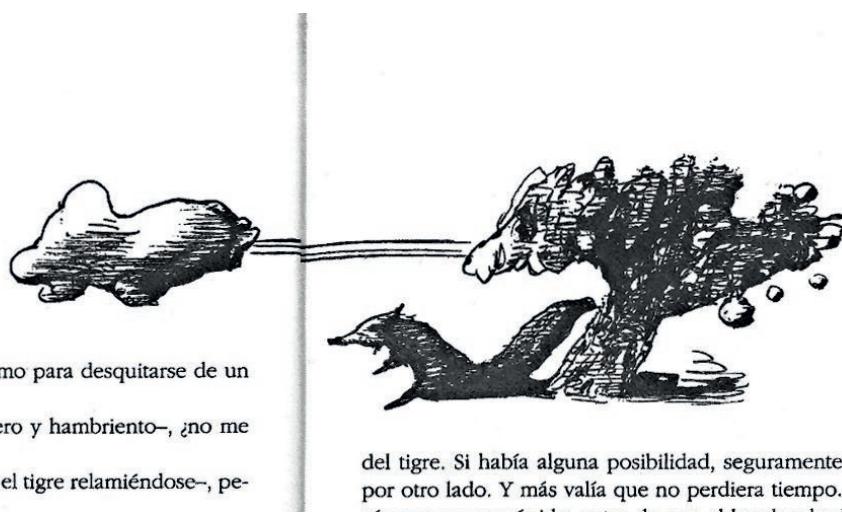
como "argentinas" y "América Latina" – todos integrantes de los nombres de las editoriales- generan una fuerte constelación de sentidos y de referencia geográfica que impregnan texto e ilustraciones de todo el libro. Puede considerarse entonces que la primera imagen funciona además como presentación del país. Por su parte y en consonancia con la narrativa, los animales cobran protagonismo en el dibujo y se presenta desde el comienzo el contrapunto que atravesará el libro y que aquí puede observarse en el contraste entre la posición erguida del zorro con la posición de apoyo en cuatro patas del tigre. Los pocos elementos que los rodean vuelven al paisaje desolado y la imagen sin marco genera una sensación de continuidad con el espacio exterior al libro, en el que se extenderían la tierra y el cielo envolviendo también a quien lee y observa.

Si en la ilustración de Holgado, el espacio está representado por las líneas horizontales que buscan generar profundidad en el caso de la ilustración de Carlos Nine para el mismo relato, estos elementos se reducen al mínimo.

La tierra sólo está sugerida por un árbol y el zorro en movimiento que se une al árbol por una mancha de tinta negra. En el cuento entonces que inicia el libro, la ilustración de Nine ocupará la parte superior abarcando ambas páginas. Sólo en este cuento y en el séptimo, la ilustración se desplegará en la doble página, en el segundo caso ocupará la tercera parte inferior. En ambos casos, uno de los protagonistas del relato será el viento.

En estos dos cuentos, el viento aparece mencionado en el título con una gran importancia, en el primero se lo coloca a la misma altura que los otros personajes.

jes como evidencia el uso de la conjunción copulativa y en el séptimo se lo señala como causa de muerte, casi a manera de titular periodístico. En interesante señalar el juego que hace Roldán entre el título y la narración. En el primer cuento el viento es parte de una situación de la vida en el campo, fenómenos climáticos como los que suelen ocurrir (la sequía, las inundaciones), formaría parte de un paisaje, de una situación que hace al entorno en el que los personajes se mueven. En el caso del séptimo cuento, el viento es un invento del zorro: le dice al tigre que se aproxima un viento fuerte y eso puede costarles la vida. Por supuesto es mentira, pero la broma funciona porque evidentemente la posibilidad de un viento tan fuerte es una amenaza real o la ha sido en esas geografías. En los dibujos de Nine es la presencia del viento la que tracciona la mayor ocupación horizontal de las páginas hecho que contrasta con las otras imágenes, que están centradas fuertemente en los animales y generan cierta sensación de opresión, porque por momentos las figuras parecen ocupar todo el espacio y en varias escenas, sus cuerpos se muestran fragmentados, como si no cupieran en el espacio angosto de la página y la mirada no pudiera capturarlos todo. Esto, sumado a la línea enmarañada y profusa de Nine, vuelve a los dibujos esquivos a una mirada rápida y es necesario detenerse para comprender lo representado. En este punto es importante también señalar el formato de los libros, ya que en "Cuentamérica", los libros tienen un tamaño menor y un formato rectangular más pronunciado que en "Cuentos de mi país", es decir, que las condiciones materiales del libro va dando forma o establece un número limitado de decisiones sobre el diseño



matado un buey y comía como para desquitarse de un mes de hambruna.

—Amigo tigre —dijo zalamero y hambriento—, ¿no me convidaría un costillarcito?

—Lo haría encantado —dijo el tigre relamiéndose—, pero ése es mi desavuno.

del tigre. Si había alguna posibilidad, seguramente iba por otro lado. Y más valía que no perdiera tiempo. Te-

**Figura 1.** Ilustración de Carlos Nine para "El viento y el tigre y el zorro". Roldán, Gustavo. 1999. *Cuentos del zorro*. Buenos Aires: Sudamericana.

que atañe a la caja de texto y a la ubicación de las ilustraciones y finalmente al sentido total del libro (Chartier 1994; McKenzie 2005). En el caso de Nine, cuando su dibujo ocupa ambas páginas genera un efecto de apertura que permite abrir el espacio representado, aunque sólo sea con una línea que señale el horizonte o con líneas cinéticas que indiquen el soplo del viento. En este sentido, Nine continúa la idea del título de Roldán al darle el mismo estatus, y ese viento le permite hacernos percibir la inmensidad de un espacio no dibujado. Y a la vez se centra en esas palabras de Roldán cuyas descripciones no refieren sólo a aspectos de la naturaleza en tanto paisaje sino a aspectos de la naturaleza que inciden en la vida de las personas que habitan esos espacios: en este cuento dicen que todo fue culpa del viento.

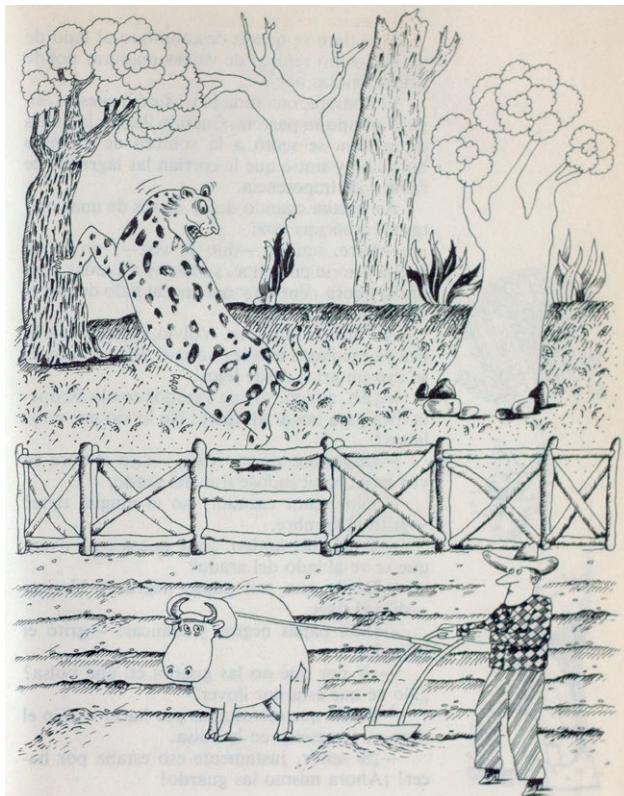
En relación con las referencias espaciales del texto, en esta edición el texto de Roldán que funciona como presentación es más extenso y posee también tintes más poéticos y autobiográficos ya que si bien reitera que las historias del zorro han viajado por todo el mundo<sup>7</sup>, finaliza el texto mencionando que lo escuchó contar en Fortín Lavalle, localidad muy pequeña en la provincia de Chaco en donde nació el autor. Si bien el neologismo que conforma el nombre de la colección, “Cuentamérica”, hace referencia al continente americano, Roldán no ancla las historias en Argentina específicamente, sino en un pequeño pueblo rural en el que vivió en su infancia. Al igual que en la edición anterior consideramos que la ilustración de este primer cuento dialoga tanto con el inicio de la ficción, así como con el nombre propio que señala un territorio. En este caso, el espacio rural representado por Nine, que dialoga con el paratexto se construye con el blanco de la hoja y la presencia del viento, un árbol y un animal pequeño: no se visualizan para ese ámbito rural otros elementos. En el séptimo cuento, la ilustración a doble página vuelve a aparecer. Aquí el viento vuelve a ser causa o posibilitador de las acciones del zorro. De hecho, el espacio de la página y en este caso también la línea que delinea el horizonte aparece explicitada, el espacio se adivina poco poblado, tres árboles permiten adivinar la llanura y a la vez dan cuenta de que no hay allí otros habitantes. Nine despliega el espacio, lo abre y lo pone a disposición del zorro en el acto mismo de atar al tigre, al animal poderoso y burlado de este libro.

<sup>7</sup> Se considera que el personaje del zorro que se difunde en la tradición oral argentina hunde sus raíces en las fábulas de Fedro y en la tradición esópica y en sus reelaboraciones medievales. Con la conquista española este personaje se difundiría por el territorio latinoamericano con el nombre “Juan” o “Juanito” y con características como la picardía y la astucia. (Palleiro, 2014) Esta circulación de historias y personajes tensiona los diversos intentos de fijar una identidad nacional a partir de las historias de tradición oral.

La representación del espacio rural en argentina es un tema extensamente estudiado. Malosetti Costa refiere a la representación de la pampa argentina en el siglo XIX como un paisaje abstracto y como un desafío para los paisajistas europeos ya que el continente americano tiene más de un tercio de su superficie ocupada por grandes llanos, tanto en el sur como en el norte y no era posible para la mirada ver allí un paisaje a representar. En la representación gráfica, la pampa fue apenas una línea de horizonte, un espacio en el que los personajes desplegaban sus acciones (2005). Con el riesgo de caer en extrapolaciones inadecuadas, se considera que ciertos imaginarios sobre el espacio rural operan en estas páginas, pero también y particularmente en el caso de Nine, se sostiene que ese vacío, ese blanco de la página permite también la construcción del espacio por parte de cada lector o lectora de acuerdo con sus propias experiencias visuales. Las ilustraciones quedarían atrapadas entre la representación y el juego de y con la ficción y a su vez en el diálogo que el libro como objeto les hace establecer con los paratextos informativos. En este sentido cabe también señalar que los paratextos que abren y cierran el libro dialogarían con los niños y las niñas en un contexto específico que sería el escolar, están destinados a comunicar una información que conecta con saberes que se enseñan en el aula. Las ilustraciones entonces absorben y a la vez nunca son del todo significadas por el lenguaje verbal que se despliega de distintas formas en estas páginas.

Por último, se hará referencia a las ilustraciones que se presentan junto al único cuento en el que aparece un personaje humano: “El zorro, el tigre y el labrador”. En este relato, el tigre amenaza al hombre con devorarlo para saciar su apetito, pero ante la angustia del labrador quien le dice que si no termina de trabajar la tierra sus hijos no tendrán qué comer, le deja un tiempo de gracia hasta que termine su tarea; en ese tiempo, el zorro se presentará ante el hombre y le indicará los pasos a seguir para salvar su vida y burlarse nuevamente del tigre. En este caso interesa cotejar la ilustración a página completa que lleva cada edición. En el caso de Holgado, nuevamente el espacio representado se despliega en toda la página y esta vez lo que ordena la mirada son las huellas de un espacio habitado y domesticado por el trabajo humano.

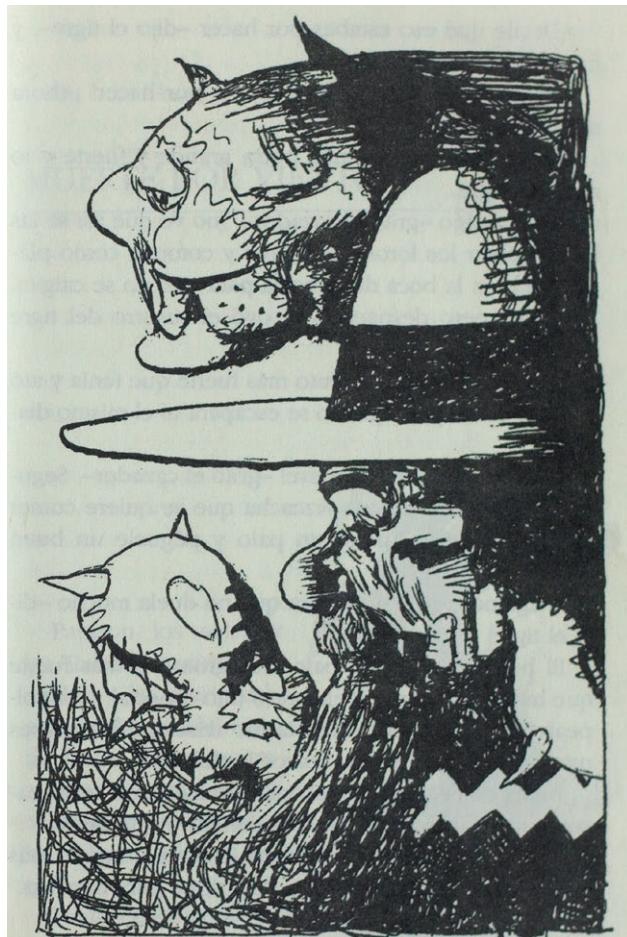
La cerca que señala la propiedad privada separa al tigre del hombre (y al animal domesticado para el trabajo), la tierra yerma de los terrenos arados y lo salvaje de la civilización. Si bien en el texto el tigre amenaza al hombre con devorarlo, en la imagen no está representada del todo esa amenaza, ni para el personaje, ni tampoco para las niñez que sostienen este libro en la mano. El punto de vista en el cual los espectadores son colocados, no sólo está alejado de la escena sino además, elevado,



**Figura 2.** Ilustración de Myriam Holgado para “El zorro, el tigre y el labrador”. Roldán, Gustavo. 1986. *Cuentos del zorro*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas y Centro Editor de América Latina.

siendo testigos a salvo de lo que ocurre. El despliegue ordenado que se plantea en “Cuentos de mi país”, contrasta con la ilustración para la edición de “Cuentamérica” en el que no hay voluntad de representar el espacio en el que aparecen los personajes: con relación a la ilustración anterior, aquí el espacio ha colapsado.

En esta página, hombre, tigre y tierra aparecen unidos en un enjambre de líneas que caracterizan las ilustraciones de Carlos Nine y que por momentos vuelve difícil la ubicación y comprensión de lo que se mira. No parece haber tensión entre el hombre y el tigre sino interpellación a las y los lectores y espectadores en la mirada del animal. Esta imagen, además de borrar el espacio, también parece borrar el tiempo del relato. El rostro del hombre que parece tallado, dirigiendo su mirada hacia la izquierda y también hacia “atrás” en el libro, hacia las páginas ya leídas, unida su barba a la tierra y su cabello a la fiera, adquieren una dimensión simbólica. Si bien funciona como ilustración del relato en tanto mostraría una representación de los personajes, se considera que dialoga fuertemente con las palabras de presentación que Roldán escribe al inicio del libro:



37

**Figura 3.** Ilustración de Carlos Nine para “El zorro, el tigre y el labrador”. Roldán, Gustavo. 1999. *Cuentos del zorro*. Buenos Aires: Sudamericana.

“Cada cosa tiene su tiempo y hay tiempo para todo. Pero todos los tiempos son los tiempos del zorro” y más adelante, luego de mencionar a varios cuentacuentos, agrega: “allá por Fortín Lavalle, cerquita del Bermejo, cuando el tiempo se medía por la salida y la entrada del sol. Después se inventaron los relojes y la luz eléctrica” (1999, p.8)

Roldán engarza distintos lugares y voces y convierte los relatos del zorro en atemporales o transhistóricos y como se anticipó, se ubica él mismo como parte de esa circulación de historias. Así la referencia bíblica se cruza con su lugar de nacimiento Fortín Lavalle, y aquí el tiempo se desdibuja, ya que el momento en que allí los escuchó él es claramente posterior a la invención del

reloj y la electricidad. Considero entonces, que la ilustración de Nine, pretende fijar a los personajes en la página, sin lugar y sin tiempo, como provocadoras de la evocación, como si siempre un hombre y un tigre pudiesen encontrarse en una de las historias del zorro, se cuente donde se cuente. Para anclarlo a un espacio determinado estarán los paratextos y las tapas, y para aquellas y aquellos que aún no dominen la escritura podrán ubicar ambos personajes en el territorio y espacio que se animen a imaginar. En torno a esta desterritorialización, un aspecto queda por observar, el tigre que dibuja Nine, no se acomoda exactamente al significante “tigre” en tanto denominación de los felinos de otros continentes como Asia o África. En América y en Argentina, en particular, el felino de mayor tamaño es el yaguareté, cuyas manchas tienen forma de roseta y también se encuentra el puma, que no tiene manchas. En ambas ilustraciones y con resoluciones distintas y en desfasaje con la palabra que lo convierte en protagonista, ambas ilustraciones dibujan el felino que es similar al tigre, pero que habita en Argentina.

Para finalizar, y focalizando ahora en la secuencia impuesta por la materialidad del libro se señala que la imagen de Nine comentada en el párrafo anterior, que sería la de mayor tensión en el relato, no se resuelve: ambos quedan allí unidos por la densidad que se forma a partir del acercamiento de las líneas que dibujan sus cuerpos, y gráficamente no es posible adivinar el destino del hombre. Distinto es lo que se propone desde el volumen de “Cuentos de mi país”. A la ilustración de página completa, en la siguiente página se nos presenta una viñeta de Holgado en la que el zorro se asoma desde detrás de un árbol y se dirige al hombre que llora sentado. Apoyados en el horizonte de expectativas generado por la reiteración de que los cuentos finalizan con la astucia del animal más pequeño imponiéndose a la fuerza del tigre, al dar vuelta la página, y ver al zorro las niñas y niños lectores sabrán inmediatamente -antes de leer- más que los personajes del hombre y el tigre y se volverán cómplices del animal astuto. En una hipotética situación de lectura en la cual las y los lectores infantiles no accedan aún a la decodificación del lenguaje verbal, la presencia de la viñeta que muestra al zorro resignifica los saberes que proporciona la comprensión de una narración visual (Bajour 2016).

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

En el presente trabajo se procuró indagar en los modos en que las ilustraciones dialogan con las adaptaciones escritas de cuentos de tradición oral que circula-

ron y circulan por el territorio argentino a partir de considerar dos ediciones del libro “Cuentos del zorro”. Su buscó comprender los sentidos diversos que las ilustraciones aportan a las lecturas y se consignaron modos de circulación históricos que han tenido estos textos porque se considera que estos aspectos contribuyen a una mejor comprensión de los libros para las infancias.

Una cuestión a señalar a partir de lo revisado es el carácter complejo de los libros infantiles si se atiende a todos los elementos que lo conforman: el lenguaje verbal, visual, su diagramación, ideación y puesta en circulación ya que conllevan una amalgama de distintos actores que intervienen en el proceso y que dejan huellas de su trabajo y sus concepciones sobre el libro y la infancia. En este sentido, se puede afirmar que en el caso que nos ocupa, el vínculo entre los relatos de tradición oral como representantes de “lo nacional” estaría fuertemente señalada desde los elementos paratextuales, como los textos que presentan el libro o que lo cierran, así como la información que brindan las tapas de los libros. Los textos ficcionales por su parte, si bien insisten en ubicar especialmente los cuentos en tierras argentinas a partir de los nombres propios de especies animales y vegetales, proponen una búsqueda más lúdica a partir de enfatizar los aspectos humorísticos que atraviesan el enfrentamiento entre los animales. Finalmente, las ilustraciones, de muy distintos modos presentan una polisemia mayor y si bien acompañan la historia narrada, son quienes al representar y utilizar el espacio de la página de maneras diversas posibilitan “ver” o imaginar el país que se habita. Identificar las ilustraciones con una idea de la identidad nacional depositada en las historias de los habitantes de las zonas rurales y alojada en esos mismos espacios, es posible principalmente a partir de los significantes que les ponen nombre propio y no por una intención explícita de representar el espacio o territorio argentino. En el caso de Holgado, sus dibujos se alinean más con los aspectos humorísticos e irónicos de la narrativa de Roldán, y en el caso de Nine, este lo hace con los aspectos más poéticos o simbólicos. En ambos casos, se considera que las ilustraciones dejan en sus blancos o en sus vueltas de página un espacio para que habite una nueva lectura infantil.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bajour, Cecilia. 2016. “Presuntos cómplices: cuando se incita al lector a saber más que el personaje”. En *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*, de Bajour, Cecilia, 51-65. Córdoba: Comunicarte.

- Blache, Martha, y Ana María Dupey. 2007. "Itinerarios de los estudios folklóricos en la argentina." *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología* 32: 299-317.
- Bombini, Gustavo. 2017. "Variedades, tensiones, paradojas en la producción de Vidal de Battini". En *Como por encanto. La obstinada presencia de lo maravilloso en la literatura infantil y juvenil*, dirigido por Mirita Gloria Fernández, 57-61. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Carli, Sandra. 2009. "Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001)". En *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*, compilado por Sandra Carli, 19-54. Buenos Aires: Paidós.
- Chamosa, Oscar. 2012. *Breve historia del folklore argentino. 1920-1970: Identidad, política y nación*. Buenos Aires: Edhasa.
- Chartier, Roger. 1994. *El orden de los libros*. Barcelona: Gedisa.
- Chertudi, Susana. 1967. *El cuento folklórico*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Consejo Nacional de Educación. 1940. *Antología folklórica para las escuelas primarias*. Buenos Aires: Guillermo Kraft.
- Cosse, Isabella. 2021. "La revolución por los cabecitas negras: infancia, política y sensibilidad en la izquierda peronista de los 70". En *Familias e infancias en la historia contemporánea. Jerarquías de clase, género y edad en Argentina*, compilado por Isabella Cosse, 277-311. Villa Marfa: Eduvim.
- Díaz Rönner, María Adelia. 2011. *La aldea literaria de los niños*. Córdoba: Comunicarte.
- Durán, Teresa. 2006. "La ilustración de los cuentos populares". En *De la narrativa oral a la literatura para niños*, editado por Gemma Lluch, 151-185. Bogotá: Grupo Editor Norma.
- González, Aída Elisa. 2014. "Prólogo". En *Oralidad, narrativa y archivos: tradición y cambio social en el contexto argentino*, compilado por María Inés Palleiro, 19-28. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Invernizzi, Hernán y Judith Gociol. 2002. *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba.
- Malosetti Costa, Laura. 2005. "¿Un paisaje abstracto? Transformaciones en la percepción y representación visual del desierto argentino". En *Resonancias románticas. Ensayos sobre historia de la cultura argentina (1820-1890)* editado por Graciela Batticuore, Klaus Gallo, e Jorge Myers, 291-303. Buenos Aires: Eudeba.
- Mc Kenzie, Donald F. 2005. *Bibliografía y sociología de los textos*. Madrid: Akal.
- Mihal, Ivana. 2011. "Viajar, llegar y llevar: Argentina y el Plan Nacional de Lectura (1986-1989)." *Revista de Estudios Sociales Nueva Época*. 14: 151-168.
- Palleiro, María Inés. 2014. "Archivos de narrativa tradicional argentina". En *Oralidad, narrativa y archivos: tradición y cambio social en el contexto argentino* compilado por María Inés Palleiro, 67-104. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Palleiro, María Inés. 1997. "Prólogo". En *La fiesta en el cielo. Cuentos populares de animales*, recopilación, prólogo y notas por María Inés Palleiro, 9-30. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Roldán, Gustavo. 1999. *Cuentos del zorro*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Roldán, Gustavo. 1986. *Cuentos del zorro*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas y Centro Editor de América Latina.





**Citation:** Pacelli, S. (2025). La deformità nelle illustrazioni per l'infanzia: un itinerario storico-interpretativo tra perturbante e dimensione educativa. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2):59-71.  
doi: 10.36253/rse-17961

**Received:** June 4, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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:** Simona Finetti, Università di Roma La Sapienza.

## La deformità nelle illustrazioni per l'infanzia: un itinerario storico-interpretativo tra perturbante e dimensione educativa

### Deformity in Children's Illustrations: A Historical and Interpretative Journey between the Uncanny and the Educational Dimension

SILVIA PACELLI

Università degli Studi Roma Tre, Italia  
[silvia.pacelli@uniroma3.it](mailto:silvia.pacelli@uniroma3.it)

**Abstract.** Children's literature, rooted from its origins in folk tales, abounds with characters whose bodies deviate from conventional norms. Over time, literature has offered numerous – also iconographically rich – representations of physical deformity. The term “deformity”, understood as a social construct, does not merely suggest non-conformity, but rather evokes the notion of the *unpleasantly* different or disfigured. As such, the sight of a deformed body often elicits a primal sense of the uncanny, a form of cognitive dissonance in the observer. Therefore, the portrayal of a monstrous body implicates complex dimensions that authors – particularly within children's literature – are called to engage with, often in the search for textual and visual strategies shaped by pedagogical intentions. While illustrators of fairy tales typically enjoy greater expressive freedom, drawing on a fantastic imaginary, other authorial approaches tend to depict a more “domesticated” deformity, conforming to established visual codes. This contribution aims to offer an interpretative analysis of the iconographic representation of the deformed body, exploring – through a diachronic perspective – the relationship between collective imaginary and educational paradigms in children's literature, from past to present.

**Keywords:** children's literature, disability, deformity, monstrosity, illustration.

**Riassunto.** La letteratura per l'infanzia, nel suo legarsi *ab origine* alle fiabe popolari, è ricca di personaggi i cui corpi presentano elementi fuori dai canoni e numerose, anche sul piano iconografico, sono le rappresentazioni della deformità in letteratura nel corso del tempo. Il termine “deformità”, come costrutto sociale, non rimanda solamente a un’immagine di non conformità, ma al concetto di “spicciolmente” diverso, sfigurato; quindi, la visione di un corpo deforme suscita nell’osservatore un’ancestrale sensazione perturbante, una dissonanza cognitiva. La rappresentazione di un corpo mostruoso chiama in causa aspetti complessi con i quali gli autori, ancor più nella letteratura per l’infanzia, sono chiamati a confrontarsi nella ricerca di soluzioni testuali e iconografiche che possono risultare condizionate da intenzionalità pedagogiche: se nella rap-

presentazione del fiabesco gli illustratori mostrano maggiore spazio di libertà figurativa aderendo a un immaginario fantastico, in altre prove autoriali prevale un'illustrazione della deformità “addomesticata” nel tentativo di aderire a un immaginario codificato. Il contributo intende effettuare un affondo interpretativo sul tema della rappresentazione iconografica del corpo deforme per indagare, in prospettiva diacronica, il rapporto che intercorre tra immaginario collettivo e dimensione educativa nella letteratura per l'infanzia tra ieri e oggi.

