



al lector la mejor comprensión de los fenómenos de sociología religiosa reflejados en las estadísticas recogidas en el texto. Y una última observación: resulta compleja —aunque esa complejidad sea tal vez inevitable— la nota final en que se indican las partes de la obra que corresponden a cada uno de los autores.

J. Orlandis

Egle BECCHI, *I bambini nella storia*, Ed. Laterza, Roma-Bari 1994, V-XVI, 443 pp.

«Sarebbe bene che i bambini venissero ascoltati tanto quanto sono guardati». Questo *slogan* di Patricia Holland apre la *Prefazione* di Egle Becchi al proprio recente libro, che qui presentiamo. Lo *slogan* è uno dei criteri fondamentali della storiografia dell'educazione, che l'illustre studiosa dell'infanzia, ordinaria di Storia della pedagogia all'università di Pavia, adotta nella presente opera, che ricostruisce la vita «bambina» e lo statuto della prima età dalla classicità greca e romana ai nostri giorni. L'A. infatti privilegia la presenza di segni prodotti dal bambino stesso. Sebbene merce rara e labile «frasi, disegni, percorsi, oltre a fragili suoni e gesti» possono costituire elementi dotati di forte peculiarità e di significato storico. Scovare siffatte fonti, prive ancora di archivi, paralleli a quelli degli adulti, dove i codici e il materiale sono altri, dovrebbe costituire la prima operazione dello storico dell'infanzia, determinato ad ascoltare e a lasciar parlare i bambini. E' quanto ha fatto l'A. nel suo libro, la cui struttura portante è costituita da testimonianze dirette o indirette di bambini e che fanno della presente opera, in dieci capitoli, ospitanti altrettante aree o categorie della storia dell'infanzia, una splendida antologia, dove ciascun capitolo e ciascuno dei numerosi testi sono introdotti da pertinenti spiegazioni.

L'uso esemplare del criterio storiografico sopra indicato si rileva fin dal primo capitolo (*Segni, voci, tracce*), dove sono documentati interventi di prima mano di bambini (*Esercitarsi nell'alfabeto, Il disegno della bambina, Versi che accompagnano giochi, Prime parole...*). In quanto fondamentale, l'A. procede nel capitolo successivo ad un'analisi dell'identità del bambino (*Chi è il bambino?*). La storia ce lo rivela quale essere incerto, perchè impreciso (quanto ad etimologia e quanto ad età), non autonomo, perchè dipendente da figure forti della collettività (genitori, maestri, padroni), inquietante nei suoi silenzi di sè. La formulazione teoretica della sua identità viene però confrontata in sede storica con i significati attribuiti all'infanzia, avvente una ricca storia variegata, nelle varie condizioni storiche. Di tale storia l'A. offre incisive e significative campionature (*Il puer senex*, senza età, *Il Bambino sacro* [Gesù di Cimabue], *Il Niños Jesús*, *Il lattante*, *Il bambino romantico...*). La ricerca dell'identità del bambino s'integra nell'analisi storica di una serie di bambini al femminile (*Bambine*), contribuendo così a colmare in parte una delle lacune della storia dell'infanzia, ossia l'educazione delle donne, tema negletto dalla storiografia pedagogica anche manualistica. Infatti la recente nascita di una storiografia al femminile (per il medioevo cfr. J. Leclercq, *La figura della donna nel medioevo*, 1994) non ha portato secondo l'A. un interesse preciso sulle specificità dei processi formativi all'interno del mondo femminile (cfr., però Angela Giallongo, *Il bambino medievale. Educazione e infanzia nel medioevo*, 1990). Tale mondo è vissuto nel luogo privilegiato, la casa e nel convento e, dalla fine del '600, anche in luogo extra familiare e laico, quale la scuola. Al riguardo si susseguono figure diverse (La bambina della dea [Artemide], Educare una bimba cristiana [Leta], l'infanzia di Maria, la Vergine



all Tempio, *Las meninas* di Velazquez, Profili di bambine proletarie, Bambine a scuola nel primo Ottocento,...). Viene con efficacia rilevata anche una storia alternativa dell'educazione femminile, specie delle bambine, tutta scritta nell'immaginario letterario, dove le situazioni extra-domestiche ed extra-scolastiche, fuori del recinto dei luoghi chiusi, rendono possibili esperienze (la seduzione, la fuga, il rifiuto dell'età adulta) alternative a quelle della quotidianità.