**Parole chiave:** letteratura per l'infanzia, disabilità, deformità, mostruosità, illustrazione.

## 1. NOI E L'ALTRO. UN INQUADRAMENTO STORICO-CONCETTUALE

Il nostro agire è costantemente condizionato da norme esplicite e implicite: «*We live in a world of norms. Each of us endeavors to be normal*», osserva Lennard J. Davis (2006, 3). Nell'ambito dei Disability Studies, lo studioso statunitense ritiene fondamentale avviare la propria riflessione sul concetto di disabilità a partire dalla problematizzazione del concetto stesso di norma. Secondo Davis, il “problema” della persona disabile non risiede tanto in una condizione individuale, quanto nel modo in cui la società costruisce l’idea di normalità. Infatti, sebbene gli esseri umani tendano naturalmente a confrontarsi con gli altri, «*the idea of a norm is less a condition of human nature than it is a feature of a certain kind of society*» (*ibidem*). È la società, dunque, a stabilire quali caratteristiche definiscono la normalità e, di conseguenza, a produrre quegli stigmi – culturalmente e storicamente determinati – che portano all'esclusione di coloro che non vi rientrano e che possono derivare, ad esempio, da tratti estetici che si discostano in modo marcato dalle norme dominanti (Goffman 1963).

Questo processo di costruzione sociale della normalità e di esclusione della differenza si intreccia profondamente con le rappresentazioni culturali che, nel tempo, hanno dato forma all’idea di alterità. Nel corso dei secoli, infatti, il significato di “altro da noi” è stato oggetto di numerose letture e interpretazioni di natura sociale e culturale e la stratificazione di significati e di prospettive che si sono depositate nel tempo rendono la decifrazione del bagaglio mitologico dell’umanità – entro cui rientra anche la figura del “deforme” – un’opera tutt’altro che agevole (Girard 2016, XII). In questo senso, l’indagine sulla raffigurazione di personaggi deformi nella letteratura per l’infanzia risulta particolarmente complessa per l’intreccio degli apporti ermeneutici necessari alla ricerca e per le questioni epistemologiche implicate.

Il corpo, in quanto manifestazione fisica e simbolica al contempo, ha una sua storia sociale anche se per molto tempo omessa o rimossa, almeno fino alla rivoluzione storiografica compiuta dagli annualisti, con riferimento soprattutto all’opera di Jacques Le Goff (2003).

In particolare, lo studioso francese sostiene che il corpo sia da sempre oggetto di controllo e di azioni normalizzanti, tanto più nel caso di creature solitamente caratterizzate da anomalie fisiche che divengono, proprio per questo, testimoni chiave della storia del corpo (Le Goff 2003, 134). Michel Foucault (1961, 1963, 1975) nelle sue riflessioni colloca il corpo in una “microfisica del potere” perché immerso nel dominio della politica; ciò è ancora più vero nel caso di corpi fuori dalla norma, investiti da rapporti di potere che hanno su di essi una presa diretta addestrandoli, martirizzandoli o obbligandoli ad aderire a certi riti e credenze. Allo stesso modo, pure le emozioni che la vista del corpo deforme può suscitare – quali pudore, disagio, paura – hanno una loro storia ed evoluzione (Harré 1992; Rosenwein 2016). L’illustrazione, come tutti i prodotti artistici e gli artefatti umani, nel tempo è riuscita a intercettare e a restituire tali percezioni sociali divenendo testimone di una storia di lunga durata del corpo e del suo rapporto con i criteri condivisi di norma, bellezza e accettabilità.

Pertanto, il concetto di deformità che qui si vuole esplorare appartiene a un campo semantico di difficile definizione, perché in costante evoluzione e non completamente coincidente con quanto si intende oggi con il termine “disabilità”. Per cercare di dirimere la polivalenza semantica che accompagna questo concetto, si riporta la definizione che ne fornisce il vocabolario Treccani: «è deforme ciò che è o appare lontano dalla forma naturale e, quindi, brutto, spiacevole a vedersi»<sup>1</sup>. Centrale appare quindi non tanto l’essere diverso dal consueto e dalla “forma naturale”, quanto piuttosto l’essere “spiacevolmente” diverso, brutto, contraffatto, al limite del ripugnante; il termine si connota di una valutazione negativa, che pure la parola in sé nella sua derivazione dal latino non possiederebbe (Bellatalla 2002, 91).

Non è possibile, sostiene Umberto Eco (2007), prendere in esame la bruttezza – e quindi anche la deformità – senza tenere parallelamente in considerazione la definizione di bello, in quanto sua controparte simboli-

<sup>1</sup> Anche il vocabolario Garzanti concorda con la definizione fornita da Treccani: «è deforme ciò che si allontana dalla forma naturale o normale e perciò risulta brutto, sgradevole a vedersi».

ca. Ma se la storia della bellezza può avvalersi di un'ampia serie di testimonianze storiche che consentono di dedurre il gusto estetico di un'epoca, per ciò che è brutto, sgradevole, fastidioso, si dovrà andare alla ricerca di tracce nelle rappresentazioni visive prodotte dall'uomo (Eco 2007, 8): per poter comprendere il "brutto formale", inteso come effetto dello squilibrio nella relazione organica tra le parti di un tutto, è necessario quasi sempre procedere per inferenze dalle rappresentazioni artistiche di una data cultura.

La dimensione corporea nella disabilità si configura come dimensione che diaconicamente vede una parabola ascendente dall'esclusione, la marginalizzazione e l'ocultamento nell'antichità, all'affermazione come dimensione ineludibile oggi (Zappaterra 2010, 147). Nonostante ciò, la visione di un corpo "altro", che incarna una profonda distorsione rispetto alla norma, suscita reazioni ataviche apparentemente opposte di orrore e fascinazione (Stiker 2019, 70). È Sigmund Freud a formulare una delle prime chiavi interpretative per comprendere il tema definendo la dimensione del "perturbante" come qualcosa che disorienta rompendo i netti confini tra sé e l'altro: «il profano vede qui la manifestazione di forze che non aveva supposto trovare nel suo prossimo, ma di cui è in grado di percepire oscuramente il moto in angoli remoti della propria personalità» (1969, 269). La visione di un corpo deforme è "perturbante" perché in esso si avverte qualcosa di familiare ma anche qualcosa di inaspettato e non riconoscibile. Questo processo di non riconoscimento genera una dissonanza cognitiva: la vista di un elemento che viene percepito come "innaturale" rompe l'armonia psichica (Jentsch 1983), porta a una reazione d'incertezza nella decifrazione (Schianchi 2019, 15).

Pur nella sua infinita variabilità, l'altro raramente si allontana da schemi comuni, «pur altro da me, pur diverso da me, è sempre e comunque anche come me; lo vedo, lo ascolto e lo riconosco» (Gaston 1988, 17): quando l'altro però si propone con dei tratti estremamente diversi e dirompenti nella loro immediata espressività, «la persona non è più quello che è, ma è sostituita dalle immagini di cui in quel momento diventerà portatrice; è quello che appare, e cioè, nel senso letterale del termine, una immagine mostruosa [...] una immagine limite, potremmo chiamarla di allarme» (*ibidem*). L'immagine di un corpo "spiacevolmente" diverso, per tornare alla definizione di deformità, smuove le nostre paure e i nostri timori più profondi in un «ritorno del rimesso che torna in superficie alla vista dell'inferno» (Schianchi 2019, 14); inoltre, suscita un timore radicale che ci riguarda due volte e per questo ancora più disturbante: uno «scacco della vita» (Canguilhem 1976, 239) che avrebbe potuto prodursi in noi, ma anche che potrebbe

essere generato da noi. L'insopportabilità di osservare una sostanziale differenza nell'altro deriverebbe, dunque, dal fatto che essa cela in realtà una più profonda uguaglianza, difficile da accettare, (Girard 1980) che ha subito una «degenerescenza» (Eco 2007, 15).

Le persone con una deformità sono state spesso equiparate nell'immaginario collettivo a esseri mostruosi, a "fenomeni da baraccone" o a "scherzi di natura" in un'operazione che sembrerebbe finire per negarne addirittura lo status umano (Fiedler 2018). Il termine "mostro" indica un qualcosa di portentoso, un prodigo o, al contrario, qualcosa di negletto e orripilante: etimologicamente esso parrebbe derivare dal verbo latino *moneo*, ammonisco, o da quello di *monstro*, esibisco: "mostro" è la parola più antica per indicare le anomalie umane e, sino a un periodo recentissimo, è stato anche il termine comunemente usato nei trattati medici sulla deformità (Fiedler 2018, 27).

Entrambe le connotazioni – mostruoso e deforme – rimandano a sproporzioni fisiche che non si conformano a norme o canoni prestabiliti. Queste sproporzioni si legano profondamente a una dimensione mitologica, che differenzia le persone deformi o mostruose da altre categorie che i primi teratologi francesi chiamarono *mutilés*, quali ciechi, sordi, muti, zoppi, storpi, gobbi, paraplegici e molte altre classificazioni di diversità: i casi di *mutilés* non sembrerebbero suscitare né il terrore soprannaturale né la naturale meraviglia che si prova di fronte a una persona o un personaggio con delle deformità. Egli è

uno di noi, un figlio umano di genitori umani, trasformato però da forze che non comprendiamo bene in qualcosa di mitico e di misterioso come non lo è mai un semplice storpio. Incrociando l'uno o l'altro per strada, possiamo essere tentati di distogliere gli occhi e di guardare; ma nel caso dello storpio non percepiamo alcuna minaccia a quei limiti disperatamente difesi dai quali dipende qualunque definizione dell'equilibrio mentale. Solo il vero *freak* contesta i confini tradizionali tra maschio e femmina, sessuato e asessuato, animale e umano, grande e piccolo, io e altro, e quindi tra realtà e illusione, esperienza e fantasia, dato di fatto e mito (Fiedler 2018, 36-37).

È, però, l'atteggiamento di chi osserva l'altro, «connotandolo e denotandolo come *altro da sé*, che lo riduce alla funzione di espressione di ciò che è *anormale* e, quindi, alieno. *L'altro* (*Alius*) diviene così il *mostro* per eccellenza, l'oggetto (non più soggetto) che segna il confine tra l'umano e il non umano» (Bocci e Guerini 2022, 19). Il disagio subliminale menzionato poc'anzi, percepito al di sotto della soglia di coscienza, si riflette all'interno delle strutture della letteratura e del discorso letterario stesso creando un "nervosismo estetico" (Quayson 2007) in grado di smuovere reazioni forti e istintive: ne

nasce un artificio stilistico ampiamente utilizzato come motore dell'azione narrativa stessa.

In linea con tale idea, Leslie Fiedler nel suo saggio *Freaks, miti e immagini dell'io segreto* (2018) esamina la lontana origine di alcune figure mostruose che non hanno avuto alcun riscontro nei *freaks* reali, smentendo la teoria secondo la quale sia stata l'osservazione delle malformazioni umane a precedere la nascita di mostri mitici: al contrario, «ogni volta che non sono riusciti a trovarli in natura, gli uomini hanno creato con parole e immagini i mostri nei quali avevano bisogno di credere» (Fiedler 2018, 40). Già in epoca medievale l'encyclopedica trattazione *Isidoriana de portentis*, attribuita a Isidoro di Siviglia, teneva in considerazione questa duplice natura – reale e mitologica – della *deformitas*, distinguendo tre categorie principali di portenti: gli individui con sproporzioni, eccessi o mancanze; gli interi popoli segnati da caratteristiche fisiche che li rendevano agli occhi occidentali “mostruosi”; infine, i *portenta ficta*, individui mostruosi fantastici o letterari<sup>2</sup>. Nelle narrazioni riguardanti la deformità le dimensioni di finzione, mitologia e immaginario si uniscono a osservazioni e conoscenze scientifiche, rendendo i due campi più confusi e difficilmente discernibili.

## 2. DEFORMITÀ E LETTERATURA PER L'INFANZIA

Tra mito e immaginario, le figure “difformi” – che assumevano comunemente connotati mostruosi e perturbanti – hanno da sempre esercitato fascino sugli uomini e abitato le narrazioni di tutti i tempi. Esse scaturivano dalla necessità di trovare una spiegazione alla diversità corporea e traevano ispirazione dalle credenze popolari per le quali il “deforme” incarnava il simbolo dell’alterità stessa. L'influenza dei mostri sull'immaginazione dell'uomo e il loro effetto sulla mente umana sono ampiamente testimoniati non solo nella letteratura, ma anche nella scultura e nelle arti decorative attraverso i secoli (Thompson 2001); la pervasività di figure spaventosamente deformi coinvolge inevitabilmente anche la storia della letteratura per l'infanzia, che trae origine dalle forme più antiche di letteratura popolare abitata da «gobbi, nani, mostri mutanti, creature bizzarre, deformi o esseri afflitti da misteriose infermità» (Beseghi 1997, 7).

Se le figure di diversità trovano nella letteratura per l'infanzia il loro santuario e la loro sede naturale (Casella 1997, 92), la storia della rappresentazione della deformità segue un suo percorso più complesso poiché essa si caratterizza, come esaminato, non solamente per

il suo portato di sostanziale differenza, ma anche per una “spiacerevolezza” che suscita sensazioni di pericolo, fastidio, meraviglia, paura, «un senso di sgomento, quasi religioso, che provano i bambini la prima volta, un “brivido ancestrale”» (Fiedler 2018, 28). Ma come si lega questo sentire a una letteratura destinata all'infanzia, per sua natura fulcro di complesse istanze d'intrattenimento ed educazione al contempo?

Questa ambigua convivenza si manifesta ancor più nelle illustrazioni per l'infanzia poiché il linguaggio iconografico, grazie al suo potere intrusivo e suggestivo, è capace di comunicare in via immediata e sub-consciente (Farné 2006, XIII) e di veicolare immagini ancor più pregnanti e di lunga durata nel giovane lettore rispetto a quelle del testo scritto (Lepri 2016). Il mostruoso trova uno spazio proprio nelle illustrazioni della letteratura per l'infanzia, accompagnando in diversi modi le narrazioni per i più giovani: esso subisce alcuni importanti mutamenti categoriali e figurativi nel corso del tempo e fornisce una preziosa testimonianza del momento storico-culturale, così come delle influenze educativo-pedagogiche che investono la letteratura per l'infanzia e dell'atteggiamento che, di volta in volta, lega età adulta e bambini.

Si cercherà, nei paragrafi seguenti, di tracciare un'evoluzione di questi aspetti attraverso alcuni momenti esemplificativi, nell'illustrazione per l'infanzia, di atteggiamenti prevalenti; si individueranno, inoltre, alcune raffigurazioni emblematiche che evidenziano le tendenze principali. Per una presentazione più chiara del fenomeno, si è scelto di delineare l'evoluzione raggruppando le idee e le rappresentazioni in tre momenti particolarmente significativi: a ciascuno di questi momenti sarà dedicato un paragrafo per la cui denominazione si è recuperata la classificazione proposta da Alfred e Françoise Brauner nel volume *Storia degli autismi: dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica* (2002), particolarmente efficace anche in questa occasione.

### 2.1. Il tempo delle fate e dei re

Sin dagli albori della produzione artistica, gli uomini hanno intagliato nella roccia o dipinto sulle pareti delle grotte figure dai tratti anomali. Queste figure – spesso con attributi assimilabili a chi poi sarebbe stato definito un *freak* (fenomeno da baraccone, rarità biologica) e sarebbe stato esposto nei popolari spettacoli (*freak show*) del XIX secolo – sono divenute idoli o immagini sacre, per cui la deformazione del corpo umano assumeva un valore simbolico e rituale. Le anomalie venivano interpretate secondo credenze e miti e le nascite di bambini con deformità fisiche erano considerate un

<sup>2</sup> Il testo si rifà alle riflessioni pascalistiche agostiniane espresse in *De civitate dei* (413-426).

segno nefasto, un presagio di disastri e calamità: vi erano esperti di fetomanzia, che effettuavano predizioni attraverso i feti, o di teratoscopia, pratiche di divinazione basata sull'esame delle nascite deformi.

In un lessico babilonese di "mostrologia" del 2800 a.C., il più antico documento in merito (Fiedler 2018, 33), vengono individuate tre sottoclassi di individui mostruosi: i *monstres par excès*, *monstres par défaut*, e i *monstres doubles*. Individui con queste caratteristiche hanno sempre suscitato lo stupore dell'umanità e le narrazioni su di essi sono entrate a far parte delle tradizioni e delle leggende tramandate dai popoli di tutte le culture (Thompson 2001, 17). Accenni ed elementi di questo materiale folklorico sono presenti anche nella fiaba come narrazione universale e prima forma di testualità narrativa con la quale, nel corso della storia, l'infanzia entra spontaneamente in contatto (Zipes 2012): nella fiaba, del resto, «erano attive ansie, paure, incubi, mostri che abitano/abitavano la coscienza infantile e l'immaginario che ne regolava l'esperienza» (Cambi 2002a, 7).

Il deforme è uno dei *topoi* più diffusi nella fiaba popolare e accompagna la nascita stessa del racconto orale: se di molte mostruosità attribuite agli esseri umani nelle tradizioni più antiche è responsabile soltanto l'immaginazione, poiché sembra esservi stata una tendenza costante a raffigurare creature immaginarie dai tratti umani, è tuttavia possibile che alcune mostruosità siano effettivamente esistite.

L'aspetto di quegli strani fenomeni doveva suscitare meraviglia e timore nelle menti di quanti li vedevano, così che le descrizioni della loro esistenza si diffondevano ovunque. Superstizioni e credenze relative a esseri mostruosi sono comuni tra le popolazioni più diverse di Oriente e di Occidente, e palesemente hanno esercitato una profonda influenza sulla mente umana (Thompson 2001, 18).

Lo studio della fiaba permette di accedere a quella "quota profonda", ancestrale, dell'umano che abita ancora il nostro inconscio, il nostro immaginario e la nostra cultura attraverso i miti, che stanno ancora al fondo del nostro io (Cambi 2002b, 13). I racconti e le leggende sono la memoria dei popoli: in essi tutto corrisponde a qualche realtà del passato, tra cui le superstizioni ispirate dalla paura.

Una incertezza fondamentale è quella riguardante i limiti del nostro corpo, timore ancora maggiore nell'infanzia per via dei cambiamenti evolutivi che si vivono e della difficoltà a definirsi: «il mito dei mostri nasce due volte nella psiche. Ha origine nelle segrete paure dell'infanzia e si rafforza all'inizio dell'adolescenza» (Fiedler 2018, 46); è in questo momento, infatti, che il ragazzo e la ragazza paragonano la propria fisicità "mutante" con

quella degli altri sentendosi non di rado come dei veri e propri *freaks*. Le metafore più comuni di tale incubo riguardano le dimensioni relative e si esprimono in figure di giganti (*monstres par excès*), ma anche di nani o di esseri straordinariamente piccoli (*monstres par défaut*), tutti assai ricorrenti nella fiabistica popolare (Thompson 1979; Bernardi 2016): *Pollicino* di Charles Perrault, *Mignolina* di Hans Christian Andersen – raffigurata dall'illustratore danese Vilhelm Pedersen in un leggiadro legame con la natura –, o *Cecina* nella racconta di Luigi Capuana, illustrata tra gli altri da Enrico Mazzanti, sono solo alcuni dei personaggi miniaturizzati – bambini non più grandi di dita delle mani – coinvolti in avventure e peripezie che ne mettono costantemente a rischio la sopravvivenza e racchiudono simbolicamente i tratti essenziali della forza e della vulnerabilità di quella condizione "altra" che è l'infanzia (Bernardi 2009).

Il pittore francese Gustave Doré – illustratore di alcuni tra i più importanti capolavori classici come pure di molte raccolte di fiabe – è tra coloro che, con le sue incisioni xilografiche dal gusto romantico ma anche epico e drammatico, meglio sono riusciti a rappresentare visivamente tali sproporzioni sia in caso di racconti fiabeschi che di opere letterarie. È Doré a illustrare l'opera



**Figura 1.** Illustrazione di Gustave Doré della fiaba di *Pollicino* (Perrault 1867).

*Gargantua e Pantagruel* (Rabelais 1854), romanzi che, in epoca rinascimentale, rappresentano un vero e proprio ribaltamento dei fenomeni del mostruoso e della bruttezza. Infatti, se secondo i criteri classici medievali i giganti protagonisti sono deformi perché sproporzionati, essi assumono anche dei connotati leggendari e grotteschi, ben evidenziati da Doré nelle sue incisioni.

Le figure straordinariamente piccole o grandi rappresentano delle sproporzioni rispetto al corpo a cui siamo normalmente abituati, ma non presentano ancora quegli elementi "perturbanti" tipici della deformità; per questi, bisogna riferirsi alle categorie di individui mostruosi quali i doppi e gli ibridi, più avanti illustrati.

In ogni nucleo della fiaba popolare di ogni tempo e area geografica sono presenti figure o personaggi che possono rientrare nelle categorie del doppio o dell'ibridazione, spesso con un ruolo esemplare, come invito a seguire o rifuggire certi atteggiamenti, e con funzione regolativa (Bellatalla 2002, 94). Ad esempio, la convinzione che la nascita di un bambino deforme fosse segno della collera divina è sopravvissuta in Europa sino alla

fine del XVI secolo. Così, in molte fiabe, l'arrivo di un bambino "mostruoso" appare come punizione inflitta a coppie troppo impazienti di avere un figlio. Il popolo si spiegava il fenomeno della deformità attraverso questa leggenda, che però si fondava anche su un'esperienza fattuale osservata nel tempo: le coppie che a lungo non riuscivano a generare un figlio rischiavano più di altre di mettere al mondo un bambino con delle anomalie a causa di disturbi ormonali o di altro genere dei genitori (Fiedler 2018, 46).

La novella *Il ragazzo con due teste* (Perodi 1920) ben rappresenta tali credenze e alcune tendenze culturali e sociali che ritornano insistentemente nei racconti con personaggi con disabilità. Collocata nella raccolta *Le novelle della nonna: fiabe fantastiche*, considerata un "caso a parte" nella produzione letteraria dell'Italia umbertina (Boero e De Luca 2005, 73), narra le vicende di un noto pittore a cui viene predetto che avrà un figlio con tanto cervello da riempire due teste e stupire tutti. Il figlio, però, tarda ad arrivare e il padre è impaziente; un giorno incontra una vecchiona zoppa e, affidandosi ai suoi consigli, inizia a pregare il Diavolo per avere il figlio che gli era stato promesso. Il figlio nasce fisicamente "con due teste" e viene allontanato da tutti, anche dallo stesso padre che lo definisce un mostro. Il giovane cresce lontano dai genitori che lo hanno rifiutato, ma, divenuto abbastanza grande, decide di tornare al suo paese in cerca di vendetta: la madre muore all'istante dallo spavento, mentre il padre, ormai malato e solo, lo accoglie chiedendo scusa per i suoi peccati e i due si ricongiungono; a questo punto la Madonna concede una grazia e trasforma il ragazzo facendolo tornare ad una vita "normale"<sup>3</sup>.

L'attenzione all'opera di Emma Perodi si deve ad Antonio Faeti (1997), il quale riporta luce sulle *Novelle della nonna* che considera un classico della letteratura italiana di straordinaria originalità, poiché attinge dal racconto leggendario, dalla narrativa fantastica, dalla tradizione favolistica, dalla cultura folklorica, dal romanzo gotico e dal racconto storico. Faeti, autore anche dell'opera seminale per lo studio dell'illustrazione per l'infanzia *Guardare le figure* (1972), esalta le incisioni di Gustavo Piattoli che accompagnano il volume: queste riescono a rendere non solo l'ambientazione della campagna e dei paesi del Casentino, ma anche il regno del magico, dell'oscuro e del misterioso in cui le storie si inoltrano portando alla luce paure profonde senza celare nulla allo sguardo e anzi restituendo il tutto con immagini dai tratti realistici e dettagliati. L'illustrazione, che mostra la condizione di Giano Bifronte del giovane

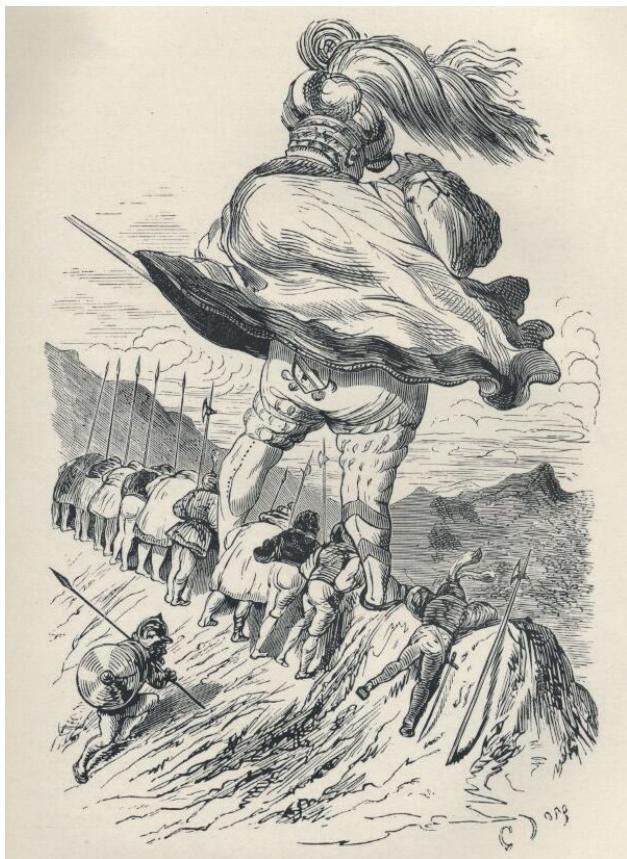
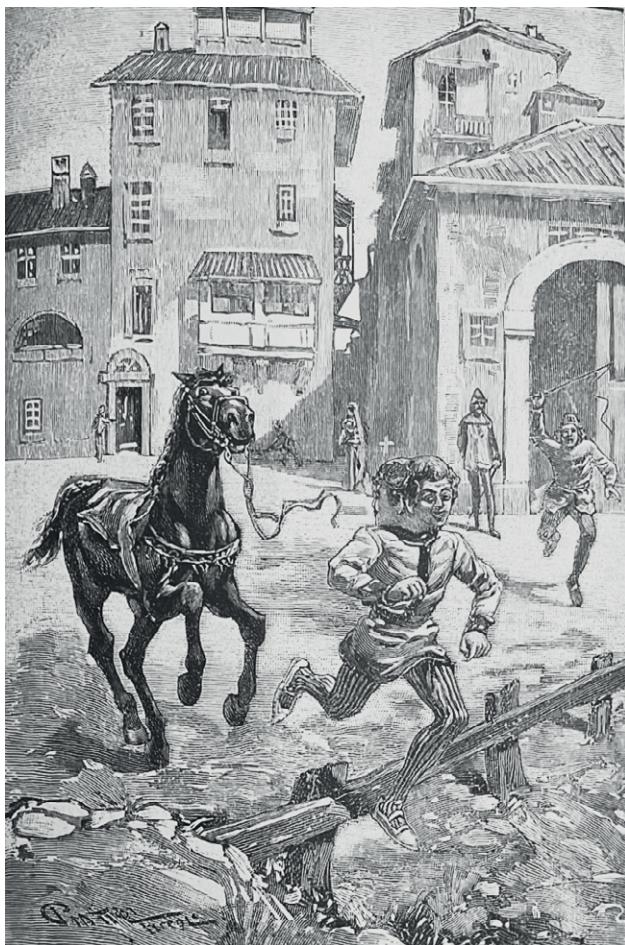


Figura 2. *Gargantua e Pantagruel*, illustrato da Doré (Rabelais 1854).

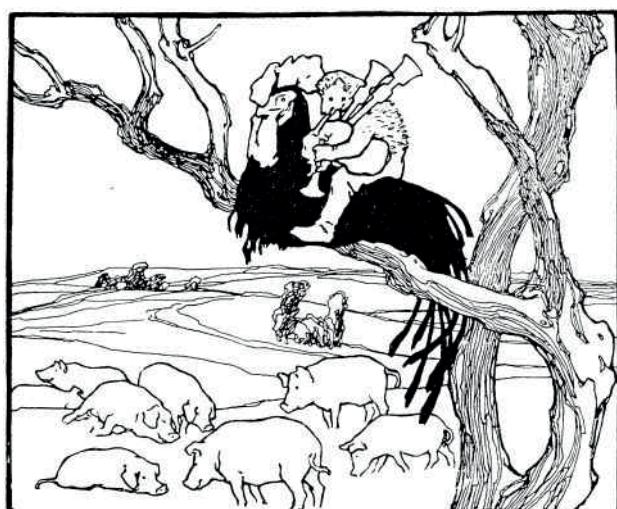
<sup>3</sup> Molte fiabe prevedono un epilogo con una magica guarigione del personaggio e una rimozione dell'elemento che lo rendeva diverso e per questo socialmente escluso (Pacelli 2023).



**Figura 3.** *Il ragazzo con due teste*, illustrato da Gustavo Piattoli (Perodi 1920)

protagonista della novella, turba le categorie percettive imponendosi come una delle immagini dalla più forte carica comunicativa di duplicità e riprendendo uno dei temi più ricorrenti in letteratura, quasi una “ossessione letteraria” (Rutelli 1984, 8), quello del doppio, che incruisisce l'uomo da moltissimo tempo.

Il tema della deformità come elemento punitivo in caso di comportamenti errati o di eccessiva impazienza ritorna in molte altre fiabe, come ad esempio in quella di Gian-Porcospino raccolta dai fratelli Grimm ne *Le fiabe del focolare*. Sebbene non vi sia un diretto intervento demoniaco, anche qui un uomo desidera così ardentemente un figlio da volerlo anche fosse stato un porcospino. Il bambino che la moglie metterà al mondo poco dopo sarà effettivamente un ibrido, mezzo umano e mezzo porcospino, e verrà ritenuto immediatamente frutto di un maleficio. Gian-Porcospino, dopo anni vissuti in isolamento dietro la stufa di casa, circondato dalla disperazione del padre che si augura la sua morte,



**Figura 4.** Illustrazione di Otto Ubbelohde della fiaba *Gian-Porcospino* (Grimm 1907)

decide di partire in sella al suo gallo e incominciare la sua avventura tra incontri e truffe a suo danno, perché ritenuto da tutti uno stolto.

La “bizzarra” fisicità di Gian-Porcospino diviene simbolicamente sintomo della difficoltà ad avvicinarsi alle deformità fisiche, all’alterità, per via dei suoi aculei pungenti, che gli impediscono persino di essere allattato. La fiaba possiede anche dei risvolti particolarmente crudi, come nella scena in cui egli punisce la figlia del primo re facendola sanguinare e disonorandola con le sue spine. Le illustrazioni all’edizione del 1907 – di Otto Ubbelohde, il più noto tra gli artisti tedeschi a lavorare alle fiabe dei Grimm – al contrario degli esempi precedenti, sembrano tralasciare completamente la carica disturbante del personaggio per restituirne un’immagine più “addomesticata” e meno difforme che suscita piuttosto tenerezza.

A suo modo anche *Pierino Porcospino* (Hoffmann 1861) – prima vera icona della letteratura per l’infanzia (Negri 2018, 9) ideata da uno psichiatra francofortese, direttore dell’Istituto per dementi ed epilettici di Francoforte – è un diverso, un “mostro”<sup>4</sup>, anche se nella cornice parodistica della storia educativa: ritorna nel personaggio la simbologia delle spine ma anche dell’essere ibridato tra umano e animale. Con aria quasi rassegnata, Pierino troneggia sul piedistallo che lo espone, come uno dei fenomeni dei *freak show* ottocenteschi, prestandosi a una riflessione sulla figura ambivalente dell’*enfant sauvage*,

<sup>4</sup> Sugli aspetti che rendono l’opera estremamente interessante per la discontinuità che rappresenta e le novità che introduce dal punto di vista narrativo e iconografico, si rimanda a Negri 2018.



**Figura 5.** Pierino Porcospino (Hoffman 1861). Il ritratto del personaggio ha subito negli anni moltissime trasformazioni che hanno accentuato, a seconda delle edizioni, gli elementi di selvaticezza o altri aspetti (Negri 2018).

sospeso tra natura e cultura, sul rapporto con la norma e la speranza in un ritorno alla natura (Baraldi 2006). Fu lo stesso Hoffmann a prestare particolare cura all'illustrazione controllando che il disegnatore chiamato a trasferire le sue composizioni dilettantistiche del manoscritto sulle lastre tipografiche non rendesse Pierino troppo “ideale”.

La letteratura per l'infanzia, sostiene Giorgia Grilli (2011), restituisce in moltissimi casi il senso di precarietà tra umano e non umano, la «sensazione che sia mancato e manchi sempre pochissimo perché l'uomo non diventi a tutti gli effetti uomo» (25): da Peter Pan – mezzo bambino e mezzo uccello –, a Pinocchio – creatura sospesa tra regno vegetale e umano –, a Mowgli, ai bambini acquatici di Charles Kingsley o alle figure fiabesche illustrate da Arthur Rackham – che ha dato vita nella prima metà del Novecento alle creature immaginarie di innumerevoli fiabe e classici della letteratura per l'infanzia – l'infanzia vive sospesa tra natura e cultura.



**Figura 6.** Incisione su legno a colori di Walter Crane per *Beauty and the Beast* (1874).

Tuttavia il personaggio ibrido per eccellenza, che ha nutrito l'immaginario di intere generazioni con le sue metamorfosi, è rintracciabile nella fiaba nota con il titolo de *La Bella e la Bestia*, un racconto della tradizione orale presente in varie forme nelle fiabe popolari e reso celebre grazie a Jeanne-Marie Leprince de Beaumont nella sua riduzione per l'infanzia del 1757. Per alcuni, anche questa fiaba potrebbe trarre ispirazione da situazioni realmente accadute in cui giovani di rango inferiore venivano costrette a sposare uomini dall'aspetto “mostruoso”, affetti da irsutismo, e per questo assimilati a esseri animali. Le immagini della versione illustrata della fiaba di Walter Crane (1874), pilastro dell'illustrazione inglese del XIX secolo, spiazzano l'osservatore con elementi contrastanti: la Bestia ha le sembianze di un cinghiale che spaventa chi lo incontra, ma è anche un gentiluomo benvestito, con tanto di monocolo, in un ambiente liberty e aristocratico. In questo modo, l'illustratore crea un effetto di dissonanza comica, perché paradossale, evidenziando i toni di scherno delle convenzioni piuttosto che quelli della paura della fiaba. Intesi come moniti dagli educatori, molti racconti dalle tinte morali finivano invece per essere anche fonte di divertimento: alcune opere e alcune immagini aprono una breccia nella fantasia infantile ed è probabile che «i bambini abbiano talvolta letto tali racconti, nei quali si mischiavano fatalmente

piacere e paura, in un modo contrario agli intenti pedagogici» (Richter 1992, 44).

In generale, le fiabe mostrano un'immagine negata, svalutata, occultata del corpo del disabile, perché corpo malato, debole, deformi e perciò stigmatizzato e posto *ex limine* rispetto allo spazio ideologico-culturale della città (Foucault 1976; Fratini 1997). I personaggi mostruosi, deformi, «si trovano in una zona geografica sconosciuta, ai confini del mondo esplorato, e danno sollievo alla paura nel cuore delle persone» (Stiker 2019, 69); inoltre, i motivi del fiabesco cercano di dare spiegazioni a fenomeni ancora di difficile comprensione, tra mito e realtà.

## 2.2. Il tempo dei medici e dei pedagogisti

Per poter meglio comprendere alcuni cambiamenti riguardanti il tema d'indagine, è necessario soffermarsi seppur sinteticamente su alcuni importanti mutamenti che coinvolgono l'Età Moderna: in questo momento, infatti, comincia a profilarsi un approccio alla disabilità che poggia su nuove conoscenze anatomo-fisiologiche (Trisciuzzi 2003). Se l'epoca medievale si poneva sotto il segno dell'etica cristiana, si giunge qui a prenderne profondamente le distanze in un atteggiamento illuminista (Stiker 2019, 91). Iniziano ad affacciarsi idee che riconoscono anche alle deformazioni delle cause materiali ed ereditarie, superando almeno al livello teorico la visione demonologica che aveva caratterizzato le epoche e le narrazioni precedenti. Un nuovo sistema di pensiero medico-scientifico si impone nel XVI secolo e libera gradualmente dall'idea di giustizia divina in favore di una concezione di causalità naturale, non più morale.

Nel nuovo interesse scientifico e classificatorio del mondo noto dell'Età Moderna, proliferano opere consacrate ai prodigi, al mostruoso, al miracoloso, con intenti enciclopedici (Andretta 2015), accompagnate da numerose e dettagliate tavole illustrate xilografiche, come l'importante opera *De monstres et des prodiges* (1573) in cui il padre della chirurgia moderna Ambroise Paré elenca tutti i fenomeni mostruosi conosciuti all'epoca. Fondamentale è anche l'opera di Ulisse Aldrovandi *Monstrorum Historia* (1642), un trattato universale sui mostri e i prodigi della natura<sup>5</sup>. L'atteggiamento verso queste creature non è più né di paura, né di decifrazione del loro significato mistico, quanto piuttosto di «curiosità scientifica o almeno pre-scientifica» (Eco 2007, 242).

<sup>5</sup> Tra gli altri, si ricorda anche l'opera *Proditorum ac ostentorum chronicon* di Conrad Licostene (1557), corredata da 1500 xilografie di fattura eccezionale, realizzate dai migliori artisti della scuola tedesca del periodo. Tutte queste opere fungono in qualche modo da preludio alla grande impresa dell'*Encyclopédie* di Diderot e d'Alembert e all'espansione intellettuale dell'illuminismo.



Figura 7. *Orbis sensualium pictus* (Comenius 1705, 55). La figura mostra l'immagine ripresa dal volume in inglese, nella traduzione di Charles Hoole. La didascalia chiarisce cosa si intende per “Persone mostruose e deformi”: coloro i cui corpi si discostano dalla forma comune. Non vi è menzione alla natura, ma alla norma, alla forma comune. L'illustrazione è accompagnata nella pagina successiva da una legenda dei tipi di deformità rappresentati.

Sebbene non si tratti di opere per l'infanzia, necessariamente questo substrato culturale influenza anche il modo di raccontare il corpo deformi alle nuove generazioni e in questo desiderio enciclopedico-classificatorio si colloca anche l'opera di Comenio *Orbis sensualium pictus* del 1658. Il volume, un piccolo sillabario del mondo delle “cose sensibili” con centocinquanta incisioni su rame e testi semplici, viene comunemente considerato il primo libro illustrato pensato interamente per i ragazzi e per la loro alfabetizzazione (Terrusi 2011, 156).

È interessante notare che, nonostante l'intento didattico, nelle tavole di Comenio appaiono anche creature mitologiche e immagini meno orientate strettamente al realismo; tra queste, è prevista anche un'illustrazione per le “Persone deformi e mostruose” all'interno della categoria dedicata all'uomo e alla sua anatomia. Questa presenza testimonia il cambiamento di atteggiamento in atto menzionato: il deformi non è più solo territorio del racconto popolare o delle credenze folkloriche, ma anche del mondo delle cose sensibili.

### 2.3. Il tempo degli scrittori

Nel corso dell'Ottocento e del Novecento il racconto per l'infanzia ha uno sviluppo contrassegnato dalla sempre più centrale presenza dell'autore e dall'allontanamento progressivo dal genere-fiaba (Cambi 2002b, 17): Carlo Collodi con *Le avventure di Pinocchio* si rifà alla fiaba popolare, ma ne oltrepassa i confini tradizionali attraverso una rielaborazione autoriale che introduce una riflessione più complessa sul processo educativo e una vivace inventiva linguistica, segno distintivo del suo stile personale; Lewis Carroll opera un distacco ancora più netto dalla fiaba popolare con *Alice's adventures in Wonderland* (1865). Il racconto si fa luogo della diversità, ma in un mondo rovesciato, in cui non vi è spazio per il mostruoso, bensì per l'assurdo. L'opera di Carroll, nata come omaggio all'infanzia (Vassalli 2023, 5), incarna la confusione dell'infanzia stessa legata alle proporzioni e alle dimensioni relative: Alice continua a ingrandirsi e a rimpicciolirsi, proprio come avviene ai bambini a seconda del contesto e dell'occhio in cui si vedono riflessi (Fiedler 2018, 41).

La storia di Alice è inscindibilmente legata alle immagini di John Tenniel – pittore, illustratore e caricaturista, acclamato disegnatore della rivista umoristica più prestigiosa dell'epoca in Inghilterra – che per primo, dopo l'autore stesso nel manoscritto, ha illustrato le sue avventure e che vivono nell'immaginario di intere generazioni. Sebbene siano state considerate da molti troppo composte e fredde (Clerc 1984), le illustrazioni di Tenniel giocano continuamente con la questione delle proporzioni in quell'iter irreale/surreale posto al centro del racconto anche da Carroll stesso.

Fiedler – nella sua concezione, già menzionata, secondo cui proprio all'interno della letteratura per l'infanzia sarebbero da ricercare le indicazioni sulle incertezze arcaiche dell'uomo e, di conseguenza, sugli atteggiamenti verso le diversità radicali – propone una lettura originale del significato dell'opera:

Per Lewis Carroll il processo della maturazione femminile consiste nel fare di se stessa, anziché del caso o della circostanza, l'arbitro delle proporzioni: imparare cioè a essere della dimensione giusta per ogni occasione. Solo allora una ragazza può «diventare regina» e accedere alla sua pienezza di donna, distinguendo la realtà dalla finzione, l'umano dallo pseudo-umano. Ciò che essenzialmente ci insegnano i libri per ragazzi è che la maturità comporta la capacità di credersi normali e di considerare un mostro o un *fake* soltanto «l'altro». Se non riusciamo a raggiungere questa sicurezza rischiamo di finire incapaci di credere, come Lemuel Gulliver, che lasciamo al termine del romanzo in una stalla con delle bestie, suo unico rifugio dall'età adulta, dalla patria e dalla famiglia (Fiedler 2018, 44).

La letteratura per l'infanzia quando inizia a considerare la nuova figura del lettore bambino e le istanze pedagogiche a lui rivolte, ma anche in risposta alle acquisizioni mediche e scientifiche, compie un passaggio fondamentale dalla paura alla rassicurazione. Tale spo-



**Figura 8.** Alice gigante nell'illustrazione di John Tenniel per la prima edizione (1865) di *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll. Tenniel disegnò a matita su carta le immagini che furono poi incise su blocchi di legno.

stamento ha un significato pedagogico e socio-culturale (Cambi 2002b, 18) e si manifesta anche nelle narrazioni per l'infanzia che includono temi difficili come quello della diversità radicale (Bernardi 2016).

A partire dagli ultimi decenni del XIX secolo, si assiste a una netta differenza tra letteratura per adulti e per i giovani: se nella prima con il Verismo i lettori erano invitati a guardare al disabile soprattutto con un atteggiamento di repulsione, disgusto, ripugnanza, al contrario nelle opere per l'infanzia, dal forte scopo educativo, sono i sentimenti di compassione e pietà ad avere il sopravvento (Debè e Polenghi 2024, 13).

La letteratura per l'infanzia continua a essere veicolo di valori e moniti, ma rispetto al passato confina il mostruoso, il "perturbante" oltre l'umano, riconducendolo verso il fantastico o il fantascientifico: un esempio sono le figure mostruose nei fumetti di *Dylan Dog* (Sclavi e Michelozzi 1992) o nell'adattamento fumettistico del film *Freaks* (Woodring e Solano Lopez 1992), ma si potrebbe discutere se ci si trova ancora nell'ambito della letteratura per l'infanzia e la gioventù in questi casi.

Il deforme viene sostanzialmente estraniato dalla raffigurazione della realtà e le figure perturbanti vengono «utilizzate o respinte dalla letteratura infantile, a seconda che giovino alla proposta pedagogica dominante o che si pongano in netto contrasto con essa» (Faeti 1977, 30). Se il personaggio con disabilità, soprattutto nello spettro autistico, diviene un *topos* assai comune (Pacelli 2025), raramente le rappresentazioni visive si allontanano da uno schema determinato: anche quando presenti nel personaggio, le caratteristiche disturbanti, fuori dalla norma – come ad esempio in *Wonder* (Palacio 2012), best seller degli ultimi anni – finiscono per essere ritratte in modo piuttosto canonico e rassicurante. Pochissime le eccezioni a questa regola e nella maggior parte dei casi pubblicate da piccole case editrici con prodotti che non riescono a penetrare nelle proposte *mainstream* come l'opera *Jésus Betz* (Bernard e Roca 2015). L'osservatore supera, già attraverso i risguardi dell'albo illustrato, un sipario circense per incontrare Jésus, il "tronco umano", e le sue avventure in un romanzo di formazione accompagnato da illustrazioni scure e pastose che giocano con il chiaroscuro e l'espressività dei volti dei personaggi.

### 3. CONCLUSIONI

Jean-Jacques Rousseau nel suo *Emilio*, riferendosi all'educazione del suo allievo, scriveva:

Vorrei che fosse abituato a vedere oggetti nuovi, animali deformi, ributtanti, strani, ma a poco a poco, da lontano, fino a che ci si fosse accostumato, e che a forza di veder-

li governare dagli altri, li governasse infine egli pure [...] Non ci sono oggetti che mettano terrore, per chi ne veda tutti i giorni (1908, 55).

La ricostruzione condotta sulle rappresentazioni mostruose e deformi nella letteratura per l'infanzia rivelava come tali figure si configurino quali veicoli simbolici carichi di significati educativi e culturali. Comprendere le radici storiche, le trasformazioni narrative e le rielaborazioni iconografiche di questi personaggi consente di cogliere con maggiore consapevolezza il loro potenziale pedagogico e può, nelle pratiche educative contemporanee, offrire strumenti critici per affrontare temi complessi, quali la diversità, l'identità, la paura e il confine tra normalità e alterità, in dialogo con l'immaginario infantile. Una introduzione precoce dell'infanzia anche alle dimensioni dell'alterità, del perturbante, consente di sviluppare pienamente la propria immaginazione, ma anche di rileggere criticamente le categorie normative che dominano ancora la società contemporanea. Come sosteneva Natalia Ginzburg (1974), i bambini hanno bisogno di storie, immagini e immaginari non edulcorati, ma oggi i corpi ritenuti "altri", indocili, sono oggetto, più che in passato, di misure di controllo che implicano un'attenuazione delle immagini attraverso dispositivi di assimilazione, accomodamento e normalizzazione: ciò che diverge viene incorporato all'interno delle narrazioni *mainstream*, ma in una forma attenuata, deprivata della sua carica sovversiva e quindi reso "innocuo" e rassicurante.

La concezione e la percezione del corpo sono sottoposte oggi a un severo anelito di una presunta perfezione e a processi di emarginazione e stigma; inoltre, la letteratura per l'infanzia viene sottoposta a un forte controllo dell'immaginario che riflette un desiderio di rassicurazione e protezione della figura adulta nei confronti dell'infanzia. Se la complessità e la ricchezza narrativa e visiva di un libro per i più giovani vanno di pari passo con il rispetto della complessità dell'infanzia stessa e con l'interesse degli autori e illustratori per questa età (Grilli 2021), esaminare le dinamiche che storicamente hanno coinvolto le opere e le rappresentazioni di deformità consente di riflettere a fondo sulla problematicità della letteratura per l'infanzia stessa, come categoria teorica intricata e multiforme.

### BIBLIOGRAFIA

- Andretta, Elisa. 2015. "Varietà, rarità, deformità nella letteratura anatomica cinquecentesca." In *Deformità fisica e identità della persona tra medioevo ed età moderna. Atti del XIV Convegno di studi organizzato dal*

- Centro di studi sulla civiltà del tardo medioevo*, a cura di Gian Maria Varanini, 137-158. Firenze: Firenze University Press.
- Baraldi, Matteo. 2006. *I bambini perduti: il mito del ragazzo selvaggio da Kipling a Malouf*. Macerata: Quodlibet.
- Bellatalla, Luciana. 2002. "Il «deforme» nella fiaba popolare." In *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, a cura di Franco Cambi, 91-102. Firenze: Le Monnier.
- Bernard, Frederic. 2015. *Jésus Betz* [2001]. Illustrato da François Roca. Modena: Logos.
- Bernardi, Milena. 2009. *Infanzie e metafore letterarie: orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*. Bologna: Bononia University Press.
- Bernardi, Milena. 2016. *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: FrancoAngeli.
- Beseghi, Emy, cur. 1997. *Specchi delle diversità*. Milano: Mondadori.
- Bocci, Fabio, e Ines Guerini. 2022. "Noi e l'altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies." In *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, a cura di Fabio Bocci, Lorenzo Cantatore, Chiara Lepri e Alberto Quagliata, 17-34. Roma: Roma TrE-Press.
- Boero, Pino, e Carmine De Luca. 2005. *La letteratura per l'infanzia* [1995]. Roma: Laterza.
- Brauner, Alfred, e Françoise Brauner. 2002. *Storia degli autismi: dalle fiabe popolari alla letteratura scientifica*. Trento: Erikson.
- Cambi, Franco. 2002a. "Prefazione." In *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, a cura di Franco Cambi, 7-11. Firenze: Le Monnier.
- Cambi, Franco. 2002b. "La metamorfosi dell'orco da Perrault a Collodi (e oltre)." In *Mostri e paure nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi*, a cura di Franco Cambi, 13-20. Firenze: Le Monnier.
- Canguilhem, Georges. 1976. *La conoscenza della vita* [1962]. Bologna: il Mulino.
- Carroll, Lewis. 1865. *Alice's adventures in Wonderland*. Illustrato da John Tenniel. London: Macmillan & Co.
- Casella, Mirca. 1997. "Con il mostro sulle spalle. Riflessioni sulla foria e sulla diversità." In *Specchi della diversità*, a cura di Emy Beseghi, 89-113. Milano: Mondadori.
- Clerc, Christiane. 1984. *Images à la page. Una histoire de l'image dans les livres pour enfants*. Paris: Gallimard.
- Comenius, Johann Amos. 1705. *Orbis sensualium pictus* [1658]. London: John Sprint.
- Crane, Walter. 1874. *Beauty and the Beast*. London-New York: Routledge and Sons.
- Davis, Lennard J. 2006. "Constructing Normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century." In *The disability studies reader*, a cura di Lennard J. Davis, 3-16. New York: Taylor Francis Group.
- Debè, Anna, e Simonetta Polenghi. 2024. "Disability, emotions and literature from positivism to fascism". *Rivista di Storia dell'Educazione* 11 (2): 3-15.
- Eco, Umberto. 2007. *Storia della bruttezza*. Milano: Bompiani.
- Faeti, Antonio. 1972. *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Faeti, Antonio. 1977. *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Faeti, Antonio. 1997. "L'erma di Emma." In *Specchi delle diversità*, a cura di Emy Beseghi, 11-28. Milano: Mondadori.
- Farné, Roberto. 2006. *Diletto e giovamento: le immagini e l'educazione*. Torino: Utet.
- Fiedler, Leslie. 2018. *Freaks: miti e immagini dell'io segreto* (1978). Milano: Il Saggiatore.
- Foucault, Michel. 1961. *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon.
- Foucault, Michel. 1963. *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir: naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. 1976. *Storia della follia nell'età classica* [1961]. Milano: Rizzoli.
- Fratini, Carlo. 1997. "Handicap e marginalità sociale." In *L'educazione e i marginali: storie, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, a cura di Simonetta Ulivieri, 117-146. Firenze: La Nuova Italia.
- Freud, Sigmund. 1969. *Saggi sull'arte, la letteratura e il linguaggio* [1919]. Torino: Boringhieri.
- Garzanti. n.d. "Deforme." <https://www.garzantilinguistica.it/it/deforme/689148e2d53226fa46074806>. Ultimo accesso 25 agosto 2025.
- Gaston, Alberto. 1988. *La psiche ferita*. Poggibonsi: Lalli.
- Ginzburg, Natalia. 1974. *Vita immaginaria*. Milano: Mondadori.
- Girard, René. 1980. *La violenza e il sacro*. Milano: Adelphi.
- Girard, René. 2016. *Miti d'origine: persecuzioni e ordine culturale*. Milano: Feltrinelli.
- Goffman, Erving. 1963. *Stigma. Notes on The Management of Spoiled Identity*. New York: Simon & Shuster.
- Grimm, Jacob, e Wilhelm Grimm. 1907. *Kinder- und Hausmärchen* [1812]. Illustrato da Otto Ubbelohde. Leipzig: Turm-Verlag.
- Grilli, Giorgia. 2011. "Bambini, insetti, fate e Charles Darwin." In *La letteratura invisibile. Infanzia e libri*

- per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 21-58. Roma: Carocci.
- Grilli, Giorgia. 2021. *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Harré, Rom. 1992. *La costruzione sociale delle emozioni*. Milano: Giuffrè.
- Hoffmann, Heinrich. 1861. *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder: für Kinder von 3-6 Jahren* [1845]. Frankfurt: J. Rütten.
- Jentsch, Ernst. 1983. "Sulla psicologia dell'Unheimliche" [1906]. In *La narrazione fantastica*, a cura di Remo Ceserani, 399-410. Pisa: Nistri-Lischì.
- Le Goff, Jaques. 2003. *Il corpo nel Medioevo*. Roma: Laterza.
- Lepri, Chiara. 2016. *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*. Pisa: Edizioni ETS.
- Negri, Martino. 2018. *Pierino Porcospino. Prima icona della letteratura per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Pacelli, Silvia. 2023. "Italo Calvino: metafore di diversità nelle fiabe popolari italiane". *Pagine Giovani*, 183: 23-27.
- Pacelli, Silvia. 2025. *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Palacio, Raquel Jaramillo. 2012. *Wonder*. London: Bodley Head.
- Perodi, Emma. 1920. *Le novelle della nonna: fiabe fantastiche* [1892]. Illustrato da Gustavo Piattoli. Firenze: Salani.
- Perrault, Charles. 1867. *Les contes de Perrault*. Illustrato da Gustave Doré. Paris: Hetzel libraire-éditeur.
- Quayson, Ato. 2007. *Aesthetic Nervousness: Disability and the Crisis of Representation*. Colombia: Colombia University Press.
- Rabelais, François. 1854. *Gargantua e Pantagruel* [1532-1564]. Illustrato da Gustave Doré. Paris: J. Bry Ainé.
- Richter, Dieter. 1992. *Il bambino estraneo: la nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*. Firenze: La Nuova Italia.
- Risenwein, Barbara. 2016. *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*. Roma: Viella.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1908. *Emilio, o dell'educazione: romanzo pedagogico* [1762]. Milano: E. Trevisini.
- Rutelli, Romana. 1984. *Il desiderio del diverso. Saggio sul doppio*. Napoli: Liguori.
- Schianchi, Matteo. 2019. *Il debito simbolico: una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Carocci.
- Sclavi, Tiziano. 1992. *Dylan Dog: gli orrori di altroquando*. Illustrato da Attilio Michelluzzi. Milano: Mondadori.
- Stiker, Henri-Jaques. 2019. *A history of Disability* [1999]. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Terrusi, Marcella. 2011. "Leggere il visibile: il mondo figurato nelle pagine. Forma e poetica dei libri per la prima infanzia." In *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 143-164. Roma: Carocci.
- Thompson, Charles John Samuel. 2001. *I veri mostri: storia e tradizione*. Milano: Mondadori.
- Thompson, Stith. 1979. *La fiaba nella tradizione popolare*. Milano: Il Saggiatore.
- Treccani. n.d. "Deforme." <https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/deforme/>. Ultimo accesso 25 agosto 2025.
- Trisciuzzi, Leonardo. 2003. *La pedagogia clinica. I percorsi formativi del diversamente abile*. Roma: Laterza.
- Vassalli, Paola. 2023. *ABC delle figure nei libri per ragazzi*. Roma: Donzelli.
- Woodring, Jim. 1992. *Freaks*. Illustrato da Francisco Solano Lopez. Seattle: Monster Comics.
- Zappaterra, Tamara. 2010. "La dimensione corporea nella disabilità. Da oggetto di occultamento a medium formativo." *Humana.Mente* 14: 147-154.
- Zipes, Jack. 2012. *La fiaba irresistibile: storia culturale e sociale di un genere*. Roma: Donzelli.