L'obiettivo dell'A. si posa pure su due aree tipiche dell'infanzia, la famiglia (*Famiglia, abbandono, violenza*) e la scuola (*Scuole*), non poche delle cui caratteristiche resistono dall'antichità classica ad oggi. Si rivelano nella storia, a livello d'immaginario come di documentazione, ritratti individuali o quadri generali d'infanzia, forme affettive dei genitori, gioco di bimbi, distanze fra adulti e bambini, obbedienze e trasgressioni in ambito familiare. Nella scelta dei brani l'A. privilegia la prima età, la più precaria, in quanto minacciata «da morte precoce, da malattia, da invalidità, da povertà della famiglia, dalla fine precoce della madre». Il bambino è pure oggetto di violenza familiare: esposizione di malformati, abbandono di altri, uccisi o morti in casa per cause solo apparentemente casuali... Quanto alla scuola, nel suo lento variare dall'antichità classica ad oggi, essa è, dopo la famiglia, il «laboratorio» educativo più importante, le cui forme organizzative, i metodi, l'utenza, i maestri, gli scolari, i registri, gli orari rilevano notevoli costanti.

C'è anche una storia *altra* del bambino, esibita dal lavoro (*Lavoro*) e che costituisce una storia alternativa a quella del bambino che studia e di quello che gioca. Qui, una vasta fenomenologia di mestieri infantili, domestici ed extra-domestici rivela le esigenze economiche, le preclusioni e le assiologie di ciascuna epoca. *Altro dal lavoro*, il gioco

costituisce, invece, l'area peculiare del bambino (*Gioco e giocattoli*). Il gioco solo di recente ha trovato un avvio alla ricostruzione storica, che si schiude non solo sulla cultura del bambino, ma altresì su un mondo di relazioni effettive o immaginate da lui. Si stende uno scenario di soggetti, che popolano il teatro ludico dell'infanzia, vistosamente rappresentato dall'iconografia. Il gioco passa anche nel mondo della scuola, dove esperienze di apprendimento sono sottese ad attività ludiformi. Ma solo da due secoli bambini intenti al gioco divengono soggetti di un discorso scientifico nelle attività ludiche.

La vita e l'agire del bambino possono svolgersi pure in chiave di quotidiano (*Quotidianità*). Questa rileva la funzione di spazio-tempo pedagogico, quale occasione di apprendimenti regolati, di rapporti sociali, di movimenti, di utilizzo di spazio e di materiali. La quotidianità si articola in tappe fondamentali quali la presenza dell'adulto accanto al bambino, l'insieme di rituali, che ritmano l'inizio e la fine di ogni momento significativo della giornata: il pasto, la scuola, l'avvio al sonno, la passeggiata, lo stare in chiesa, lo stare insieme, dove il bambino impara ad essere tale e a diventare adulto. A questa categoria si contrappone quella dello spazio aperto, incustodito, specie la strada (*Altri luoghi*), in cui il bambino è esposto ad allettamenti e pericoli. La strada, *topos* che attraversa tutta la storia dell'infanzia, fa di questa un soggetto a rischio. La malattia, la morte, infine, raggiungono anche la tenera età, costituendo una storia tutta da fare (cfr. però Ph. Ariès, *L'uomo e la morte dal medioevo ad oggi*, 1980), specie sul senso della morte nell bambino stesso (*Deformità, malattia, morte*).