**Citation:** Piseri, F. (2025). Carriere e mobilità dei maestri nella provincia di Sassari a cavallo tra il XIX e il XX secolo: un approccio statistico. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2):73-86.  
doi: 10.36253/rse-18094

**Received:** June 25, 2025

**Accepted:** July 27, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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.

## Carriere e mobilità dei maestri nella provincia di Sassari a cavallo tra il XIX e il XX secolo: un approccio statistico

### Teaching Careers and Mobility in the Province of Sassari at the Turn of the 20th Century: A Statistical Approach

FEDERICO PISERI

Università degli studi di Sassari, Italia  
fpiseri@uniss.it

**Abstract.** This paper analyzes the careers, entry pathways, and mobility of primary school teachers active in the province of Sassari who began their service between the late 19th century and 1914. The study is based on a sample of approximately 150 teachers, identified through summary records preserved in the *Provveditorato* fund at the State Archives of Sassari. Compiled in the 1920s for pension purposes, these documents – though partial, as they only cover surnames from F to Z – provide valuable data on appointments, locations, salaries, and length of service. The sample allows for an investigation into key questions about the teaching profession in early 20th-century Sardinia: the geographic origins of teachers (urban centers vs. rural areas), age at qualification, time to secure permanent appointments, and common patterns of territorial mobility. The analysis also incorporates a gendered perspective, relevant in light of the increasing feminization of the profession. The research focuses on a crucial phase in the legal definition of elementary teachers' status, marked by a generational turnover that coincides with the so-called *crisi magistrale* (teachers' crisis). The methodology is quantitative, based on the systematic processing of career summary sheets compiled by *Provveditorato* staff, rather than detailed prosopographical reconstruction. This approach enables meaningful comparisons with other Italian and international contexts, helping to identify how the teaching profession was configured differently across diverse geographic and socio-economic settings, beyond individual biographies.

**Keywords:** teachers' mobility, province of Sassari, teaching careers, quantitative approach, Giolittian era.

**Riassunto.** L'intervento analizza carriere, modalità di accesso e mobilità dei maestri attivi nella provincia di Sassari, entrati in servizio tra l'ultimo decennio dell'Ottocento e il 1914. La base dell'indagine è un campione di circa 150 insegnanti, individuati attraverso le schede conservate nel fondo Provveditorato dell'Archivio di Stato di Sassari, redatte negli anni Venti per fini pensionistici. Pur parziali – le pratiche riguardano solo i docenti i cui cognomi iniziano con le lettere dalla F alla Z – queste fonti offrono dati preziosi su incarichi, sedi, stipendi e durata del servizio. Il campione consente di affrontare interrogativi chiave sulla professione magistrale in Sardegna: provenienza

geografica dei docenti (centri maggiori o piccoli comuni), età di abilitazione, tempi di accesso al ruolo, mobilità territoriale. L'analisi, oltre a delineare dinamiche generali, si arricchisce di una lettura di genere, rilevante in un contesto di progressiva femminilizzazione della categoria. Lo studio si concentra su una fase cruciale per la definizione dello statuto giuridico degli insegnanti elementari, marcata da un ricambio generazionale che si colloca negli anni della cosiddetta "crisi magistrale". L'approccio adottato è di tipo quantitativo, basato sull'elaborazione sistematica delle schede sintetiche prodotte dal personale del Provveditorato, e non su una ricostruzione prosopografica individuale. Tale metodologia rende possibile un confronto con altri contesti regionali e internazionali, permettendo di cogliere le diverse configurazioni assunte dalla professione docente in relazione alle specificità geografiche e socioeconomiche.

**Parole chiave:** mobilità dei maestri, provincia di Sassari, carriere magistrali, approccio quantitativo, età giolittiana.

---

Questo articolo vuole analizzare le carriere magistrali nella provincia di Sassari, non attraverso un approccio prosopografico, comunque auspicabile<sup>1</sup>, ma attraverso un approccio quantitativo. L'obiettivo non è quindi quello di ricostruire le biografie individuali degli insegnanti, ma di individuare le tendenze generali che caratterizzano la loro attività sul territorio, al fine di comprendere meglio i processi di diffusione dell'alfabetizzazione in Sardegna in un periodo cruciale: il passaggio tra XIX e XX secolo, quando l'isola comincia a superare il ritardo rispetto alle altre regioni italiane in termini di scolarizzazione.

Alla luce della storia amministrativa della Sardegna, per condurre un'indagine quantitativa sulle carriere degli insegnanti elementari è necessario fare riferimento ai fondi del Provveditorato agli Studi conservati presso gli Archivi di Stato di Cagliari e Sassari. Questi due fondi presentano caratteristiche molto diverse: quello di Cagliari, attualmente oggetto di riordino e ricondizionamento, include i fascicoli personali dei docenti della scuola primaria e secondaria per l'intera provincia storica, comprendente anche l'attuale provincia di Oristano e parte di quella di Nuoro. Al contrario, il fondo di Sassari, che copre il capo nord dell'isola, conserva soltanto i fogli riepilogativi delle carriere degli insegnanti, privi dei più ricchi dossier personali.

Se dunque il fondo cagliaritano consente uno studio prosopografico approfondito delle vite e delle carriere dei docenti, quello sassarese fornisce dati più scarsi e limitati, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti biografici (a eccezione di poche informazioni, come stato civile e figli). Tuttavia, proprio la struttura sintetica di questa documentazione, simile a un *record* di un *database*, si presta con facilità a un trattamento sistematico e alla successiva elaborazione statistica. È su questa base

che si è scelto di impostare l'analisi della classe magistrale nella provincia di Sassari.

## IL CAMPIONE STATISTICO

Per ottenere un campione gestibile, ma al contempo coerente e statisticamente significativo, sono state operate alcune selezioni sulla vasta documentazione contenuta nel fondo Provveditorato agli Studi dell'Archivio di Stato di Sassari. In linea con gli obiettivi del progetto PRIN *Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*<sup>2</sup>, nell'ambito del quale si colloca il presente studio, l'analisi si è concentrata esclusivamente sui maestri entrati in servizio entro l'anno scolastico 1914, seguendone le carriere fino alla loro conclusione, in alcuni casi anche fino agli anni Sessanta del Novecento.

Il campione disponibile è stato tuttavia condizionato da un problema di conservazione della documentazione. Il fondo del Provveditorato, presso l'Archivio di Stato di Sassari, è composto da 5 buste e 38 registri: al momento della consultazione risultava mancante una delle buste, quella contenente le schede di carriera dei maestri con cognomi compresi tra le lettere A e D. Nonostante questa lacuna, è stato comunque possibile ricavare un campione consistente, costituito da 158 maestri entrati in servizio

<sup>2</sup> Il progetto PRIN 2017 *Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*, che si è da poco concluso, si è posto come obiettivo di indagare in chiave storico-educativa le relazioni tra alfabetizzazione e sviluppo socioeconomico nel Mezzogiorno postunitario. Ispirato alle suggestioni di *Literacy and Development in the West* di Carlo M. Cipolla, il progetto ha adottato un approccio interdisciplinare, fondato sulla raccolta sistematica di fonti archivistiche locali, l'elaborazione di dati quantitativi e l'impiego di strumenti digitali (georeferenziazione, database relazionali) per la costruzione di una mappatura analitica dell'istruzione nel Sud Italia. L'indagine ha interessato oltre 2000 comuni e ha riguardato la scuola elementare, le scuole normali, il personale docente e i contesti socioculturali locali, con l'obiettivo di superare le letture stereotipate del divario nord/sud e restituire una rappresentazione più articolata delle dinamiche formative meridionali tra Otto e primo Novecento (Pruneri 2024a).

<sup>1</sup> Nell'anno accademico 2009-2010 è stata discussa una tesi di laurea che affronta il tema con una ricca appendice di schede prosopografiche dei maestri. Per questo articolo si parte da un campione ricavato da fonti primarie che impongono limiti cronologici più ristretti e si usano strumenti e criteri analitici diversi (Pireddu 2010).

tra il 1893 (data dell'informazione più remota nel fondo) e il 1914. Tale soglia cronologica è coerente con l'arco temporale del progetto PRIN in cui questa ricerca si inserisce. Le carriere sono state ricostruite, ove possibile, fino alla conclusione dell'attività lavorativa. I dati raccolti nella fase preliminare di schedatura comprendono:

- informazioni anagrafiche (anno e luogo di nascita);
- luoghi di servizio;
- data di abilitazione;
- stipendio iniziale;
- ruolo ricoperto;
- genere e stato civile.

Il campione è stato poi suddiviso in tre gruppi, in base al decennio di nascita: anni Settanta, Ottanta e Novanta dell'Ottocento, al fine di individuare le più significative differenze generazionali nei percorsi professionali, differenze che rispecchiano i mutamenti normativi riguardanti la professione magistrale nei primi anni del Novecento, ma sono anche specchio dei cambiamenti dell'istruzione elementare in Sardegna nell'ultimo quarto del XIX secolo. Il campione così scomposto si struttura in questo modo:

- Nati negli anni Settanta (dal 1873): 42;
- Nati negli anni Ottanta: 80;
- Nati negli anni Novanta (fino al 1896): 36.

#### IL LUOGO DI NASCITA

Negli anni Sessanta e Settanta dell'Ottocento, la scuola elementare in Sardegna si sviluppa in un contesto di forte arretratezza strutturale e culturale<sup>3</sup> che ne condiziona profondamente la ricezione e l'attuazione delle riforme nazionali, a partire dalla legge Casati del 1859 (Piseri, 2024a; Piseri, 2024c). Una tale debolezza del percorso di studi primario, che consente di concludere il percorso superiore solo in pochi comuni, si riverbera sulla scuola secondaria (Piseri, 2024b) che non ha un bacino di utenza potenziale abbastanza ampio da reggersi senza comportare, per le amministrazioni comunali dei capoluoghi di circondario, il dubbio sull'opportunità di mantenerle attive.

Questo, nonostante la cronica carenza di insegnanti elementari in Sardegna nei decenni che vanno dall'Unità al volgere del XIX secolo, vale anche per la scuola normale di Sassari. Nella città turritana venne istituita una scuola normale maschile con convitto che doveva essere

il contraltare di quella femminile di Cagliari<sup>4</sup>. Tale configurazione, a causa del rapido crollo della vocazione maschile alla professione magistrale, ebbe vita breve. Il consiglio comunale di Sassari decise di chiudere il convitto, che ospitava solo nove studenti, nel 1871 e, contro voglia, accettò il cambiamento di genere della scuola nel 1873 (Pruneri 2024b, 364), anno di nascita della maestra più anziana del campione preso in analisi, la sassarese Vittoria Marcellino, che vi si diplomerà nel 1894. L'offerta formativa per i maestri nella provincia era completata con la scuola magistrale maschile di Nuoro, attiva dai primi anni Sessanta, che, pur operando in condizioni materiali modeste, conferiva patenti di grado inferiore, si ampliò negli anni Ottanta e Novanta con l'istituzione di una Scuola magistrale rurale maschile, poi trasformata in Scuola normale inferiore con convitto e successivamente in Scuola normale superiore (Pruneri 2024b, 365-368).

Sulla base di questi presupposti, l'analisi diacronica dei luoghi di nascita delle maestre e dei maestri del campione riflette sia il consolidamento delle scuole elementari sul territorio, sia l'ampliamento dell'accesso all'istruzione normale e magistrale a strati sociali un tempo esclusi. Infatti, come scrive Fabio Pruneri (2025, 125):

nascere in un comune di qualche decina di migliaia di abitanti significava poter godere di una serie di servizi culturali e scolastici che erano di fatto esclusi nei villaggi. Per cui la prosecuzione degli studi aveva spesso il carattere dell'esodo dal piccolo paese di nascita verso i centri più popolosi.

Osservando il campione completo, Sassari si conferma nettamente come il comune che dà i natali al maggior numero di maestre e maestri, con 80 insegnanti su 158 nati nel capoluogo, a testimonianza del ruolo trainante svolto dalla città sia in termini di offerta formativa sia come bacino privilegiato di reclutamento. Seguono, con valori sensibilmente inferiori, centri i capoluoghi di circondario: Alghero (12), Ozieri (8), Nuoro (5), con Tempio molto staccato. Il resto del campione è distribuito in modo frammentato tra una pluralità di piccoli comuni rurali, spesso rappresentati da una o due unità ciascuno, con l'eccezione di Sorsogno (7), comune che dista solo una decina di chilometri dal capoluogo. Disaggregando i dati per decennio di nascita, si rilevano alcune tendenze interessanti che confermano il progressivo miglioramento dell'istruzione elementare nel territorio. Tra i nati negli anni Settanta, Sassari e la vicina Alghero sono il comune di origine della quasi totalità del campio-

<sup>3</sup> Per una riflessione sullo stato dell'istruzione e sulla formazione dei maestri nella prima metà dell'Ottocento rimando a Pruneri (2023).

<sup>4</sup> Per le future maestre, nel capo settentrionale dell'isola, dal 1853 era attiva una scuola magistrale femminile che offriva «corsi di soli tre mesi, poi ampliati a sei-sette nel 1855 e, finalmente, nove dal 1860 al 1865» (Pruneri, 2024, 361).

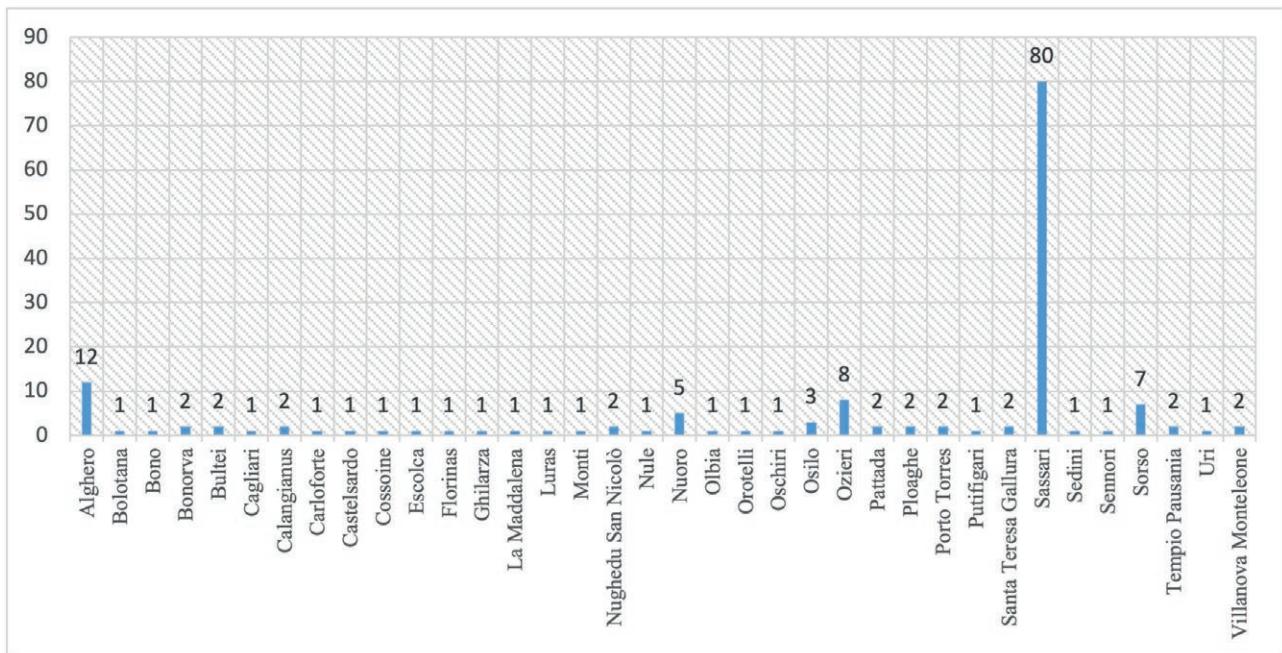


Grafico 1. Comune di nascita dei maestri (campione completo).

ne (Grafico 2). Questa tendenza è in perfetta continuità con la presenza di soli nove ospiti nel convitto maschile della scuola normale di Sassari nel 1871, cioè poco oltre un decennio prima che questo gruppo del campione intraprendesse il percorso normale. Come si può osservare nei grafici 3 e 4, invece, nei decenni successivi la platea dei comuni che offrono studenti diplomati alle scuole normali e magistrali si amplia notevolmente.

Sebbene non si possano escludere casi di inurbamento, questo risultato, apparentemente limitato, è invece significativo e si può inscrivere negli esiti a lungo termine della politica scolastica di Salvator Angelo De Castro, provveditore agli studi della Provincia di Sassari dal 1868 al 1878 (Piseri 2024c, 20-21). De Castro, sacerdote e intellettuale liberale che si attesta su posizioni giobertiane (Zichi 2015, 66), cambiò l'orientamento del suo predecessore, Giovanni Pasquale, per quanto riguarda la politica di erogazione di sussidi provinciali agli insegnanti. Durante il suo mandato, De Castro distribuì sussidi a beneficio di 509 insegnanti in 114 località. Sebbene Sassari e Alghero ricevessero la quota più consistente dei sussidi, così come con Pasquale, il provveditore cercò di riequilibrare la distribuzione includendo anche i comuni con meno di 1000 abitanti, ai cui insegnanti andò il 17% del totale erogato (Piseri 2024c, 27). Anche se il *gap* tra città e comuni rurali resterà a lungo sensibile, le politiche degli anni Settanta segnano un primo passo verso una maggiore attenzione alle esigenze educative delle

aree rurali da parte dell'amministrazione scolastica locale e trova riscontro nelle tendenze evidenziate da Ester De Fort (2003) analizzando i dati sull'analfabetismo tra 1881 e 1911 (Grafico 5), tendenze che sovrapponendosi, dal punto di vista cronologico, al periodo di formazione dei 158 insegnanti del campione, trovano conferma nella provenienza sempre più diversificata dei maestri elementari attivi sul territorio. Un'alfabetizzazione più diffusa comporta l'apertura dell'istruzione normale e magistrale a giovani provenienti da centri rurali e rispecchia il lento ma sensibile superamento di una concentrazione urbana del capitale umano scolastico (Capelli 2019; Capelli e Vasta 2020). Ciò permette di leggere il dato del luogo di nascita degli insegnanti non solo come indicatore geografico, ma come esito concreto delle politiche scolastiche e di alfabetizzazione di massa, politiche che hanno contribuito, nella Sardegna postunitaria, a rendere la scuola elementare uno strumento di mobilità sociale.

#### GENERE E STATO CIVILE

Il campione, come prevedibile, è composto da una preponderante maggioranza di donne, 131 su 158, pari all'83% (Grafico 6) e, nonostante non sia esaustivo di tutti i maestri attivi nell'arco cronologico preso in esame, denota una difformità significativa rispetto ai dati



Grafici 2-4. Comune di nascita dei maestri (nati negli anni Settanta, Ottanta e Novanta).

nazionali che per il 1900 censiscono una percentuale di maestre pari al 67,8% (Ghizzoni 2003, 57).

I dati ricavabili dalle fonti archivistiche<sup>5</sup> e dalle statistiche ministeriali<sup>6</sup> mostrano che la femminilizzazione della professione magistrale in Sardegna si afferma tra gli anni Ottanta e Novanta dell'Ottocento<sup>7</sup>, con un leggero ritardo rispetto alla tendenza nazionale<sup>8</sup>. L'andamento del rapporto tra maestri e maestre nella provincia di Sassari non segue però un percorso lineare: il processo di crescita della componente femminile del corpo docente risulta disomogeneo e influenzato da fattori

locali. Nell'anno scolastico 1860-61, il primo successivo all'applicazione della legge Casati, la provincia conta 127 maestri contro 48 maestre. Nel 1864 il numero degli insegnanti maschi sale a 143, mentre quello delle donne, pur restando inferiore, cresce sensibilmente fino a 110 unità<sup>9</sup>. Tuttavia, circa un decennio dopo, nel 1873-74, i maestri attivi in provincia risultano essere 130, mentre le maestre scendono a 93. Questo calo, in controtendenza rispetto alle statistiche nazionali, è in parte spiegabile con la mancanza, fino a quell'anno, di una scuola normale femminile nella provincia: le aspiranti maestre erano poco propense a trasferirsi nel "capo di sotto" per formarsi a Cagliari, come osserva Pruneri (2024, 356), rendendo necessaria l'attivazione di una sede formativa autonoma a Sassari. Quella che si attesta è, però, una certa sfiducia nei confronti dell'educazione femminile da parte delle amministrazioni comunali, non ultima quella di Sassari, i cui consiglieri sono apertamente sfavorevoli alla conversione della scuola normale:

Il Consigliere Cossu Cano, in conformità al voto da lui dato nelle deliberazioni che concernono la soppressione

<sup>5</sup> Sono varie le statistiche conservate in Archivio Storico della Provincia di Sassari (ASPSS), *Pubblica Istruzione*, Unità 17 – Scuole elementari. *Sussidi 1861-1870*. Per un'analisi più dettagliata rimando a Piseri (2024a e 2024c).

<sup>6</sup> Ad esempio, l'*Annuario della istruzione pubblica del Regno d'Italia per 1873-74* sintetizzato, per quanto riguarda il numero delle scuole, dei maestri e degli alunni in Sardegna in Pruneri (2024, 372).

<sup>7</sup> In tutta l'Isola nel 1873 ci sono 338 maestri e 206 maestre, vent'anni dopo, nel 1892 le maestre sono 472 a fronte di 445 maestri (Pruneri 2024, 372).

<sup>8</sup> «Il numero delle maestre si rivelò in costante crescita nell'ultimo trentennio dell'Ottocento: nel 1863-1864, i maestri in servizio erano 18443 mentre le maestre 15820; nel 1875-1876, il numero di queste ultime sorpassò, anche se di poco, quello dei colleghi, attestandosi a quota 23818 a fronte di 23267 maestri» (Pironi 2019, 297). Sul tema rimando anche a Ghizzoni e Polenghi (2008).

<sup>9</sup> I dati presentati in Piseri (2024c, 8) sono rielaborati dalle tabelle riasuntive per il quinquennio 1860-1864 conservate in ASPSS, *Pubblica Istruzione*, Unità 17 – Scuole elementari. *Sussidi 1861-1870*.