La presentazione dell'opera ne illumina la ricchezza di contenuti e l'originalità di metodo, che oltre al criterio dell'ascolto del bambino, contiene pure il criterio metodolo-



gico, espresso dall'A. con le parole di M. Foucault: «L'intellettuale non deve più svolgere il ruolo di colui che dà consigli. [...] Quel che l'intellettuale può fare è dare strumenti di analisi e questo è oggi essenzialmente il ruolo dello storico». Sono parole in apertura all'introduzione della nostra A. all'opera in collaborazione, da lei curata, *Storia della pedagogia*, 1987, p.1 e che così commenta: «Resiste tenace, nella storiografia educativa attuale un tratto di fondo [...]: l'essere realizzata a fini pedagogici, di acculturazione soprattutto di insegnanti e di educatori». La Becchi fa del criterio espresso dal Foucault, insieme a quello dell'ascolto del bambino, il «manifesto» della nuova storiografia educativa, i cui pionieri essa identifica in H. Leser (*Il problema pedagogico*) e in W. Jäger (*Paideia*) ai primi decenni del '900, quando la storiografia educativa è sottratta alle dicotomie riduttive (scuola e dottrine) e collocata in un quadro culturale più ampio, in cui un'opera di storia educativa deve non tanto istruire, ma far riflettere e semmai dimostrare. Siffatta storiografia, maturata al vaglio della *new history* di storici statunitensi negli anni '50 e '60 con la messa a punto di una logica più pertinente e di aggiornate regole empiriche atte a «guidare la complessità dell'esperienza educativa» (S. Cohen), schiude a nuove prospettive storiografiche, grazie soprattutto all'entrata in campo di storici di professione al posto di storici pedagogisti. Accanto a quelli consacrati, la storia educativa dell'A. si avvale di nuovi archivi (l'iconografia, la parola detta, il documento privato), di nuove metodologie (l'intervista e la storia di vita), l'analisi del testo letterario, lo studio dell'immagine), in grado di comunicare senza artifici retorici anche un'idea di educazione e di pedagogia. Ne deriva maggiore ricchezza di addentellati con altri momenti della vita umana quali «la chiesa, le sedi di lavoro, le folle festive, il teatro, la corte, i luoghi

dell'internamento, le microsocietà degli adulti e dei giovani, i suoi tempi» (cfr. *Introduzione a, Storia dell'educazione*, cit., pp. 14-15). *I bambini nella storia* non è che la speculare applicazione di tali criteri storiografici, come la nostra presentazione dell'opera attesta.

Nel saggio si stagliano chiare le linee essenziali della psicologia del bambino, ben note alla Becchi, direttrice della rivista «*Bambini*». Il bambino vi è colto inoltre nella sua individualità, ma anche nella contestualità, di cui l'A. di *Il bambino sociale*, 1979, è specialista. Essenziali riferimenti alla storia educativa inseriscono i singoli testi antologici, cronologicamente disposti, nel loro preciso contesto storico, permettendo loro di esprimersi in tutte le loro virtualità, anche se un più consistente ricorso alla storia avrebbe almeno in parte mitigato la discontinuità dell'opera. Pur coi suoi non pochi pregi il saggio manca appunto di continuità storica, dato spiegabile, se si tiene presente l'ampiezza dell'arco di tempo scelto, ma non giustificabile, in sede di storia, che per sua legge costitutiva ha la continuità. La vistosa lacuna, infatti, tra l'età classica antica e l'età moderna non può ritenersi colmata da una presenza esigua dei testi pubblicati dell'antichità cristiana (e non cristiana), per di più i primi quasi tutti apocriefi. In prospettiva di futuro, testi canonici del Vangelo e di Paolo (le tavole domestiche) per il NT, del *Pedagogo* di Clemente, *L'educazione dei fanciulli* del Crisostomo, per l'età patristica; del *Manuale di Dhuoda* e di *L'arte di attrarre i bambini a Gesù*, di Gerson, degli *Specchi dei principi*, per il medioevo, solo per indicare alcuni esempi, oltre a testi tratti dall'*Enchiridion Familiae*, 1992, per tutto l'arco della storia bimillenaria cristiana, arricchirebbero di autentici valori un'opera sui bambini nella storia. Il Marrou, ammirato dalla stessa Becchi, cristiano allo