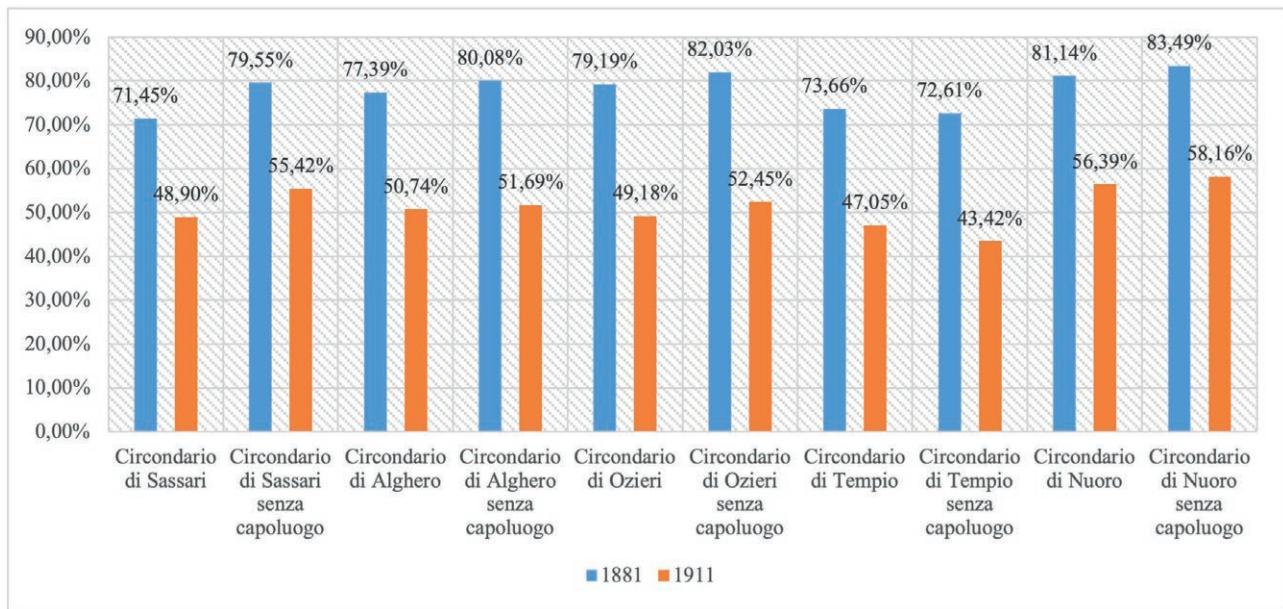


Grafico 5. Analfabeti ogni 100 abitanti in età superiore ai sei anni nei circondari della provincia di Sassari (De Fort, 2003)

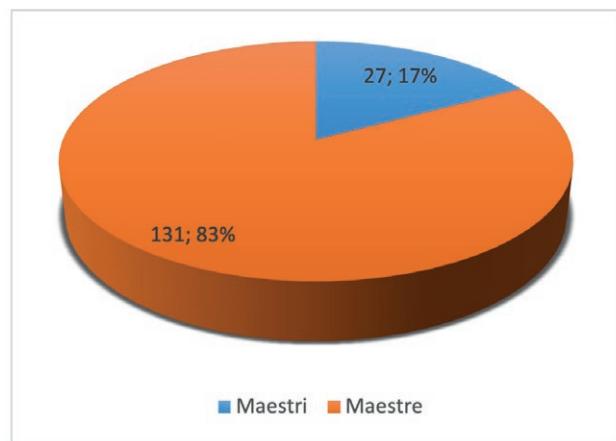


Grafico 6. Divisione per genere del campione completo.

Convitto, dichiara che voterà per la riapertura di questo, ma non mai per la istituzione di un Convitto Normale femminile; poiché, il primo come lo credeva necessario prima soppressione lo è ancora oggi e molto più del femminile.

[...]

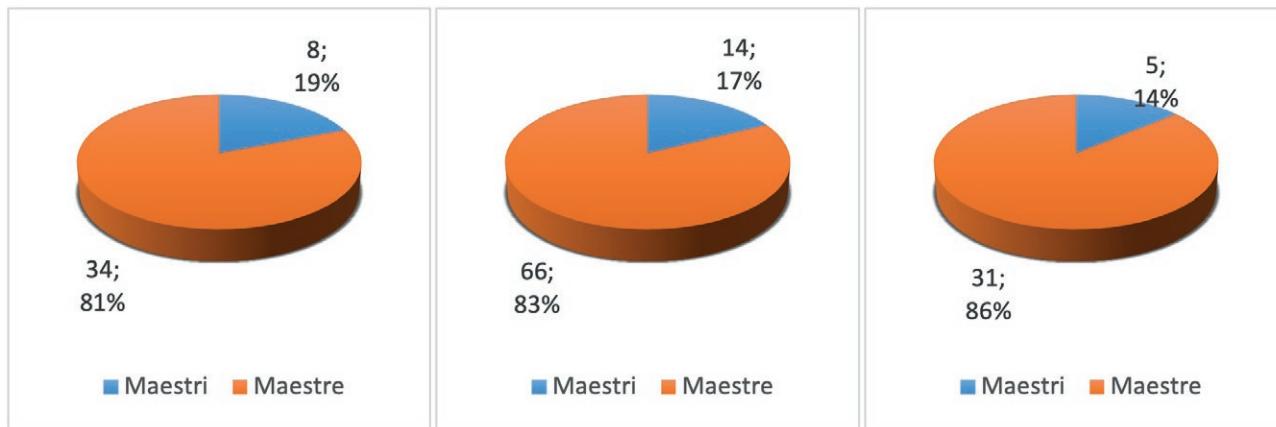
Il Consigliere Garavetti, per maggior delucidazione come pure per portare il Consiglio sul vero terreno la discussione sulla proposta conversione vorrebbe che tutta la corrispondenza nonché i verbali del Consiglio che la concernono fossero depositati sul banco della presidenza; a questa sola condizione appoggia il voto sospensivo proposto dal Consigliere Tanda. In merito poi afferma che di maestre non vi ha penuria; e tanto asserisce ciò vero in quanto che

qualvolta si mostra vacante qualche posto di maestra pubblica, sono molto numerose coloro che vi aspirano<sup>10</sup>.

Il consiglio comunale, nonostante il *Regolamento per le scuole elementari* del 15 settembre 1860 concedesse «ai comuni la facoltà di affidare il corso inferiore delle scuole elementari maschili alle maestre» (Ghizzoni 2003, 28) ritiene non ci sia bisogno di maestre perché, di fatto, le scuole femminili, in particolare quelle di grado superiore, erano ancora relativamente poche. L'offerta di istruzione femminile, però, per ragioni socioeconomiche è in crescita nella Sardegna degli anni Settanta dell'Ottocento, dove «si verifica un fenomeno inatteso cioè la maggiore frequenza, in taluni casi, delle scuole elementari femminili rispetto a quelle maschili» (Pruneri 2024b, 350). Ciò accadeva perché contadini e pastori tendevano a far lavorare i bambini sottraendoli agli ultimi mesi di scuola, mentre le bambine erano incoraggiate a continuare gli studi<sup>11</sup>. Questo spiega la tendenza per cui, oltre un decennio dopo, quando le maestre e i maestri più anziani del nostro campione affrontano il percorso magistrale, la femminilizzazione della professione magistrale si afferma in modo così marcato: la percentuale di

<sup>10</sup> Archivio Storico del Comune di Sassari, *Registri delle delibere del consiglio comunale*, Reg. C 21, Delibera n. 31 del 21 agosto 1872, *Conversione della scuola normale maschile in scuola normale femminile* (Luzzu 2024).

<sup>11</sup> Fabio Pruneri (2024b) rielabora in questo passaggio il contenuto del testo de *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia* del 1870.



Grafici 7-9. Divisione per genere degli insegnanti nati negli anni Settanta, Ottanta e Novanta.

maestri decresce dal 19% per i nati negli anni Settanta, al 14% per quelli nati negli anni Novanta (Grafici 7-9).

Questa particolarità del contesto sardo e sassarese, inoltre, spiega anche la diffusione della “vocazione” magistrale sul territorio. Nel corso degli anni, infatti, l’attrattività del percorso di studi magistrale crebbe per le giovani donne perché la scuola normale rappresentava, nella maggior parte dei casi, l’unica opportunità di formazione post-elementare realmente accessibile alle ragazze, data la scarsa frequenza agli studi classici nonostante l’apertura del 1883<sup>12</sup>. Questo aspetto si rafforza poi, a partire dal 1889, con l’istituzione del corso complementare. La professione magistrale poi costituiva una delle pochissime carriere socialmente legittimate per le donne (Covato e Sorge 1994, 35; Bertoni Jovine 1964).

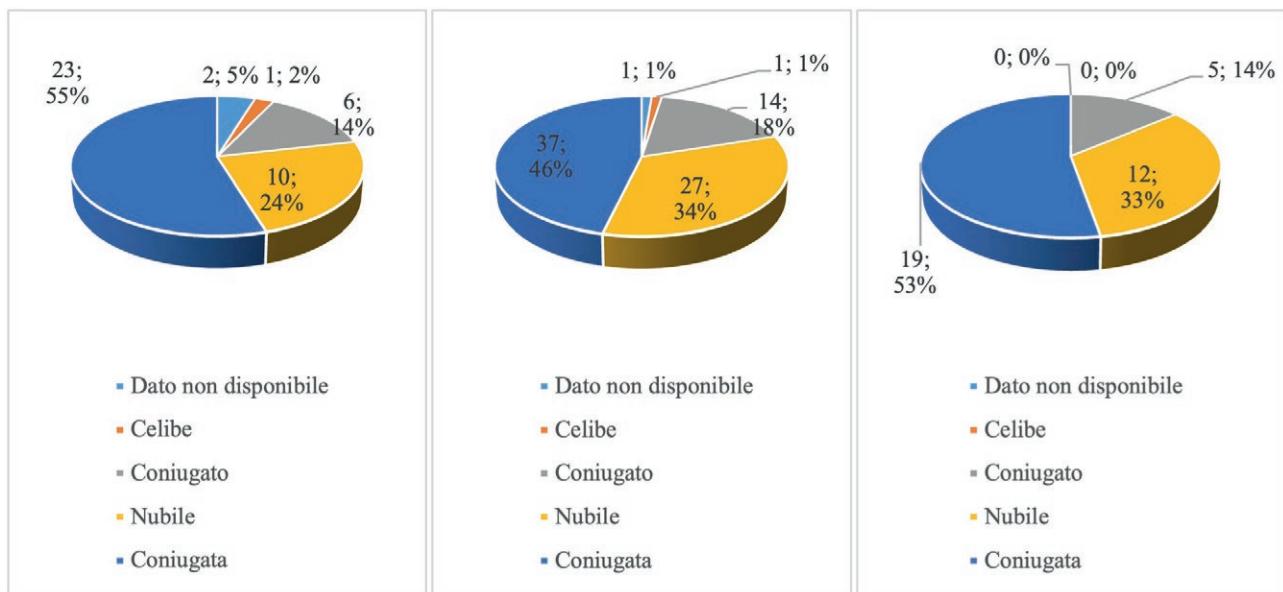
Più lineare rispetto alle aspettative si presenta la distribuzione per stato civile. Tra le donne, risulta fortemente prevalente la condizione di nubile, coerente con la normativa e la cultura del tempo che scoraggiavano il matrimonio delle insegnanti (Trisciuzzi 2022). Al contrario, tra i maestri uomini, lo stato civile è quasi esclusivamente di coniugato, solo due individui nel campione risultano celibi, confermando la tendenza per cui per i maestri il matrimonio era visto come un indicatore di stabilità, moralità e responsabilità, qualità ritenute essenziali per chi aveva il compito di educare.

#### TRAIETTORIE NELLA CARRIERA DEGLI INSEGNANTI

La documentazione individuale conservata nel fondo del *Provveditorato agli Studi* consente una ricostruzione più articolata e continua delle carriere degli insegnanti rispetto ai registri scolastici, che spesso presentano lacune dovute a condizioni di conservazione disomogenee. È frequente, infatti, imbattersi in registri mancanti, annate intere prive di documentazione, o versamenti incompleti da parte di istituti e comuni, anche per periodi generalmente ben coperti sotto il profilo archivistico. Queste criticità risultano particolarmente penalizzanti per i docenti la cui carriera è caratterizzata da una marcata mobilità tra diversi comuni del territorio: in questi casi i registri sono una fonte frammentaria e spesso insufficiente per ricostruirne con continuità il percorso professionale. La scomposizione diacronica del campione per decennio di nascita consente di cogliere alcune dinamiche evolutive della professione magistrale nel passaggio tra XIX e XX secolo, a partire dalle modalità di ingresso in servizio.

Le carriere degli insegnanti nati negli anni Settanta, che iniziano la loro attività negli ultimi anni dell’Ottocento, riflettono due orientamenti opposti per quanto riguarda l’ingresso a servizio che sono espressione di due diverse realtà riguardanti la professione magistrale. Da un lato abbiamo sei maestri che iniziano ad insegnare prima dell’abilitazione, di cui quattro almeno cinque anni prima. Questi sono lo specchio dell’urgenza che il territorio sassarese ha, ancora nell’ultimo scorso del secolo, di assumere maestri per completare l’organico provinciale (Grafico 12). Dall’altro, altrettanti maestri entrano in servizio tre o più anni dopo il conseguimento della patente: la professione magistrale è quindi una delle opzioni lavorative che, soprattutto i maestri, si pre-

<sup>12</sup> L’accesso al percorso di studi classico per le giovani sassaresi non è semplice. La prima presenza femminile nel ginnasio Azuni di Sassari si registra per l’anno scolastico 1885-86. Ester Baracca, originaria di Sorso, frequentò il primo anno e, nonostante avesse superato gli esami, decise di ripetere l’anno in una classe in cui avrebbe trovato sei nuove iscritte (due delle quali, però, non erano di origini sarde). Un’altra presenza è censita nel 1890, anche in questo caso si tratta di una studentessa proveniente da Reggio Emilia (Bua 2014, 197).



Grafici 10-12. Divisione per stato civile degli insegnanti nati negli anni Settanta, Ottanta e Novanta.

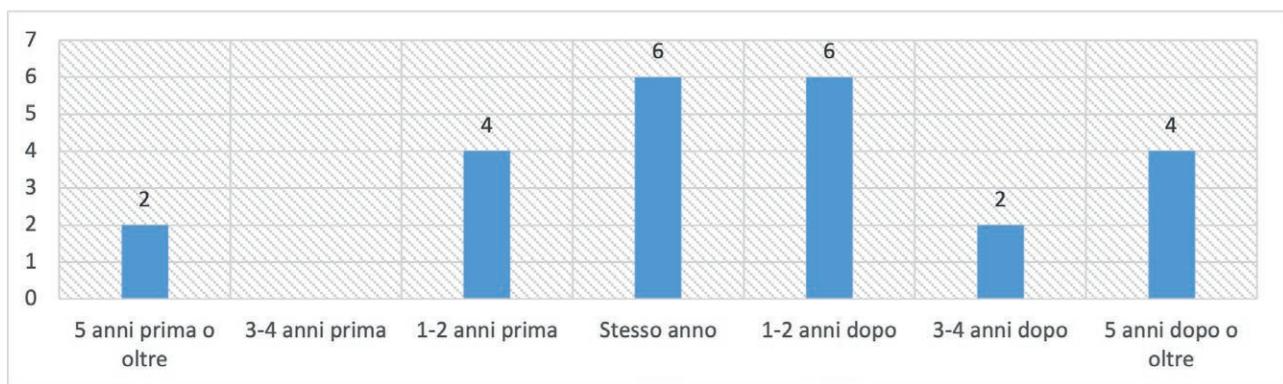


Grafico 13. Rapporto abilitazione / ingresso in servizio dei maestri nati negli anni Settanta.

figgono, ma non necessariamente la prima scelta<sup>13</sup>. Queste considerazioni sono comprovate anche dall'età media abbastanza alta di abilitazione e di ingresso, rispettivamente di 23 e 25 anni. In questo campione ci sono casi limite, come il maestro Paolo Sanna che, nato a Sedini il 14 settembre del 1879, entra in servizio all'età di 34 anni presso la scuola di Bortigadas per conseguire la patente a 40 anni, nel 1919, con due brevi sospensioni negli anni

scolastici 1914-15 e proprio 1919-20<sup>14</sup>. Del maestro Edoardo Fiori, nato il 17 gennaio 1874, come per altri maestri nati in epoca così remota, non si conservano informazioni nella scheda riguardo il conseguimento della patente, ma sappiamo che all'età di 39 anni inizia ad insegnare in una frazione di Posada.

Uno dei casi più peculiari, infine, è quello del maestro di origini siciliane Giuseppe Solarino. Nato a Casteltermini in provincia di Agrigento, si sposa nel 1908 con una nuorese e, un anno dopo, diviene padre per la prima volta (avrà altri quattro figli, di cui uno morto a soli tre anni). Inizia ad insegnare senza patente

<sup>13</sup> Con riferimento agli anni Novanta dell'Ottocento Fabio Pruneri (2024b, 350) scrive «I maschi [...] potevano impiegare più utilmente quel tempo frequentando l'istruzione tecnica o ginnasiale e poi passare ai corsi normali, spesso solo se si trovavano in condizioni d'indigenza, dato che questo tipo di sbocco era culturalmente meno formativo e la professione magistrale era economicamente meno remunerativa di altre».

<sup>14</sup> Archivio di Stato di Sassari (ASSs), Provveditorato agli studi, b. 5, scheda di Sanna Paolo.

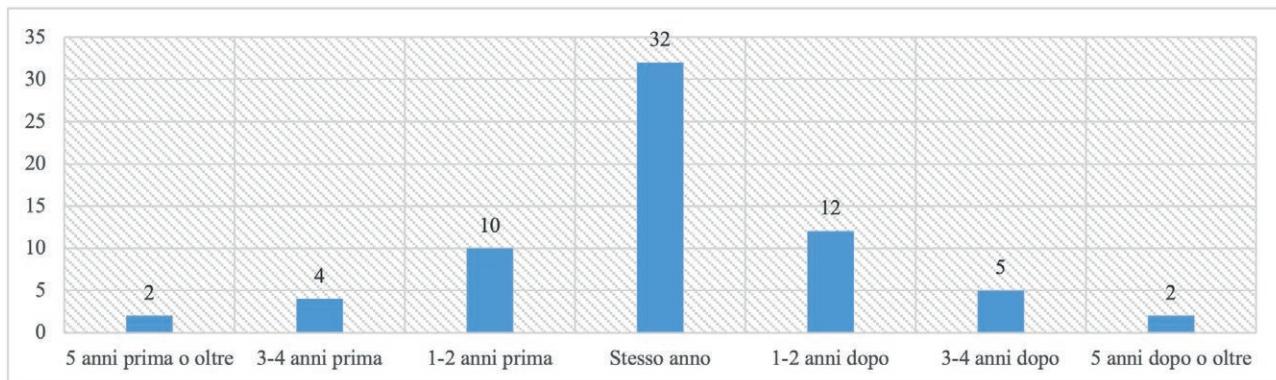


Grafico 14. Rapporto abilitazione / ingresso in servizio dei maestri nati negli anni Ottanta.

a Torpé nel 1910, comune dell'attuale provincia di Nuoro che nel censimento dell'anno seguente contava poco più di 1'300 abitanti. Conseguirà la patente solo nel 1916 a Nuoro. Negli anni tra l'ingresso in servizio e la patente insegnnerà soprattutto in frazioni come Lollove (Nuoro) e Agrustos (Posada), con brevi interruzioni, ma anche in un comune come Thiesi che in quel periodo contava ben oltre i 3'500 abitanti. Rispecchia quindi il profilo di un individuo probabilmente preparato che, fuori dal suo contesto di origine, inizia ad insegnare nel momento in cui deve garantire il mantenimento della famiglia<sup>15</sup>.

L'alta età media di abilitazione e presa di servizio non è dovuta solo a questi casi: infatti anche la moda statistica del dato è alta e si attesta a 21 anni per entrambi gli aspetti analizzati. La mancanza dei corsi complementari fino agli anni Novanta sicuramente contribuisce a rendere l'accesso alla formazione normale eterogeneo per età e quindi allo sviluppo di percorsi scolastici non lineari e non uniformi. Come è facile intuire anche grazie agli esempi portati, la carriera di questi insegnanti segue traiettorie non sempre coerenti ed è caratterizzata da un fortissimo precariato. La maggioranza relativa ottiene il ruolo di ordinario contestualmente alla presa di servizio, anche a causa della carenza di personale, ma il dato medio altissimo di 7,4 anni è dovuto al forte precariato che caratterizza la professione magistrale in Sardegna negli anni intorno al passaggio del secolo. Due insegnanti ottengono lo *status* di ordinario dopo 22. La mobilità degli insegnanti compresi in questa parte di campione è più varia rispetto a quella dei maestri nati nei decenni seguenti. In media cambiano tra le tre e le quattro sedi nell'arco della loro carriera e solo il 44% insegnava almeno un anno nel comune di nascita e ancora meno, il 41%, vede il comune di nascita come sede principale o finale della propria traiettoria professionale. Essendo

per la maggior parte nati a Sassari o ad Alghero, infatti, si trovano nella necessità di spostarsi per poter lavorare, potendo sperare di rientrare nel momento in cui una cattedra si liberi o sia aperta una nuova classe<sup>16</sup>.

Le maestre e i maestri nati nel decennio successivo, al contrario, tendono maggiormente a tornare nel luogo di nascita: il 55% insegna almeno un anno nel comune d'origine e di questi circa tre quarti vi passano la maggior parte della loro carriera. Le pratiche concorsuali, che hanno spesso un approccio localistico (Piseri 2022), tendono sicuramente a favorire un candidato locale, anche con poca esperienza, ma la ragione che spinge tanti a tornare nel comune di nascita è anche legata alla paucità dello stipendio: non dover provvedere all'alloggio e avere una rete sociale di riferimento rende meno gravose le condizioni di vita dei maestri e soprattutto delle maestre che hanno così l'opportunità di vivere con la famiglia.

Il rapporto tra l'abilitazione e l'entrata in servizio partecipa allo stesso tempo delle tendenze peculiari del campione dei nati negli anni Settanta e di quello del campione dei nati negli anni Novanta (Grafico 13). Come nei primi, infatti, abbiamo un numero considerevole di maestri che prendono servizio prima (16) e dopo l'abilitazione (19), alcuni anche oltre i cinque anni, ma poco meno della metà (32) dei maestri trova lavoro immediatamente dopo il conseguimento della patente. Ciò significa che la domanda di lavoro è ancora alta e che per le maestre che compongono l'83% di questo gruppo il percorso di studi normale equivale alla garanzia di un lavoro forse poco retribuito, ma decisamente sicuro. L'età media dell'abilitazione e dell'ingresso in servizio si abbassa sensibilmente attestandosi poco sopra i 21 anni. Come i nati negli anni Settanta, la media delle sedi in cui i maestri lavorano è tra le 3 e le 4, con un

<sup>15</sup> ASSs, *Provveditorato agli studi*, b. 5, scheda di Solarino Giuseppe.

<sup>16</sup> Dinamiche simili, ma per la realtà di Oristano sono studiate in Piseri (2022).

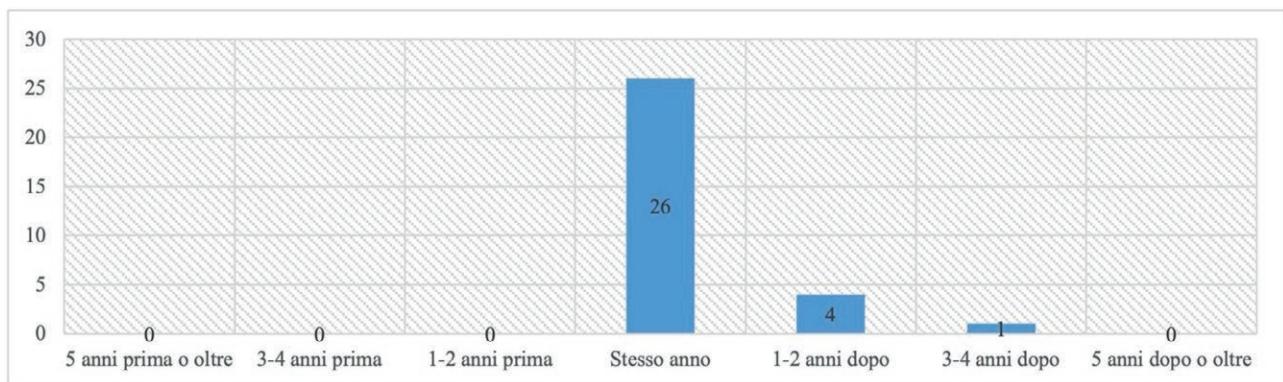


Grafico 15. Rapporto abilitazione / ingresso in servizio dei maestri nati negli anni Ottanta.

dato che però alza di molto il valore: Giovanni Maria Oggiono, infatti, cambia ben 22 sedi nella sua relativamente breve carriera di 35 anni. Si tratta di un maestro con una carriera decisamente saltuaria che inizia pochi mesi dopo l'abilitazione nel 1912 a Lula, paese dell'entroterra nell'attuale provincia di Nuoro, per continuare, nel 1915, a Nuchis, frazione di Tempio Pausania, e poi nel 1917 a Oschiri come supplente. Continua poi a insegnare a singhiozzo, ottenendo una cattedra per due anni consecutivi, nel 1923-24 e nel 1924-25. La continuità arriverà solo a partire dal 1927, ma un passaggio in Veneto a cui segue un ritorno in Sardegna rende sempre precaria la sua situazione lavorativa. Pur non avendo accesso a documenti come i verbali di visita, non conservati nel fondo *Provveditorato* dell'Archivio di Stato di Sassari, ritengo che una simile traiettoria di carriera, che potrebbe anche essere spiegata da ragioni comportamentali, stia ad indicare che i posti vacanti nella provincia di Sassari siano relativamente pochi negli anni che precedono la riforma Gentile<sup>17</sup>.

Questa considerazione potrebbe essere confermata dalle tendenze delle carriere dell'ultimo gruppo del campione: non vi è più la necessità di insegnanti non abilitati e quindi nessuno insegna prima del conseguimento della patente, pur avendo nel campione una maestra, Verina Monne, che si diploma e inizia a insegnare all'età di 17 anni<sup>18</sup>. Solo un'insegnante entra in aula per la prima volta più di due anni dopo: la sassarese Giuseppa Ignazia Talu che, dopo aver insegnato a Nulvi nel 1912

e nel 1913 e a Bonorva nel biennio successivo, insegnrà a Sassari fino al pensionamento nel 1956. Il percorso formativo di queste maestre e maestri è molto più rapido e lineare rispetto a quello dei più anziani: si diplomano tra i 18 e i 19 anni, raggiungono l'ordinariato nella metà del tempo (7,4 anni per entrambi gli altri gruppi, 3,9 per i più giovani), segno di una condizione lavorativa favorita dalle riforme dell'età giolittiana, dalla legge Nasi alla Daneo-Credaro (De Fort 1996, 199-309), e di un percorso formativo ormai ben consolidato e coerente sul territorio. Il passaggio nella scuola del comune di origine per gli insegnanti di questo gruppo è una tendenza ancora più marcata. Coinvolge infatti il 69% del campione.