scoperto e grandissimo storico, seppe accostare con rigore storico e valorizzare opere come il *Pedagogo*, sopra citato (cfr. la sua ediz. critica nella Collana *Schr*): è una lezione per storici di ogni estrazione, non esclusi quelli di estrazione *laica*, tanto di moda.

O. Pasquato

Francisco CANALS VIDAL, *La tradición catalana en el siglo xviii ante el absolutismo y la Ilustración*, Fundación Francisco Elías de Tejada y Erasmo Percopo, Madrid 1995, 278 pp.

Canals Vidal, catedrático emérito de Metafísica de la Universidad de Barcelona, se asoma por segunda vez a un tema histórico con importantes implicaciones ideológicas. Hace años publicó *Cristianismo y revolución. Los orígenes románticos del cristianismo de izquierda* (1957), obra que ha tenido dos ediciones, y constituyó en su día su tesis doctoral en Derecho. (Esta monografía de juventud constituye, en mi opinión, uno de los estudios capitales para comprender la génesis y la evolución final del espíritu menesiano).

Ahora entra en liza con otra cuestión histórica de enorme trascendencia, que intentaré formular en forma de interrogantes: ¿Puede decirse, como afirma un sector numeroso de la historiografía, que la Cataluña contemporánea —dinámica y emprendedora— surge propiamente de la revolución borbónica dieciochesca, especialmente de Carlos III? O, ¿no habrá más bien que buscar sus raíces en el tan denigrado —son expresiones del autor— siglo XVII?

La tesis de Canals queda formulada con bastante nitidez en el último párrafo de su obra: «Cataluña había atravesado, pues, las presiones absolutistas e ilustradas ejercidas desde el poder durante el siglo xviii mante-

niendo viva una tradición que venía muy de lejos, y que reviviría con tenacidad incomparable a lo largo del siglo xix y hasta los años de la Cruzada de 1936-1939 y de la persecución religiosa contemporánea de aquella tragedia civil» (p. 269).

Para Canals, el siglo xviii, aparte sus importantes reformas de carácter administrativo y comercial, de las cuales evidentemente se beneficiaron los catalanes, no habría afectado al hondón del alma catalana. Esto lo prueba a lo largo de muchas páginas densas y a veces polémicas, en las que estudia el trasfondo ideológico de la posición catalana en la Guerra de Sucesión; analiza el contexto doctrinal de la polémica entre tomistas y suaristas catalanes y las medidas posteriormente adoptadas por Felipe V; presenta con toda brillantez el sentido de la heroica resistencia de Barcelona en 1714; pasa revista a las vinculaciones (supuestas o reales) entre jansenismo y tomismo, y a la difusión de algunas tradiciones piadosas vinculadas con los jesuitas, como la devoción al Corazón de Jesús; describe la actitud de los catalanes en la Gran Guerra (1793-95) contra-revolucionaria; etc.

Canals no disimula en absoluto sus discrepancias con otros historiadores: con Jaume Vicens Vives, Ferran Soldevila, Vicente Rodríguez Casado, Joan Bonet i Baltà, Francisco Tort i Mitjans, etc., con quienes polemiza abiertamente en muchos momentos; y su acuerdo de fondo con Torres i Bages.

En definitiva: se trata de una monografía muy pensada; apologética y apasionada en bastantes pasajes; digna de ser leída con respeto y atención; de la cual se puede discrepar pero nunca quedar indiferente. La documentación es exhaustiva y los asuntos son minuciosamente analizados hasta el extremo.

J. I. Saranyana