Le maestre e i maestri nati nell'ultimo decennio dell'Ottocento, quindi, scelgono la professione magistrale e la abbracciano come carriera senza le riserve che sembrano caratterizzare molti dei percorsi umani e lavorativi degli insegnanti più anziani. A determinare a questo cambiamento nella percezione della professione magistrale contribuiscono un percorso di studi più coerente, un più solido statuto giuridico dei maestri e le maggiori garanzie, anche economiche<sup>19</sup>, offerte da una delle poche professioni "borghesi" a cui hanno accesso le donne.

## CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI RICERCA

L'analisi condotta sulle carriere degli insegnanti attivi nella provincia di Sassari tra la fine del XIX secolo e l'inizio del XX, integrando fonti archivistiche e dati quantitativi, restituisce un quadro articolato della trasformazione della professione magistrale in Sardegna. La progressiva apertura dell'istruzione normale e magistrale a giovani provenienti anche da centri minori testi-

<sup>17</sup> ASSs, *Provveditorato agli studi*, b. 4, scheda di Oggiono Giovanni Maria.

<sup>18</sup> ASSs, *Provveditorato agli studi*, b. 2, scheda di Monne Verina. Nata il 6 aprile 1896 a Porto Torres, si diploma nel giugno del 1912 ed entra in servizio nell'ottobre dello stesso anno presso la scuola elementare di Anela (Ss). Entrerà l'anno successivo come insegnante di ruolo nelle scuole elementari del capoluogo, posizione che lascerà con il pensionamento nel settembre 1960.

<sup>19</sup> La parità stipendiale tra maestri e maestre è sancita dalla legge Nasi del 1903 (Ghizzoni 2003, 64-66).

**Tabella 1.**

		Età di abilitazione	Età ingresso in servizio	Anni scol. per ord.	Sedi	Anni di Carriera
Nati negli anni 70	MEDIA	23,6	25	7,4	3,4	41,1
	MODA	21	21	0	1	43
	MINIMO	18	18	0	1	29
	MASSIMO	40	39	22	9	49
Nati negli anni 80	MEDIA	21,5	21,6	7,4	3,8	42
	MODA	20	22	3	3	46
	MINIMO	17	16	0	1	22
	MASSIMO	32	29	42	22	55
Nati negli anni 90	MEDIA	18,9	19,3	3,8	2,8	39,2
	MODA	19	20	4	3	48
	MINIMO	16	16	0	1	22
	MASSIMO	22	22	12	5	49

monia una lenta ma tangibile democratizzazione dell'accesso alla professione, favorita da politiche scolastiche nazionali e locali volte a renderla più giuridicamente ed economicamente stabile: la durata media delle carriere supera i quarant'anni, e l'età di ingresso tende a ridursi progressivamente, a indicare un accesso più precoce e regolare; la mobilità si concentra nei primi anni di servizio, spesso in sedi periferiche e rurali, mentre negli anni successivi prevale la tendenza alla stabilizzazione, con una sempre più spiccata preferenza per il comune di origine, spesso anche a favore di sedi cittadine più prestigiose e meglio retribuite.

Questo approccio allo studio delle carriere magistrali in Sardegna è ancora in una fase iniziale, ma l'analisi condotta sul campione selezionato mostra chiaramente il potenziale conoscitivo di una ricerca sistematica su scala regionale. I risultati ottenuti giustificano l'estensione dell'indagine sia in senso quantitativo, con un ampliamento del campione, sia metodologico, attraverso l'integrazione di fonti e strumenti diversi. In particolare, le schedature già disponibili sui registri scolastici (Pireddu 2010), pur meno continue, ma cronologicamente più estese, potrebbero essere messe in relazione con la documentazione raccolta nell'ambito del progetto PRIN *Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*. Da tale convergenza potrebbe nascere un repertorio prosopografico integrato per le due province storiche della Sardegna, utile tanto per analisi sincroniche quanto diacroniche. A questo si potrebbe affiancare l'applicazione di metodi di *network analysis*, individuando come nodi gli insegnanti e i comuni in cui hanno prestato servizio, al fine di visualizzare le reti di mobilità e circolazione professionale. L'uso congiunto di strumenti di geolocalizzazione e

*network analysis*, infine, aprirebbe la strada alla costruzione di una piattaforma interattiva e accessibile, capace di rappresentare graficamente non solo le traiettorie di spostamento degli insegnanti, ma anche l'evoluzione della rete scolastica e degli organigrammi nel tempo. Una simile infrastruttura digitale, già testata su un campione di 10 insegnanti (Immagini 1-3), fondata su dati storici rigorosi, costituirebbe un contributo innovativo alla storia dell'istruzione e alla valorizzazione del patrimonio documentario sardo.

## BIBLIOGRAFIA

- Annuario della istruzione pubblica del Regno d'Italia per 1873-74.* 1874. Roma: Regia tipografia.
- Bertoni Jovine, Dina. 1964. *Funzione emancipatrice e contributo delle donne alle attività educative*. In *L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni (1861-1961)*, a cura della Società umanitaria, 19-44. Firenze: La Nuova Italia.
- Bua, Francesco. 2014. *Il liceo Azuni. Storia della Scuola di Sassari. Una città e cento patrie*. Vol. I (1848-1900). Sassari: Edes.
- Capelli, Gabriele, e Michelangelo Vasta. 2020. “Can school centralization foster human capital accumulation? A quasi-experiment from early twentieth-century Italy.” *Economic History Review*, 73/1, 159-184.
- Capelli, Gabriele. 2019. “A Struggling Nation Since Its Founding? Liberal Italy and the Cost of Neglecting Primary Education”. In *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*, a cura di Johannes Westberg, Lukas Boser, Ingrid Brühwiler. London: Palgrave Macmillan, 223-251.

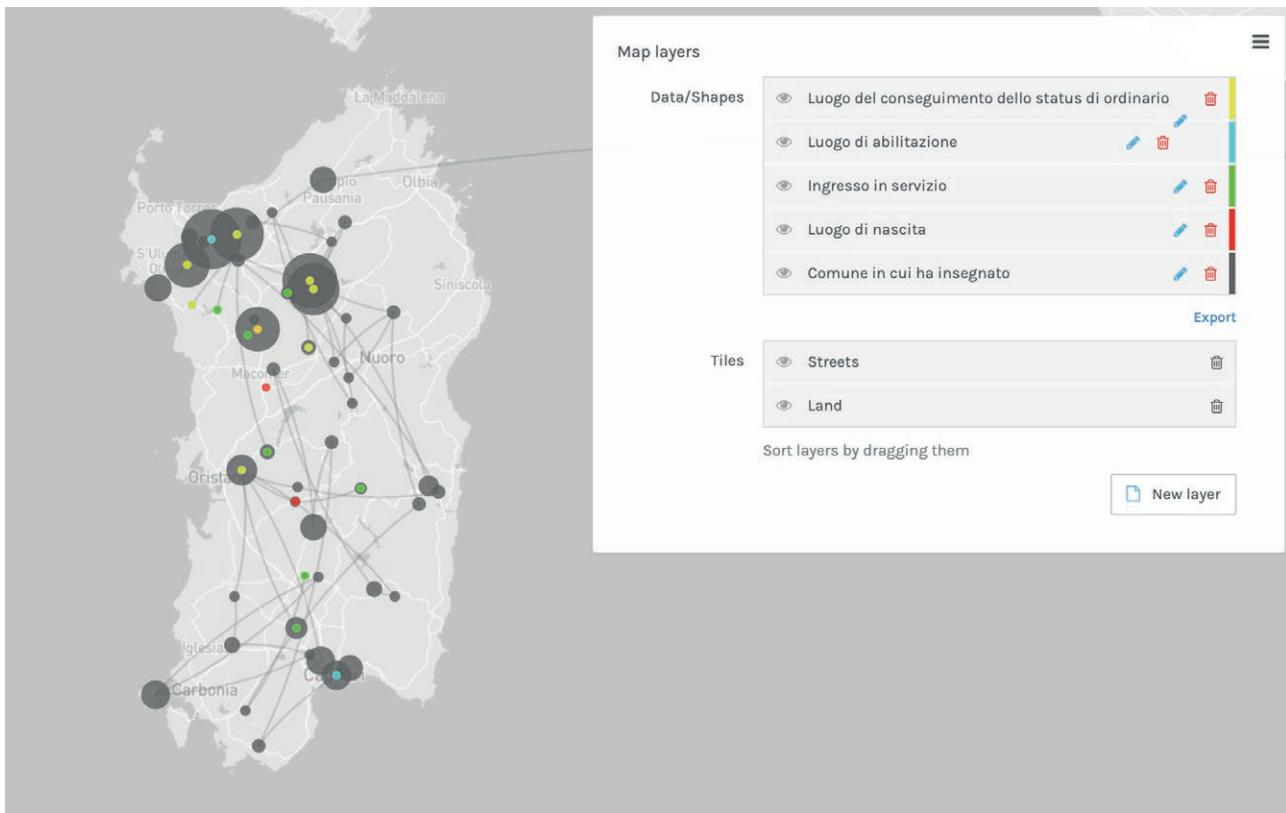


Immagine 1. Carriere di 10 maestri ricostruite con Stanford Palladio.

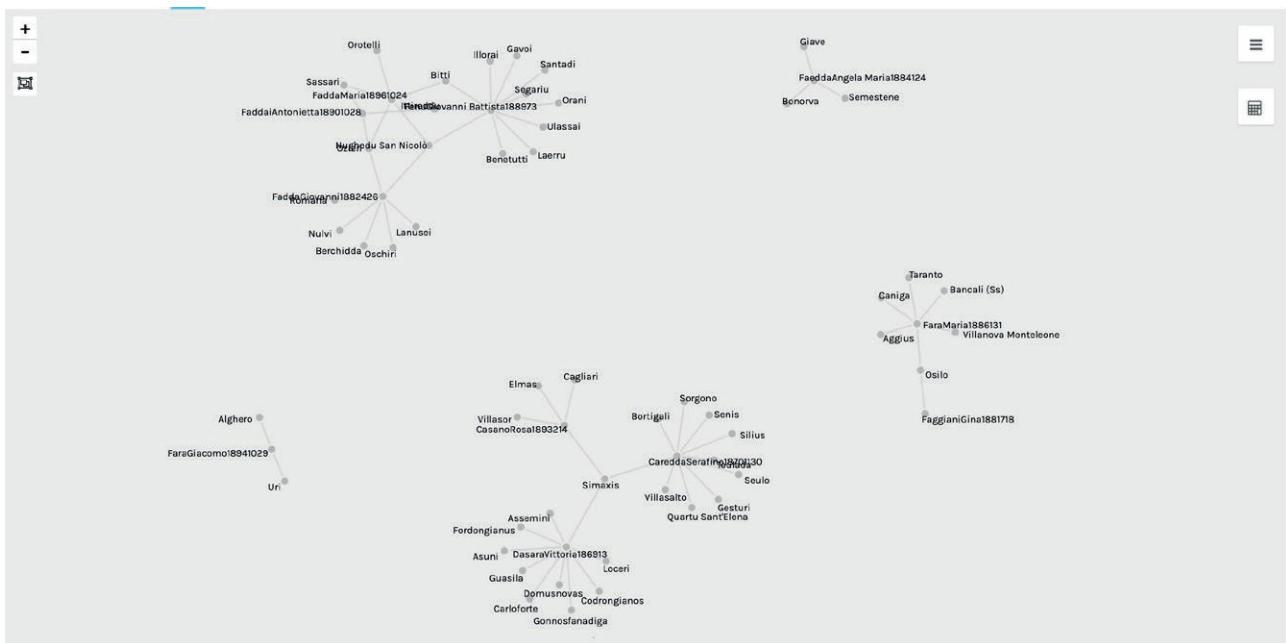
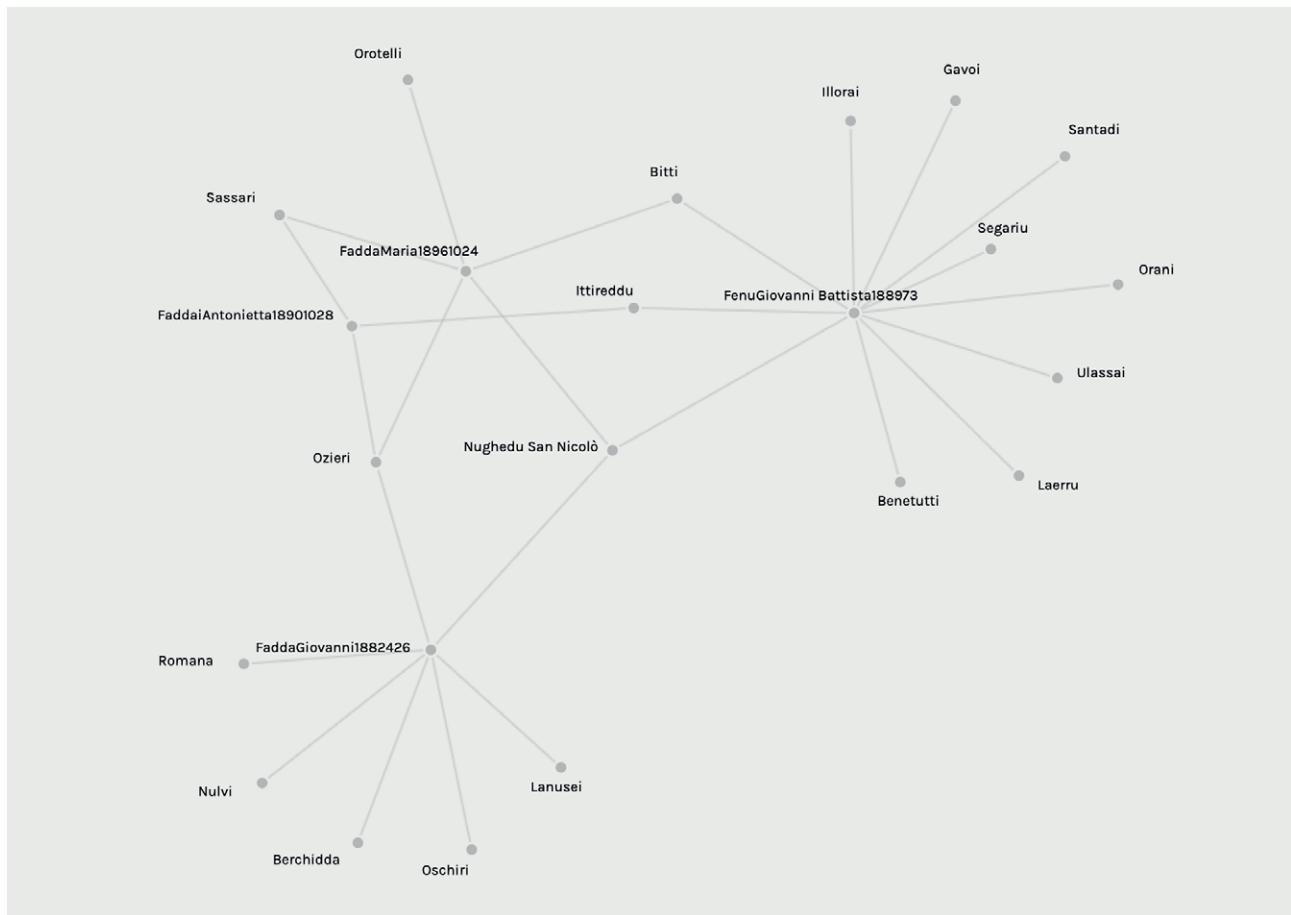


Immagine 2. Nuvola delle relazioni tra comuni e maestri (Stanford Palladio).



**Immagine 3.** Dettaglio della nuvola delle relazioni tra comuni e maestri (Stanford Palladio).

- Cipolla, Carlo Maria. 1969. *Literacy and Development in the West*. Harmondsworth: Penguin.
- Covato, Carmela, e Anna Maria Sorge. 1994. *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*. Roma: Ministero dei beni culturali e ambientali.
- De Fort, Ester. 1996. *La scuola elementare: Dall'unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino.
- De Fort, Ester. 2003. "L'analfabetismo in Italia tra Otto e Novecento: il caso della Sardegna". In *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, a cura di Roberto Sani, e Angelino Tedde. 81-118. Milano: Vita & Pensiero.
- Ghizzoni, Carla. 2003. "Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra". In *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, a cura di Roberto Sani, e Angelino Tedde. 19-79. Milano: Vita & Pensiero.
- Ghizzoni, Carla, e Simonetta Polenghi (Eds). 2008. *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne*

*tra Otto e Novecento*. Torino: Società editrice internazionale.

- Luzzu, Teresa. 2024. "La femminilizzazione della professione magistrale. La città di Sassari come specchio della situazione italiana." Tesi di laurea, Università degli Studi di Sassari, a.a. 2023-2024, rel. F. Piseri, corr. F. Pruner.
- Pireddu, Elisabetta. "La classe magistrale in Sardegna dal 1860 al fascismo: analisi delle carriere professionali." Tesi di Laurea, Università degli Studi di Sassari, a.a. 2009-2010, rel. Prof. F. Pruner, corr. Prof. A. Tedde.
- Pironi, Tiziana. 2019. "Le donne a scuola". In *Manuale di Storia della scuola italiana*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, e Fabio Pruner, 287-318. Brescia: Scholé.
- Piseri, Federico. 2022. "«La commissione prosegue i suoi lavori riprendendoli da...». Concorsi magistrali a Oristano tra conflitti di competenze e valutazione dei candidati (1866-1913)." *Rivista di Storia dell'educazione* 9(1): 43-59.
- Piseri, Federico. 2024a. "Superare il sottosviluppo con l'istruzione: analisi della ricezione e applicazione

- delle riforme scolastiche in Sardegna (1860-1921)”. In *L'istruzione elementare e normale nel sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*, a cura di Fabio Pruneri, Caterina Sindoni, Brunella Serpe, e Stefano Lentini, 303-338. Lecce: Pensa Multimedia.
- Piseri, Federico. 2024b. “La resistibile ascesa dell'istruzione tecnica in Sardegna: la fondazione “dall'alto” della Scuola tecnica di Oristano e la fondazione “dal basso” dell'Istituto tecnico di Sassari”. In *L'istruzione tecnica e professionale nel Sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*, a cura di Stefano Lentini, Fabio Pruneri, Brunella Serpe, e Caterina Sindoni, 49-81. Lecce: Pensa Multimedia.
- Piseri, Federico. 2024c. “Scuole e maestri elementari nella Provincia di Sassari durante gli anni della Destra storica.” *Pandemos* 2: 1-31.
- Pruneri, Fabio. 2023. *Le riforme della scuola e dei metodi didattici in Sardegna attraverso la corrispondenza Manunta-Cherubini (1824-1844)*. Nuoro: Il Maestrale.
- Pruneri, Fabio. 2024a. “Introduzione”. In *L'istruzione elementare e normale nel sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*, a cura di Fabio Pruneri, Caterina Sindoni, Brunella Serpe, e Stefano Lentini, IX-XXX. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pruneri, Fabio. 2024b. “Istruzione normale in Sardegna. Uno sguardo di lunga durata (1823-1914)”. In *L'istruzione elementare e normale nel sud Italia dall'Unità al periodo giolittiano (1861-1914)*, a cura di Fabio Pruneri, Caterina Sindoni, Brunella Serpe, e Stefano Lentini, 341-378. Lecce: Pensa Multimedia.
- Pruneri, Fabio. 2025. “Periferie lontane. Riflessioni attorno alle piccole scuole. In Sardegna dopo l'Unità”. In *Scuole e maestri nel Mezzogiorno d'Italia tra Ottocento e Novecento*, a cura di Caterina Sindoni, e Dario De Salvo, 119-131. Lecce: Pensa Multimedia.
- Trisciuzzi, Maria Teresa. 2022. “*Le Operaie dell'alfabeto. Le maestre elementari italiane tra emancipazionismo, suffragismo e socialismo.*” *Gli Argonauti* 2/1: 81-97.
- Zichi, Giuseppe. 2015. *I cattolici sardi e il Risorgimento*. Milano: FrancoAngeli.



**Citation:** Martinelli, C. (2025). C. Gunderman et al., *Key Terms of Public History*. Berlin, De Gruyter Brill, 2025. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2):87-89.  
doi: 10.36253/rse-17471

**Received:** March 17, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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:** Paolo Alfieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

## Book Reviews

### C. Gunderman et al., *Key Terms of Public History*. Berlin, De Gruyter Brill, 2025, pp. 292

CHIARA MARTINELLI

Università degli Studi di Firenze, Italia  
chiara.martinelli@unifi.it

Se, secondo un ormai fin troppo abusato adagio crociano, ogni narrazione storica si riferisce necessariamente alla contemporaneità, ai suoi bisogni, alle sue esigenze, il confronto con le trasformazioni socio-culturali degli ultimi decenni deve forzosamente tradursi in uno stimolo di riflessione sulle evoluzioni intraprese dal più recente dibattito storiografico. È quest'ultimo un argomento su cui già si è soffermato Enzo Traverso (2022, 148) quando, nel sottolineare il nuovo rapporto instauratosi tra soggettività dello storico e scrittura saggistica, ha evidenziato connessioni importanti tra queste ultime e il clima neoliberale e individualistico che dalla fine degli anni Settanta ha dominato la politica e le società europee. Del resto, non sembra troppo peregrino postulare un qualsivoglia rapporto tra le nuove tendenze storiografiche degli anni Settanta e le trasformazioni politico-sociali che seguirono allo sconquasso culturale dei movimenti sessantottini: il nuovo rapporto tra auto-determinazione individuale e controllo statuale, nel riverberarsi anche sulle domande che gli storici pongono al passato, si è tradotto in una maggiore attenzione al ruolo e al vissuto dell'individuo nella storia. Non a caso, è con gli anni Settanta che assistiamo alla nascita e alla diffusione di due correnti, che, destinate a influenzare i dibattiti successivi, si focalizzano sullo studio dell'individuo nel contesto degli eventi storici – ovvero la microstoria, e la storia orale. Ma non è l'unico portato di quei rivolgimenti. La nuova rilevanza acquisita dalla memoria come fonte storica (Ricoeur 2000, 200-201), l'importanza conferita all'“esperienza” come tramite per accedere al passato, il rapporto tra conoscenza storica e identità, sono tutti temi che, nel connetere le modalità con cui le persone si interfacciano con la storia, suggeriscono d'altro canto un'adeguata problematizzazione metodologica.

Su questo fronte si pone il volume *Key Terms of Public History*, pubblicato nel 2025 per la collana “Public History in European perspectives” curata dal Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History (C<sup>2</sup>DH). Sulla *Public History*, sulla sua definizione e sul suo significato non è ormai più necessario soffermarsi. La *Public History*, che in italiano sarà resa con il termine di “Storia pubblica”, ma che potrebbe anche essere tradotta come “Storia di comunità”, è una metodologia che include i fruitori delle conoscenze storiche in tutte le fasi di ideazione, elaborazione e disseminazione di una

ricerca effettuata sul campo. Diffusasi nei paesi anglofoni dagli anni Settanta del secolo scorso, la *Public History* si è definitivamente affermata in Europa (e, successivamente, nel mondo) solo dalla seconda metà degli anni Dieci del XXI secolo, con la costituzione dell'associazione europea e delle relative sezioni nazionali, tra cui quella italiana, l'AIPH (Associazione Italiana di Public History) (Tomassini e Biscioni 2019, 16).

Scritto da un nutrito gruppo di storici tedeschi<sup>1</sup>, il saggio affronta, secondo una scansione agevole e cronologicamente individuabile, tutte le fasi di definizione, formulazione e diffusione delle pratiche di *Public History*. Dieci sono infatti i termini specificati: Autenticità, Emozioni, Esperienza, Patrimonio materiale e immateriale<sup>2</sup>, Cultura storica, Immaginazione storica, Pensiero storico, Memoria, Performatività, Ricezione. I molteplici riferimenti a installazioni e progetti avviati nei paesi di lingua tedesca, pur risultando di facile comprensione anche a chi non sia partecipe del dibattito, consentono utili aggiornamenti e paragoni con lo stato dell'arte in altre realtà europee.

Pur nella notevole pluralità degli autori, il volume ha il merito di essere percorso da alcuni temi comuni che qui proveremo a enucleare. La problematizzazione del canale emozionale come *medium* per la conoscenza storica è senza dubbio uno tra questi. Suscitare sentimenti, tanto in Germania quanto in altri paesi occidentali (Italia inclusa), è diventato infatti la traiettoria principale con cui installazioni e progetti storici hanno cercato di raggiungere il proprio pubblico. Insistere sul coinvolgimento personale dello spettatore/fruitore può costituire, come ci insegna una lunga tradizione di psicologia dell'educazione, il sostrato necessario per innescare un processo di apprendimento significativo; ma una comprensione storica che si arresti a questi presupposti non potrà che essere parziale. Il rischio, da questo punto di vista, è che l'*edutainment* veicoli una conoscenza storica che, pur nei suoi evidenti limiti, si presenta invece come una modalità conoscitiva completa ed esaustiva. A difettare infatti è, in primo luogo, la consapevolezza di quanto sentimenti e orizzonti mentali abbiano conosciuto con il tempo trasformazioni profonde e radicali, tanto da rendere il passato una terra straniera.

Se le emozioni di base (gioia, tristezza, rabbia, disgusto, paura) sono diffuse in tutto il mondo e non sembrano dipendenti da specifici caratteri culturali, diverso è il discorso per i sentimenti, per la loro comprensione e la loro manifestazione. L'evoluzione del sen-

timento della nostalgia, che il volume stesso segue alle pp. 40-45, può aiutarci a chiarificare il discorso. Osservata per la prima volta tra i mercenari svizzeri assoldati negli eserciti stranieri, nella tarda età moderna la nostalgia emerge nei trattati medici come una malattia pericolosa, tendenzialmente mortale, che deve indurre i comandanti dei battaglioni a rimpatriare nelle vallate alpine chi ne manifesti i primi sintomi. La nostalgia assurge così a malanno riconosciuto e nefasto nell'ambito della statica società di *Ancien Régime*, strutturalmente connotata dall'immutabilità sociale e territoriale dei suoi abitanti. Ma è un carattere destinato a mutare con la prima età contemporanea e con la sua incipiente globalizzazione. La *Heidi* di Johanna Spyri sarà l'ultimo personaggio di fantasia ad ammalarsi di nostalgia: ed è questo il principio di un mutamento concettuale che condurrà la nostalgia come morbo dell'*Ancien Régime* a tramutarsi in una più innocua manifestazione sentimentale. E questo mutamento non sarà l'unico ad attraversare la sua storia: perché, se l'inizio del secolo scorso relegava la nostalgia a un'espressione infantile che l'età adulta doveva necessariamente eradicare, le migrazioni forzate delle popolazioni tedesche successive alla Seconda Guerra Mondiale condussero a una profonda riconcettualizzazione del sentimento della nostalgia, la cui esplicita espressione veniva adesso concessa anche alle generazioni più mature.

Ci sia concesso questo lungo inciso perché permette una rapida connessione a un altro degli elementi chiave del volume: il rapporto tra identificazione e alterità nella conoscenza storica. La storicità e la storicizzazione dei sentimenti evidenziano infatti un assunto metodologico da cui la ricerca storiografica non può prescindere, ovvero che è impossibile un'identificazione spontanea con le aspirazioni, i desideri, i sentimenti di chi ci ha preceduto su questa Terra. E questo non solo perché le circostanze, i luoghi e i tempi sono cambiati, ma anche perché le nostre modalità di percezione e di elaborazione della realtà sono mutate, e con esse i significati di quelle stesse parole che continuiamo a utilizzare, e i cui sottointesi e conseguenze incontrano nondimeno una perenne trasformazione. «Engagement with history is more an experience of alterity than identity» (p. 55). L'andamento dello storico diventa, quindi, quello di un «antropologo su Marte» (Sacks 1995), che, chiamato a decifrare i silenzi sotteranei da pratiche e discorsi apparentemente familiari, si confronta con percezioni, soggettività, orizzonti mentali alieni e distanti.

E tuttavia, come ci ricorda già la filosofia antica, la distanza tra ciò che sappiamo e ciò che desideriamo conoscere non può essere totale, perché altrimenti ogni pretesa conoscitiva sarebbe condannata a cadere nel vu-

<sup>1</sup> Gli autori sono: Christine Gundermann, Julianne Brauer, Filippo Carlà-Uhink, Judith Keilbach, Georg Koch, Thorsten Logge, Daniel Morat, Arnika Peselmann, Stefanie Samida, Astrid Schwabe e Miriam Sénéchaud.

<sup>2</sup> Libera traduzione del termine originale "Heritage".

to. La comprensione dei mondi storici che ci hanno preceduto non sarà mai completa. Nondimeno, può tradursi – come spesso è accaduto – in una sfida affascinante, che apre a inedite e pregnanti visioni del presente. Proprio su quest’ultimo – su ciò che ci è stato trasmesso dal passato e su ciò che è stato rielaborato nel corso dei secoli – il capitolo dedicato al “Pensiero storico” suggerisce di incentrare le attività di *Public History*. L’esempio è quello fornito dalle rappresentazioni visive con cui, nel Ventesimo e nel Ventunesimo secolo, incisori e artisti hanno cercato di ricostruire l’aspetto fisico dell’Uomo di Neanderthal (pp. 149-52). Perché nei primi del Novecento i Neanderthal erano visti come simili alle scimmie? Perché le ultime rappresentazioni sembrano invece prediligere una somiglianza con il nostro aspetto fisico? Come hanno potuto rappresentazioni così diverse scaturire dallo stesso scheletro rinvenuto nelle grotte della valle di Neander, vicino Düsseldorf? Questi sono solo alcuni esempi di domande stimolo. Poste ai visitatori e alle comunità, consentono loro di riappropriarsi, in maniera personale, significativa e attiva, di una conoscenza storica troppo spesso veicolata attraverso i canali a senso unico dell’*edutainment*. E soprattutto esplicitano quella caratteristica che davvero connota ogni attività storica degna di questo nome – ovvero la capacità di decifrare il presente, ponendo al passato domande adeguate.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ricoeur, Paul. 2000. *La storia, la memoria, l’oblio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sacks, Olivier. 1995. *Un antropologo su Marte. Sette racconti paradossali*. Milano: Adelphi.
- Tomassini, Luigi, e Roberta Biscioni. 2019. “Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia”. In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, a cura di Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 3-23. Firenze: Fupress.
- Traverso, Enzo. 2022. *La tirannide dell’io. Scrivere il passato in prima persona*. Roma-Bari: Laterza.





**Citation:** Cagnolati, A. (2025). C. Petruzzi, *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*. Roma, Anicia, 2024. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 91-92. doi: 10.36253/rse-17500

**Received:** March 20, 2025

**Accepted:** July 25, 2025

**Published:** December 11, 2025

**© 2024 Author(s).** This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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:** Paolo Alfieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

## Book Reviews

### C. Petruzzi, *Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri*. Roma, Anicia, 2024, pp. 279

ANTONELLA CAGNOLATI

*Istituto di Storia Contemporanea di Ferrara, Italia*  
cagnolatiantonella@gmail.com

Negli ultimi anni, grazie a frequenti viaggi nelle biblioteche e negli archivi degli Stati Uniti, Carmen Petruzzi ha dato avvio a una rigorosa e fruttuosa esplorazione che interseca due distinte, ma profondamente connesse, linee di ricerca. Da un lato, la storia dell'emigrazione dall'Italia, con particolare attenzione alle regioni meridionali, che tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo vide il trasferimento di migliaia di individui in cerca di opportunità economiche e di una vita migliore. Dall'altro, il tema dell'educazione come strumento di integrazione e mobilità sociale per le giovani generazioni di immigrati, in un contesto spesso ostile e caratterizzato da pregiudizi etnici e discriminazioni.

La cosiddetta "Grande Emigrazione" (1880-1920) rappresentò un fenomeno sociale senza precedenti: intere famiglie, spesso in condizioni di estrema povertà e provenienti da aree rurali caratterizzate da un alto tasso di analfabetismo, giungevano negli Stati Uniti, una terra idealizzata che, una volta varcate le soglie di Ellis Island, si rivelava ben più complessa e distante dalle aspettative. L'urgenza della scolarizzazione e della progressiva assimilazione delle pratiche quotidiane rientranti nella cosiddetta "americanizzazione" si impose immediatamente, poiché l'istruzione era il principale mezzo per sottrarsi a un destino di emarginazione o di coinvolgimento nella criminalità organizzata, come dimostrano le numerose testimonianze autobiografiche dell'epoca. Le memorie di Leonard Covello, ampiamente analizzate da Petruzzi nei suoi studi, rappresentano un esempio emblematico di questo processo di adattamento e resistenza culturale.

In questo quadro si inserisce il volume *Due maestri a colloquio*, che esplora la convergenza tra due figure di rilievo nel panorama pedagogico del primo Novecento: Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri. Il testo si articola in due sezioni principali. La prima parte, suddivisa in tre capitoli, si concentra sui percorsi biografici e professionali dei due educatori, mettendone in luce le rispettive concezioni pedagogiche e l'influenza esercitata sulle generazioni successive. Se Lombardo Radice è una figura ampiamente studiata dalla storiografia educativa italiana, lo stesso non si può dire per Ange-

lo Patri, il cui contributo innovativo meriterebbe una maggiore attenzione. Patri, educatore di origine italiana, non solo fu un pioniere della pedagogia pragmatica negli Stati Uniti, ma seppe anche intuire precocemente il potenziale della radio come strumento di divulgazione e orientamento educativo per le famiglie. La sua popolarità fu tale che persino Maria Montessori, nel suo viaggio americano del 1915, volle visitare la scuola da lui diretta, la P.S. 45, per approfondire le metodologie innovative che vi erano applicate.

Il terzo capitolo propone un'analisi comparativa delle filosofie educative di Lombardo Radice e Patri, evidenziandone le convergenze e le divergenze, frutto delle differenti matrici culturali e del contesto in cui operarono. Mentre Lombardo Radice dovette confrontarsi con le contraddizioni del sistema educativo italiano, condizionato dalle scelte politiche del tempo e dalla collaborazione con Giovanni Gentile, Patri ebbe modo di inserirsi in un ambiente più dinamico e ricettivo alle nuove istanze pedagogiche, maturando un approccio fortemente centrato sul bambino e sull'esperienza diretta.

L'incontro tra i due educatori avvenne realmente nell'aprile del 1927, quando Patri si recò in Italia e fu accompagnato da Lombardo Radice nella visita di varie istituzioni scolastiche. Questo viaggio, poco noto agli studiosi, ha lasciato una traccia documentaria di grande valore, che Petruzzi ha meticolosamente ricostruito attraverso il reperimento di lettere, rapporti, articoli e appunti inediti, raccolti e ordinati nella seconda parte del volume. Il merito dell'autrice risiede non solo nell'avver reso accessibili questi materiali, ma anche nell'averli contestualizzati con estrema precisione, offrendo uno strumento essenziale per chiunque voglia approfondire la storia dell'educazione transnazionale e il ruolo degli intellettuali italoamericani nell'elaborazione di nuove pratiche pedagogiche.

*Due maestri a colloquio* si presta a una duplice lettura. Da un lato, la narrazione fluida e ricca di dettagli biografici rende il testo avvincente anche per un pubblico più ampio, offrendo uno spaccato vivido della vita e delle sfide affrontate dai due protagonisti. Dall'altro, il rigore metodologico e l'accuratezza nella gestione delle fonti documentarie ne fanno un contributo imprescindibile per gli studiosi di storia dell'educazione, delle migrazioni e delle politiche scolastiche del Novecento. L'eleganza stilistica della scrittura di Petruzzi, mai ridondante né banale, conferisce ulteriore valore a un'opera che si distingue per profondità analitica e originalità interpretativa.

In conclusione, *Due maestri a colloquio* rappresenta un contributo maturo e innovativo alla ricerca storico-educativa. Non solo colma una lacuna nella conoscenza della figura di Angelo Patri, ma apre anche nuove pro-

spettive di studio sulla circolazione delle idee pedagogiche tra Italia e Stati Uniti. Ogni pagina del volume suggerisce spunti di riflessione e possibili percorsi di approfondimento, delineando una strada feconda per futuri sviluppi della ricerca in questo ambito.



**Citation:** Petruzzi, C. (2025). G. Armenise, D. De Leo, *Immaginario: intreccio di vivenze. Viperetta vs Violetta. Prefazione di Antonella Cagnolati*. Lecce, Milella, 2024. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 93-95. doi: 10.36253/rse-17506

**Received:** March 21, 2025

**Accepted:** July 25, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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:** Paolo Alfieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

## Book Reviews

### G. Armenise, D. De Leo, *Immaginario: intreccio di vivenze. Viperetta vs Violetta. Prefazione di Antonella Cagnolati*. Lecce, Milella, 2024, pp. 100

CARMEN PETRUZZI

Università degli Studi di Foggia, Italia  
[carmen.petruzzi@unifg.it](mailto:carmen.petruzzi@unifg.it)

Il volume *Immaginario: intreccio di vivenze Viperetta vs Violetta* si presenta come un originale tentativo – possiamo a buon diritto affermare pienamente riuscito – di coniugare efficacemente un'approfondita ricerca teorica sui fondamenti culturali legati alla letteratura per l'infanzia con un approccio decisamente più pragmatico e fattuale al fine di fornire un utile strumento di lavoro a coloro che, a vario titolo, ruolo e funzione, si avventurano nel mondo dell'educazione e dell'istruzione, soprattutto per le fasce d'età più precoci. Il libro viene pubblicato nella collana *Scienza interdisciplinare* che fin dal suo esordio mira a proporre testi importanti, intelligentemente legati da un filo rosso rappresentato dall'efficace intersezione tra le varie discipline, una strategia che si rivela illuminante e feconda di profittevoli risultati.

Affascinante e sagace generatore di curiosità appare fin da subito il titolo che si fonda su alcune *key words* di ampio respiro. *In primis* sottolineerei il lessema *immaginario* che ci guida all'interno di quel mirabile contenitore di fantasie, sogni, desideri, finzioni che, pur nella loro immaterialità, governano le nostre esistenze e plasmano le nostre coscenze. Si tratta pertanto di un ambito oltremodo indagato dalle Autrici come attestano i pregevoli numeri della rivista *Segni e comprensione*<sup>1</sup> (prestigiosa rivista di Fascia A) apparsi recentemente, in cui veniva messa a fuoco – servendosi di una strategia comparativa e interdisciplinare – una serie di suggestioni filosofiche e culturali che spaziano in un ampio raggio di tematiche.

L'immaginario si pone dunque come suggestione primaria e porta d'ingresso per l'adozione di un *framework* metodologico che fa perno sulla fertile possibilità di individuare intrecci, non pensando meramente ad interrelazione fra di loro fenomeni e contenuti, bensì a prospettare anche nuovi significanti per comprendere ciò che le autrici definiscono con arguto neologismo “vivenze”. Come viene sottolineato nel testo, “vivenze” risulta essere un calco dal termine husserliano *Erlebnisse* e coincide con «un campo semantico più articolato: non solo ciò che si sta vivendo nel presente dell’azione, ma anche

<sup>1</sup> La rivista giunta al trentottesimo anno di pubblicazione e 108 numeri già pubblicati viene pubblicata dall'Università del Salento e si avvale di importanti collaborazioni con centri e gruppi di ricerca internazionali quali il Centre de Recherches en Histoire des Idées in Francia e il Gruppo di ricerca Escritoras y Escrituras (composto da 50 membri appartenenti a diversi Paesi del mondo).

ciò a cui si tende, e ciò che non si potrà mai realizzare (sconfitte, occasioni perdute)» (nota 9, pp. 83-84). A corollario di tale impostazione, che ben illustra il progetto costitutivo che sta alla base del volume, appaiono due distinti nomi propri, Viperetta e Violetta, che rappresentano una sorta di *Doppelgänger*, ovvero la caratterizzazione duale – in negativo e in positivo – della protagonista del volume che viene accuratamente indagata per poi desumere linearità progettuali di stampo educativo, ovvero la bambina che occupa come figura centrale il libro di Antonio Rubino, uno degli storici fondatori del «Corriere dei Piccoli», da molti considerato il padre del fumetto italiano che appare per l'editore Scalpendi di Milano nel 1919, più volte ripubblicato<sup>2</sup>, per giungere fino al volume curato da Martino Negri nel 2010 che ripropone il testo originale in forma anastatica, illustrandone al contempo i caratteri letterari e iconografici nonché la storia editoriale. Come si vedrà in seguito, la scelta di tale carattere non è casuale perché offre ampi margini di riflessione sulle caratteristiche ritenute assolutamente negative per una bambina, quali la ribellione, l'eccesso di parola, i capricci e la disubbidienza.

Quanto sia ricca ed eterogenea la letteratura per l'infanzia ce lo dimostra la quantità notevole di saggi, ricerche e pubblicazioni che sempre con maggior frequenza negli ultimi anni hanno affollato il panorama non solo della storia dell'educazione, ma altresì quello della pedagogia e della didattica in generale. Se pensiamo alla valenza educativa dei modelli che vengono presentati come assunti paradigmatici all'interno di questa enorme mole di volumi che riguardano un considerevole arco anagrafico (dalla primissima infanzia fino a quelli che vengono definiti «giovani adulti»), non possiamo non sorprenderci constatando l'efficacia di alcuni personaggi che popolano un immaginario spesso altamente creativo e multiforme che ci viene presentato dagli autori più innovativi.

Allo scopo di illuminare l'importanza di riproporre esempi che hanno nel tempo popolato la fantasia di giovani lettori, possiamo evidenziare l'archetipo del «monello», ormai opportunamente declinato secondo schemi di appartenenza di genere. Pertanto, con frequenza sempre maggiore, accanto ai tradizionali Pinocchio, Giannettino e Gianburrasca, possiamo collocare quelle figure che nell'immaginario femminile hanno ricoperto un ruolo sempre più dirompente, allo scopo di prospettare comportamenti del tutto divergenti rispetto a percorsi educativi che vedevano le bambine titolari di insegnamenti focalizzati sulla sottomissione, il silenzio, l'umiltà, la devozione, l'ubbidienza.

<sup>2</sup> La Nuova Italia (Firenze 1934); Einaudi (Torino 1975, 1993, 1994); Scalpendi (Milano 2010).

La figura del monello, radicata nella tradizione letteraria, si contrappone da sempre ai modelli educativi rigidi e autoritari. Dai tempi di Pinocchio di Collodi, il monello incarna lo spirito ribelle e la sfida alle regole imposte dal mondo adulto, spesso con un intento pedagogico di correzione e redenzione. Personaggi come Tom Sawyer di Mark Twain o Giannettino di Luigi Bertelli (Vamba) si collocano perfettamente in questo solco narrativo, rappresentando l'infanzia in tutta la sua irrequietezza e vivacità. Tuttavia, la letteratura per l'infanzia non si è limitata a offrire una visione unidimensionale di questo archetipo, ma ha saputo ampliarlo e adattarlo alle nuove sensibilità pedagogiche e sociali.

In parallelo alla figura del monello maschile, più analizzata e consolidata nella tradizione letteraria, emergono progressivamente le figure delle monelle, spesso trascurate dagli studi accademici fino a tempi recenti. Personaggi come Pippi Calzelunghe di Astrid Lindgren, Jo March di Louisa May Alcott e Viperetta di Antonio Rubino incarnano un ideale di ribellione e indipendenza femminile che si scontra con le convenzioni sociali della loro epoca. La monella si fa portatrice di un messaggio pedagogico alternativo, che pone in discussione il ruolo passivo assegnato alle bambine nella società e nell'educazione tradizionale.

Tuttavia, la letteratura per l'infanzia deve uscire dagli scaffali delle librerie e delle biblioteche per farsi sempre di più agente di mutamento nel rapporto tra bambino, scuola, spazio e ambiente. In questa nuova dimensione che raccorda elementi imprescindibili nella formazione dei bambini e delle bambine, la dinamica osmotica tra la corporeità intesa come strumento conoscitivo attraverso l'uso costante e interrelato dei sensi e l'ambiente in cui i piccoli discenti vengono a trascorrere le loro giornate assume un ruolo primario. L'esigenza di un coordinamento tra tematiche pedagogico-letterarie e le prassi educative sfocia pertanto in una progettualità attiva che vede nella riproposizione di alcune figure con il loro portato di ribellione e trasgressione una traccia importante per delineare percorsi che devono essere dapprima sapientemente appresi e poi costruiti da coloro che si apprestano a predisporsi come educatori.

Il prezioso volume curato amorevolmente da Gabriella Armenise e Daniela De Leo ci propone una lodevole sinergia tra un'analisi di modelli tratti dalla letteratura e la messa in opera di una serie di strategie che mirano a formare gli studenti e le studentesse – e non solo – nell'ambito delle scienze della formazione per far sì che diventino proponenti di messaggi paritari e contrastino gli stereotipi ormai obsoleti che tanta parte hanno avuto nella storia dell'educazione. Dopo un'ampia ed approfondita parte dedicata ai classici della letteratura

per l'infanzia che vedono come protagonisti alcuni dei più famosi e riconosciuti monelli quali in particolare Pinocchio, Tom Sawyer, Giannettino e Gianburrasca, il volume tratteggia un'ampia digressione sulla figura delle "monelle", mai analizzate in profondità se non in tempi piuttosto recenti.

Quale dunque la valenza pedagogica di tale riproposizione? In primo luogo, si tratta di un pregevole *excursus* che pone in rilievo la dissonanza fondamentale tra personaggi quali Viperetta, Pippi Calzelunghe ed altri meno conosciuti rispetto alla società adulta che non comprende la loro appassionata forma di ribellione a canoni precostituiti e costrittivi, tanto che si limita meramente a reprimere e a punire le effrazioni più evidenti perpetrati contro i codici comportamentali vigenti. In secondo luogo, viene posta in luce la validità di una strategia operativa che consideri i libri di tal genere come strumenti per estrapolare elementi utili alla progettazione pedagogica. Non a caso, in maniera assolutamente efficace e di grande utilità, il volume è corredata nell'ultima parte da una serie di schede il cui utilizzo si basa su una serie di finalità di straordinaria rilevanza per facilitare il dialogo critico, l'intersoggettività e la costruzione identitaria. Non da ultimo, mi preme sottolineare il valore interdisciplinare di tale operazione didattica che si basa sulla consapevolezza della complessità di ogni *Bildung* a partire da anni oltremodo precoci.

Dunque, una proposta che tocca le corde più sostanziali sia della progettazione didattica sia della modalità di operare all'interno di contesti educativi assolutamente delicati per l'età anagrafica e che risulta di notevole utilità per il lavoro che si può svolgere efficacemente nelle aule universitarie. Ritengo pertanto che il volume di Armenise e De Leo rappresenti un *exemplum* di grande portata e che possa essere preso a modello per ulteriori operazioni di tal fatta volte ad agevolare una progettualità concreta nell'ambito di quel meraviglioso universo dell'educazione il cui scopo consiste nel formare giovani menti e giovani cuori.





**Citation:** Pomante, L. (2025). E. Girotti, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A multidimensional history (1957-1994)*. Milano, FrancoAngeli, 2024. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2): 97-98. doi: 10.36253/rse-18103

**Received:** June 26, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

**© 2024 Author(s).** This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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:** Paolo Alfieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano.

## Book Reviews

### E. Girotti, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A multidimensional history (1957-1994)*. Milano, FrancoAngeli, 2024, pp. 188

LUIGIAURELIO POMANTE

Università degli Studi di Macerata, Italia  
luigiaurelio.pomante@unimc.it

La letteratura scientifica di settore ci ha dimostrato come la costruzione di un comune spazio europeo dell'educazione e dell'istruzione sia stato e sia ancora un processo dinamico transnazionale che ha avuto e ha, tra i vari obiettivi, quello di dare vita a un'Europa più coesa sotto il profilo dell'istruzione favorendo la convergenza dei curricula (in ambito scolastico e universitario), incoraggiando la mobilità per motivi di studio e lavoro, nonché promuovendo l'emergere di una comune dimensione europea. Il volume di Elena Girotti, *Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A multidimensional history (1957-1994)*, si pone in dialogo con le ricostruzioni storiche e sociologiche di tale processo e presenta un progetto di ricerca che indaga il sistema scolastico delle Scuole Europee, concentrandosi in particolare sull'evoluzione dell'educazione alla cittadinanza e sulla costruzione del loro curriculum armonizzato, dall'origine di queste istituzioni – negli anni Cinquanta – fino ai primi anni Novanta. Le Scuole Europee sono infatti un sistema scolastico *sui generis*, istituito negli Stati membri dell'Unione europea e controllato congiuntamente dai governi partecipanti. Legalmente considerate istituzioni pubbliche in tutti questi paesi e rivolte principalmente ai figli del personale delle istituzioni europee, hanno l'obiettivo di offrire un'istruzione multilingue e multiculturale nei diversi gradi della scuola dell'infanzia, primaria e secondaria (Scuole europee).

Partendo dagli ideali fondativi di promozione di un'identità europea condivisa, il testo qui proposto si è inizialmente focalizzato sull'analisi dell'educazione alla cittadinanza come principio chiaramente definito e stabile. Tuttavia, grazie a un approfondito confronto con la letteratura esistente, all'esame di documenti d'archivio e al dialogo con i dibattiti teorici più recenti, l'approccio si è evoluto verso una prospettiva più complessa e stratificata. L'autrice ha infatti adottato una dimensione teorica e una metodologia che integrano approcci storici, teorici e interpretativi, facendo riferimento ai concetti di *educationalization*, costruzione del curriculum e storia transnazionale e intrecciata. Assumendo così una prospettiva storico-educativa che combi-

na elementi fenomenologici e performativi, nel presente testo l'educazione alla cittadinanza è stata considerata non come una disciplina precisamente determinata o un concetto predefinito, bensì come un principio organizzativo dinamico e contestualizzato, in grado di rispondere a specifiche esigenze sociali. Il volume accoglie l'idea che tale principio si manifesti attraverso l'esplicito riferimento a ideali, concetti, pratiche educative e metodi didattici che si traducono nel curriculum scolastico. Il curriculum, in questo senso, non è visto come un'entità immutabile, ma come un processo in continua trasformazione, influenzato da molteplici attori e relazioni.

Partendo da tali presupposti, la ricerca si sviluppa intorno a tre domande fondamentali volte a indagare quali immagini dell'educazione alla cittadinanza abbiano preso forma nel sistema delle Scuole europee dalle origini fino agli anni Novanta, le modalità grazie alle quali tali immagini sono state costruite nel curriculum considerato nei suoi diversi livelli e dimensioni, nonché le influenze transnazionali e le tradizioni educative che hanno contribuito a plasmare tali concetti. Considerando queste domande, lo studio viene condotto in diverse lingue e utilizza uno stile narrativo personale e riflessivo, che mira a rendere il più possibile trasparente il percorso interpretativo e il dialogo continuo tra fonti e riflessioni.

Il risultato è un lavoro che si articola in quattro capitoli: il primo – *Contextual, Theoretical and Methodological Premises* – presenta i fondamenti teorici e metodologici, con una rassegna critica della letteratura sull'educazione alla cittadinanza e sul curriculum; il secondo – *The European Schools: encounters and circulation from their origins to the early '60s* – analizza le origini delle Scuole europee e il contesto storico e transnazionale in cui sono nate; il terzo – *Curriculum analysis: prescriptive level* – esamina i documenti curricolari per identificare principi pedagogici, influenze e trasferimenti culturali; infine, il quarto – *Pedagogical Bulletin: a glimpse on the relational and individual dimension of the curriculum?* – offre un'analisi preliminare dei Bollettini Pedagogici, i bollettini realizzati dagli insegnanti delle Scuole europee e che circolavano all'interno delle stesse; così facendo, il capitolo si sofferma parzialmente sul livello relazionale del curriculum e sulle pratiche educative effettive messe in atto. L'analisi generale svolta mette in luce le influenze pedagogiche presenti, soprattutto nel contesto della scuola primaria, e le connessioni, seppure sfuocate, con altri organismi internazionali come l'UNESCO. L'autrice riporta inoltre i pensieri e i contributi di alcuni insegnanti, non in modo organico e sistematico, ma accentuato lievemente, in modo da mostrare la complessità nel districare gli intrecci, i transiti e le relazioni costitutive

di tali scuole che si muovono e si definiscono su più livelli compresenti – locale, nazionale ed europeo. Tali testimonianze contribuiscono a tratteggiare la dimensione concreta e quotidiana dell'insegnamento nel peculiare contesto educativo esaminato.

In conclusione, il lavoro condotto affronta un tema già conosciuto nei suoi aspetti globali, ma offre una visione complessa di esso in virtù della rilettura e interpretazione originale di fonti storiche note e all'integrazione di documenti finora meno considerati. Si evidenzia la capacità di inserire le fonti primarie nel loro contesto storico, trattandole come elementi interconnessi all'interno di un sistema di significati, piuttosto che come entità isolate. Così facendo, il volume e la sua autrice propongono una ricostruzione dell'intricata rete di processi, attori e istanze che hanno contribuito a dare forma all'educazione alla cittadinanza nelle Scuole Europee e forniscono inoltre strumenti interpretativi e stimoli per ulteriori studi nel campo della storia dell'educazione e degli studi europei.



**Citation:** Lattanzi, G. (2025). The Higher Council of Public Education and the Governance of the University System in the Republican Age. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2):99-102. doi: 10.36253/rse-18054

**Received:** June 17, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

**© 2024 Author(s).** This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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:** Simona Finetti, Università di Roma La Sapienza.

## Scientific Reports

# The Higher Council of Public Education and the Governance of the University System in the Republican Age

GIORGIA LATTANZI

Università degli studi di Macerata, Italia

g.lattanzi10@studenti.unimc.it; giorgialattanzi15@icloud.com

The study conference, The Higher Council of Education and the Government of the University System in the Republican Age, was held at the Pantaleoni Educational Centre in Macerata on the 30<sup>th</sup> and 31<sup>st</sup> of May 2024. The event was organised by the Inter-University Centre for the History of Italian Universities (CISUI). The event was organised by the Centre for Studies and Documentation on the History of the University of Macerata, with the collaboration of the Centre for Documentation and Research on the History of School Books and Children's Literature and the Museum of the School Paolo e Ornella Ricca of the University of Macerata.

The event was attended by a number of notable scholars and researchers, and institutional representatives. The purpose of the event was to analyse the fundamental role that the Higher Council of Public Education played in the evolution of the Italian education system in the post-war period.

The conference also explored the management of the university system in an Italy striving to define its identity on the international stage. A diverse range of individuals was in attendance at the event, including historians, education experts, and professors. The objective was to highlight the pivotal influence that the Higher Council for Education exerted on the evolution of the Italian educational system in the post-war era, as well as its crucial role in the administration of the university system within a nation that was endeavouring to establish its distinct identity on the global stage. The opening greetings were expressed by the Rector John McCourt, the Director of the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism, Lorella Giannandrea, and the President of CISUI, Gian Paolo Brizzi. The necessity of historical knowledge in an era of rapid and constant change has been emphasised, as has the importance of maintaining active comparison between scholars from different universities. Brizzi also expressed great satisfaction in the value of the University of Macerata, as one of the first universities to have associated itself to CISUI. He then went on to discuss the genesis of the project that led to the organisation of the conference in Macerata, which was started in 2019 and resumed in 2022. He also suggested that this meeting

could represent the first segment of the whole research project. If we were to consider the role played by the Superior Council, we might find that it is involved in the definition of the main lines of development of the system and its more concrete management of self-government mechanisms, from the relationship centre periphery to the balances between universities and the dialectic between groups and trends which permeate the teaching staff. It is worth considering that historians have so far primarily focused their attention on the early years of fascism, and that the activity of the Supreme Council in subsequent years has not been explored and reconstructed to the same extent. It is precisely to address this gap that the scientific project supporting this conference has been developed, with the aim of providing a starting point for a new and more in-depth historiographical reflection on a subject as complex as it is significant.

Moderated by Guido Melis (Sapienza University of Rome), the first session (afternoon of 30<sup>th</sup> May) welcomed presentations by Andrea Giorgi (University of Trento), Leonardo Mineo (University of Turin), Mauro Moretti (University for Foreigners in Siena), Francesco Bonini (LUMSA University of Rome) and Giovanni Focardi (University of Padua).

Guido Melis, a well-known historian of public administration, introduced the theme in a contribution entitled *The Higher Council for Education, Continuity and Changes of an Institution*. This traces the evolution of the Council's identity, starting from its establishment on 30<sup>th</sup> November 1847 and leading up to the legislative reform of 30<sup>th</sup> December n. 1477, which reorganised the advisory bodies of the Ministry of Education and established the new organisational entity.

The discussion was then taken up by Andrea Giorgi and Leonardo Mineo, with a joint presentation entitled *Sources and Archives*. Through their combined contribution the two scholars conducted a thorough historical investigation on issues related to the Higher Council of Public Education. This investigation analysed the files held at the Central State Archives, with research extending back to 1966. Giorgi focused on institutional dynamics and reform policies that have influenced university geography, examining the evolution of academic structures and the expansion of degree courses. Meanwhile, Mineo has committed his efforts to the analysis of the demands of the student movement, highlighting the recognition of student body rights and their active role in academic administration decisions.

The next speaker, Mauro Moretti, addressed *The Reconstruction 1945-1955*. He recalled how, on July 12<sup>th</sup>, 1945, the president of the Superior Council, Guido De Ruggiero, felt the need to initiate a detailed examination

of the then current university system. He then presented specific proposals for the long-awaited university reforms to the minister. The council accepted the proposed plan and resolved to distribute the work among its various members without delay. The action plan gave rise to a number of issues, which Moretti addressed in his presentation. A key element of his reflection was the debate that took place on 22 May 1953. The establishment of new faculties and courses was the primary concern.

At the end of his speech, Moretti passed the word to Francesco Bonini, Rector of LUMSA, who offered an original contribution entitled *Reform Projects 1959-1967* linking his analysis to Moretti's discussion. In his incisive examination, he underlined the profound impulse for reform that characterised the Italian university in those years, accentuating the pivotal function of the Higher Council in harmonising the necessity for self-governance with the pressing concerns of the period. In the course of his address, the speaker touched upon several central themes, including the importance of equipping higher non-degree technical professionals with the expertise necessary to thrive in scientific disciplines. Additionally, he emphasised the significance of establishing universities in regions that previously lacked such institutions and the growing involvement of students in academic governance. In addition, Bonini analysed parliamentary debates and preliminary events that marked the failure of the draft law proposed by Minister Luigi Gui, whose troubled process dominated much of the 1960s. This reconstruction has made it possible to highlight the complexity of the reform process and the centrality of the Higher Council in directing changes in the Italian university system.

The first session of the conference concluded with an incisive interpretative contribution from Giovanni Focardi, entitled *Prosopography of the Members of the Higher Council of Public Education*. In his presentation Focardi delved into the concept of prosopography, understood as a collective analysis of a group belonging to the elite, focusing specifically on the members of the Council. His research centred on the composition of the Higher Council of Public Education during the 1960s and 1970s, highlighting how its members were mostly individuals who were culturally and politically aligned with the ministers of the time. The analysis also shed light on the diversity of political affiliations within the Council, reconstructing the cultural and political reference areas of its members. A significant aspect emerging from the research was the almost complete absence of women in the Council, with the sole exception of Maria Emilia Lucifredi Peterlongo. This finding underscores a major gap in gender representation during that era and

offers a point of reflection on the role of women in academic and political institutions of the period.

The first session concluded successfully, making way for a visit to the Paolo and Ornella Ricca School Museum of the University of Macerata, guided by its director, Fabio Targhetta, and deputy director, Marta Brunelli.

The second day of conference (31<sup>st</sup> May) was moderated by Anna Ascenzi (University of Macerata). Contributions were made by Simona Salustri (University of Modena and Reggio Emilia), Luigiaurelio Pomante (University of Macerata), and Andrea Mariuzzo (University of Modena and Reggio Emilia). In the second part of the morning, chaired by Annamaria Monti (University of Milan), additional contributions were provided by Marianna Gaetani (Polytechnic University of Turin), Stefano Morosini (University of Bergamo), and Alessandro Brecia (University of Pisa).

The seminar was officially opened with a presentation by Simona Salustri entitled *University Policies between Center and Periphery: Felice Battaglia's Work within the Higher Council of Public Education*. Through her meticulous research, she shed light on the figure of Felice Battaglia, a distinguished jurist, a scholar of great erudition, and a philosopher of international renown. Notably, Felice Battaglia played a key role in the major changes in the history of Italian universities and, from 1954 to 1962, actively participated in multiple sessions, serving as both a member and president of the Higher Council of Public Education. The scholar focused her attention on certain aspects of the debate within the Subcommittee for Higher Education, in which Battaglia was involved starting on February 18<sup>th</sup>, 1948. Specifically, she analysed two partially conflicting issues: firstly, the General Directorate of Higher Education, which was primarily based on administrative criteria; secondly, the Ministry's research office, which focused mainly on technical aspects. Battaglia emphasised a series of crucial issues that needed to be addressed preliminarily by the faculty, such as academic autonomy, scientific and professional qualifications, and the problem of overcrowding, topics that would resurface in later years. He played a key role during a pivotal phase of evolution and reorganisation of the Italian university system, addressing complex issues relating to the need for renewal and democratisation of the entire education system, as well as the urgency of fostering greater integration of working students. Battaglia proposed a reorganisation of universities that would make them more functional. This reorganisation would be based on departments, and it would promote greater collaboration between institutions. The aim of this proposal was to overcome the domination of individual faculties. It intended to create a network

that would connect chairs and ensure more effective selection of assistant professors on a nationwide scale. He was, therefore, an active participant in the decision-making process for the new territorial distribution plan for universities. While he did not believe such a plan to be absolutely essential, he nevertheless considered it of great importance to enhance the smaller universities so that they would not simply become mere degree-granting centres, but could instead play an active and significant role in the academic landscape. Salustri's contribution was concluded with a reference to 1968, a period that marked the end of the Battaglia era, who was one of the leading figures in the central seasons of the Higher Council and beyond.

The word then passed to Luigiaurelio Pomante, whose contribution operated on a different level of analysis: *The Work of the Ermini Commission and the Opinions of the Higher Council of Public Education (CSPI) and the National Council for Economics and Labor (CNEL)*. Pomante, politically and institutionally, contextualised the period, highlighting the growing need within the political class to initiate a reform of the national education system. This need led to the establishment of the Commission of Inquiry into the State and Needs of Public Education in Italy. The final report of this commission, which was to be submitted to the Minister of Public Education, was designed to provide a comprehensive overview of the development of the education system. The presidency of the Commission was entrusted to Professor Giuseppe Ermini, who was presented with a detailed picture of the country's educational and university realities. Subsequently, numerous initiatives were proposed concerning teacher training, the modernisation of school and university facilities and curricula, as well as school infrastructure development. The Commission's proposals were submitted to the Board of Governors and the CNEL, which, after a first favourable general assessment, raised numerous criticisms. As pointed out by Pomante, it was the Minister Gui, who had to take into consideration both the proposals of the Ermini's Commission and the observations of the Superior Council and the CNEL, in order to arrive at the final formulation of his bill, n. 2314. If the measure had been approved, it would have led to a radical transformation of the Italian university system. However, the attempt ultimately proved unsuccessful. The substantial exchange between the Higher Council and the Ermini's Commission enabled the exploration of numerous themes and strands from a new perspective.

One of these was reconstructed by Andrea Mariuzzo in his presentation entitled *Academic Degrees and Research Training Paths: The Discussions in the High-*

*er Council from Gonella to Gui.* In this he tackled an important issue: the debates on the nature and value of research training degrees issued by Italian universities. These discussions took place during the first two decades of the Republic, spanning from Guido Gonella's attempted reform to Luigi Gui's failed one. With his research, Professor Mariuzzo sought to reconstruct the role and functions of the Higher Council during a period of intense debates about the need to adapt the school and university systems to new challenges posed by a rapidly changing socioeconomic context.

Marianna Gaetani also gave a very original speech entitled *The Building Problem (1956-1968)*, in which, she examines with rigor the role of the Higher Council of Public Education in university infrastructure matters. She highlighted the somewhat elusive role of the Higher Council until 1968, and the complexity of the situation universities faced, characterised by both post-war reconstruction and overcrowding. This issue was not only an operational challenge but also a theoretical and political question, with conflicting views on defining an effective intervention strategy. The Higher Council emphasised that the difficulty in solving the problem stemmed not only from a lack of funding but also from an excessively slow bureaucracy in handling administrative procedures. In certain circumstances, the allocation of available funds was prevented by the unavailability of the requisite regulatory documentation within the stipulated time-frame.

Professor Morosini, with his perceptive contribution entitled *Debates and Deliberations on the Establishment of New Faculties and Degree Courses in Relation to Technical-Industrial Development*, built on this reflection to examine four key historical moments: 1945, 1947, 1960, and 1968. Through the presentation of significant documents, he illustrated how these periods reflect a strategic vision centered on the technical industrial development undertaken by Italy starting in the 1950s. Each period addressed specific needs discussed within the Higher Council of Public Education, such as the emergence of new technical-scientific competencies, the transfer of the Faculty of Engineering from the University of Pisa to Florence, the establishment of the Faculty of Modern Languages and Literature at Bocconi University, and the development of new strategic competencies related to engineering. The closure of the Faculty of Languages at Bocconi University in 1960 is a noteworthy occurrence, particularly given its establishment in 1947. This closure was due to a student occupation supported by the teaching staff. On the other hand, in the field of translation and interpretation, the IULM University Institute in Milan was established, while around linguistic studies,

the University of Bergamo stood out. Professor Morosini's highly detailed research highlights the key points of the debate recorded in the minutes of the Higher Council of Public Education, which took place in the context of general emergency. Morosini concluded his presentation by addressing the issue of the restoration and use of historical buildings, referencing the Conservation Recovery Project started in the 2000s. This project allowed for the revitalisation of historical sites, repurposing them for the university.

The seminar ended with an intervention by Alessandro Breccia, entitled *The Higher Council of Public Education in the face of the Emergencies of the Long Sixty-Eight*. Breccia has analysed the contribution of two councils and two eminent jurists, Francesco Santoro Passarelli and Leopoldo Elia, in-depth three closely interrelated issues, starting from 1996, a year that marks a generational turning point for the Italian university. This change was caused by the change at the top of the universities, with the withdrawal of figures like Santoro Passarelli. He was the representative of the legacy of the phase immediately following the Liberation, and he concluded his experience of academic government that year.

Prof. Breccia continued by deepening the role of the president and vice president, appointed by ministers, highlighting some prominent figures of Italian politics, including Luigi Gui, Fiorentino Sullo, Giuseppe Ferrari Aggradi, Riccardo Misasi, Oscar Luigi Scalfaro and Franco Maria Malfatti. They have all held important ministerial posts in the institutional landscape of the country.

Following two days of rigorous academic inquiry, characterised by a distinctive multidisciplinary approach, the evolution of the university system in republican Italy has been reconstructed. Each intervention has given rise to original research perspectives on the identity of the Higher Council for Education, which is recognised as a central institution and apparatus in the life of university institutions in a country that wishes to reconcile modernisation.

The Italian education system, which has always tried to combine the public interest with the autonomy of educational and university institutions, is fair and autonomous despite its continuous evolution over time. The dialectic between centralisation and decentralisation, between strong state control and the push towards autonomous and meritocratic management of universities, remains an open issue that continues to influence the debate on higher education in Italy.



**Citation:** Lepri, C. (2025). Reconstructing Memory, Imagining the Future. Dialogues among New Generations of Scholars. *Rivista di Storia dell'Educazione* 12(2):103-105. doi:10.36253/rse-18203

**Received:** July 13, 2025

**Accepted:** July 24, 2025

**Published:** December 11, 2025

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

**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 degli Studi di Firenze.

## Scientific Reports

# Reconstructing Memory, Imagining the Future. Dialogues among New Generations of Scholars

CHIARA LEPRI

Università degli studi Roma Tre, Italia  
chiara.lepri@uniroma3.it

On May 14, 2025, the seminar day *Reconstructing History, Imagining the Future. Dialogues Among New Generations of Scholars* was held at the Università degli Studi di Verona. The event was promoted by the Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) and was open to researchers in the Scientific-Disciplinary Sector PAED-01/B (Storia della Pedagogia e dell'Educazione), as well as to those from related fields. Its objective was to offer a space for young scholars to meet and engage in dialogue, to encourage the sharing of studies, reflections, and ideas, and to foster collaboration networks.

The seminar opened with institutional greetings from Valentina Moro, Director of the Department of Humanities at the Università di Verona, and from Caterina Sindoni (Università degli Studi di Messina), President of CIRSE. It was structured into four sessions, coordinated in the morning by Paola Dal Toso and in the afternoon by Daria Gabusi, both from the Università di Verona.

The first session, strictly within the historical-educational domain, opened with an in-depth analysis by Emilio Conte (Università degli Studi di Bergamo) of the figure of Giuseppe Lombardo Radice, examined through the interplay between secular-democratic and Marxist perspectives, with particular reference to the journals *Scuola e città* and *Riforma della scuola*, respectively. Conte's reflection, supported by unpublished sources from the private archive of Lucio Lombardo Radice, held partly at INDIRE and partly at the Fondazione Gramsci, aimed to give depth to the research subject. Adele Martorello (Università della Valle d'Aosta) presented a study on Luigi Libero Pensuti's animated cinema, with particular reference to the short films made as part of the anti-tuberculosis campaign promoted by the Fascist regime. Her analysis focused on the specific narrative and stylistic techniques adopted by Pensuti, capable of conveying effective socio-health messages in a simple and persuasive way.

The session continued with a contribution in the cultural history of religions by Fernando Bellelli (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia) on the work of Thomas Berry (1914-2009), interpreted through an eco-pedagogical lens, based on a close examination of his *The Great Work* (1999), in which the theologian foretells the transition from the Anthropocene to the Ecozoic Era. Regarding the history of childhood and educational institutions,

focusing on the local and microhistorical dimension as a key to investigating educational complexity and contributing to the reconstruction of long-term structures, Chiara C. Giovinazzo (Università della Valle d'Aosta) sought to highlight the historical memories of the Martinitt, orphans hosted in the San Martino Oratory in Milan. Thanks to archival research at the Pio Albergo Trivulzio, it was possible to bring to light some texts written by the children hosted at the facility between the late 19th and early 20th centuries on the occasion of elementary school final exams. These writings reveal everyday life stories that serve as extraordinary documents to be interpreted within the socio-historical context in which they were produced.

The session concluded with a contribution on the history of early childhood education by Renata Bressanelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), who highlighted sources and research perspectives that have developed since the 1970s, in connection with the emergence of public nursery schools, the application of the 1969 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (*Guidelines for Educational Activities in Public Nursery Schools*), and a new cultural and political interest in this topic. Bressanelli's intervention proposed new research avenues and the use of sources that have so far been only partially explored in historical-educational research, such as journals aimed at nursery school teachers and the historical-cultural heritage (documents, teaching aids, photographs, furnishings) preserved in various education museums across the country. Her intent was to offer new directions for studying the history of nurseries from the Giolittian era to the late 1960s, when so-called "alternative nursery schools" became widespread.

The session ended with an incisive concluding session by Giulia Fasan (Università degli Studi di Padova) in her role as discussant, who outlined the main trajectories among the various contributions and promoted a reflection on the use of memory in its relationship with ideas, as well as on the challenges inherent in interpreting sources.

The relationship between history and memory was also central to the first two presentations in the second session, which featured contributions by Valerio Palmieri and Carmen Petrucci (both from the Università degli Studi di Foggia). Palmieri reflected on memory as a "pedagogical lever and a tool for building the future" in relation to educational pathways on legality and active citizenship characteristic of social anti-mafia initiatives – a complex of pedagogical, civic, and cultural practices aimed at countering the penetration of the mafia mindset into everyday life. Petrucci explored the relationships

among historical, autobiographical, and mythical representations of Italian emigrants (1880-1920) to highlight the tensions between documentary sources and memorial constructions.

The final presentation by Federico Piseri (Università degli Studi di Sassari) aimed to present a methodological approach to "power networks" in Sforza-era Milan through the analysis of letters sent to Bianca Maria Visconti in the second half of the 15th century. The goal was to illustrate how a multidisciplinary approach – combining traditional historiographic tools with digital humanities methodologies – can offer new perspectives on the social history of education, particularly regarding gender dynamics, power, and the construction of dynastic memory.

Alessandra Mazzini (Università degli Studi di Bergamo), acting as discussant for this session, aptly recalled how the theme of memory involves narration as a form of intergenerational communication, through which testimonies are passed on. In relation to Piseri's presentation, Mazzini also pointed out the complex relationship between appearance and reality in the epistolary genre, referencing Virginia Woolf's insightful reflections in *How Should One Read a Book?* (1944).

The early afternoon session featured presentations by four young female scholars in the fields of children's literature and the pedagogy of reading and storytelling. Elena Guerzoni (Università di Bologna) focused on the relationship between narratology and *Material Engagement Theory* (MET), engaging with the emerging field of cognitive narratology, which investigates – through an interdisciplinary lens – the connection between narrative and the mind. From this perspective, Guerzoni highlighted the effectiveness of this approach in analyzing representations of the minds of fictional children and adolescents. Chiara Martinelli (Università degli Studi di Firenze) also contributed from the field of cognitive sciences. Drawing on the works of Jerome Bruner (2004) and Jonathan Gottschall (2014), she utilized insights from neuroscience to identify, in the case study of Gherardo Nerucci's *Novelle montalesi* (1880), persistent narrative schemas through which people structure their ways of interpreting and acting upon reality. Chiara Malpezzi (Università degli Studi di Padova) presented a contribution on the literary genre of biography, reflecting on the impact it has had on the imagination of young generations from the 19th century to the present day. She emphasized biography as a privileged source for understanding the intersection of publishing history, identity representation, and socialization processes in children's and young adult literature. Lastly, Silvia Pacelli highlighted the pervasiveness of certain discourses

sive rhetorics related to the conceptual and social construct of disability in children's literary representations and their connection to iconography and imagination. Through emblematic examples, Pacelli pointed out how visual metaphors in contemporary picture books can contribute to consolidating particularly persistent image schemas.

The variety and richness of these four presentations were elaborated upon by Simone di Biasio (Università degli Studi Roma Tre), who, as discussant, observed how all contributions intersected with a "need for embodiment" within an interpretive framework that seems to favor "mental events", especially in terms of the reader's active engagement.

The fourth and final session of the seminar day addressed, as noted in the thorough analysis by discussant Sofia Montecchiani (Università degli Studi "G. D'Annunzio" Chieti-Pescara), the themes of educational responsibility, democratic citizenship education, the role of women, and the evolution of religious and philosophical instruction.

Rita Franceschetti (Università degli Studi di Roma Tor Vergata) presented the life and literary journey of Jewish writer Laura Lattes (1883-1973) from Vicenza, emphasizing its pedagogical dimensions. Lucia Vigutto (Università di Bologna) also focused on a remarkable woman, Ada Prospero Marchesini Gobetti. Vigutto highlighted Gobetti's commitment to democratic and progressive family education in the post-war years through her editorial work on *Il Giornale dei Genitori*. Elena Girotti (Università degli Studi di Macerata) continued the focus on female identity with a presentation on the intersection of professional teacher/student identity and political/social activism within student and feminist movements. Specifically, Girotti emphasized the role of the feminist magazine *Effe* (1973) and *L'Erba voglio* (1971-1977) in forging links between 1970s neo-feminist movements and the 1968 student movements, and between activism and teaching.

The final two interventions of the day focused on the teaching of religion and philosophy, raising issues of teaching freedom and the role of the teacher. Pasquale Giaquinto (Università Europea di Roma) centered his attention on religious education in Italian public schools between 1967 and 2003. He applied the interpretative paradigm of complexity (Morin, Bocchi, Ceruti, Villani), establishing connections with the philosophy of science, anthropology, and especially the pedagogy of complexity. Andrea Suggi (Università degli Studi di Udine) focused on philosophy textbooks used in classical and scientific high schools. Specifically, he compared the texts of Eugenio Garin (Sansoni, 1946) and Ludovico

Geymonat (Garzanti, 1955) to determine how these two distinguished historians of philosophy envisioned philosophy instruction in their respective school settings. The comparison prompted a reflection on the theoretical premises, methods, and aims that would go on to shape philosophical studies in the ensuing years.

The seminar day, held online and attended by a wide audience across the country and various academic institutions, offered a variety and richness of insights that spanned both new and traditional strands of historical-educational and children's literature research. Through renewed research methodologies, the event deeply engaged its study subjects with new questions, needs, and interpretations. What emerged was a significant and multifaceted snapshot of the path our research field is taking – undoubtedly enriched by the valuable intellectual contributions of a promising new generation.





## Sommario

A history of educational modernity between science and politics <i>Camilla Boschi, Anita Gramigna</i>	3	<b>Book Reviews</b>
Faith and Education: the Catholic Church's influence on educational policy during Getúlio Vargas's provisional government (1930-1934) <i>Nicola Riccardi</i>	11	C. Gunderman et al., <i>Key Terms of Public History</i> . Berlin, De Gruyter Brill, 2025 <i>Chiara Martinelli</i> <span style="float: right;">87</span>
Il suono delle immagini. Riverberi musicali tra narrazione e illustrazione <i>Leonardo Acone</i>	21	C. Petruzzi, <i>Due maestri a colloquio. Giuseppe Lombardo Radice e Angelo Patri</i> . Roma, Anicia, 2024 <i>Antonella Cagnolati</i> <span style="float: right;">91</span>
Arte sequenziale imperiale: politica interna ed estera nelle pagine de Il Giornale del Balilla <i>Domenico Francesco Antonio Elia</i>	31	G. Armenise, D. De Leo, <i>Immaginario: intreccio di vivenze. Viperetta vs Violetta</i> . Prefazione di Antonella Cagnolati. Lecce, Milella, 2024 <i>Carmen Petruzzi</i> <span style="float: right;">93</span>
Infancia y folklore en libros ilustrados. Una aproximación a las colecciones "Cuentos de mi país" (1986-1993) y "Cuentamérica" (1997-2005) <i>Sabrina Luján Martín</i>	47	E. Girotti, <i>Citizenship Education and the Curriculum in the European Schools System. A multidimensional history (1957-1994)</i> . Milano, FrancoAngeli, 2024 <i>Luigiaurelio Pomante</i> <span style="float: right;">97</span>
La deformità nelle illustrazioni per l'infanzia: un itinerario storico-interpretativo tra perturbante e dimensione educativa <i>Silvia Pacelli</i>	59	<b>Scientific Reports</b>
Carriere e mobilità dei maestri nella provincia di Sassari a cavallo tra il XIX e il XX secolo: un approccio statistico <i>Federico Piseri</i>	73	The Higher Council of Public Education and the Governance of the University System in the Republican Age <i>Giorgia Lattanzi</i> <span style="float: right;">99</span>
		Reconstructing Memory, Imagining the Future. Dialogues among New Generations of Scholars <i>Chiara Lepri</i> <span style="float: right;">103</span>