



## I programmi di storia da Casati a Gentile

*Fabio Bertini*

*Università di Firenze*

### Riassunto

Dopo l'Unità, era fondamentale garantire l'alfabetizzazione. I programmi di storia si imposero come elemento di formazione della cittadinanza. Dovevano dare una narrazione ben definita, monarchica e funzionale all'ordine. A lungo la formulazione dei programmi fu un cantiere aperto. Dapprima ebbe notevole importanza il pensiero positivista di Aristide Gabelli, poi la reazione idealistica e le tendenze nazionaliste conquistarono spazio, mentre sempre più si affermava l'idea dell'esame come fondamentale strumento della selezione sociale. La Grande guerra accelerò quelle convinzioni alimentando una vera e propria idea nazionalista della storia. La fiducia in un piano di educazione nazionale imperniato sull'esame di stato e sulla selezione: la storia fu fondamentale nel progetto di Croce; la filosofia nel progetto di Gentile. Ma tra i due ci fu affinità nella visione di una società elitaria.

Parole chiave: Storia; Didattica; Italia post-unitaria; Nazionalismo; Scuola

### Abstract

After the Unity of Italy, it was essential to ensure literacy teaching. The History programs established themselves as an element of citizenship formation. They had to give a well-defined telling, monarchist and formative for respectful citizen. For a long time, the formulation of the programs was a work in progress. At first the positivist thought of Aristide Gabelli had great importance; then idealistic reaction and nationalist tendencies gained space while the idea of the exam was increasingly affirmed as a fundamental tool of the social selection. The Great War accelerated those beliefs by feeding an out-and-out nationalist idea of History. Confidence in a national education plan focused on the state examination and selection prevailed. History was fundamental in the project of Croce; Philosophy in the project of Gentile. But between the two there was affinity in the vision of an elitist society.

Keywords: History; Didactics; Post-unitary Italy; Nationalism; School

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/12528>

Copyright © 2020 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## LA SCUOLA DAL REGNO DI SARDEGNA ALL'ITALIA

Già la tensione riformatrice del 1848 aveva indirizzato nel Regno di Sardegna verso la revisione dei sistemi didattici, con ampliamento sociale della platea studentesca, miglioramento della condizione docente e modernizzazione dell'istruzione tecnica (Casati G. s.d. [1859], 533 segg.; Chiocchetti F., 2000, 15; per una bibliografia, Gaudio A., 2000). Si trattò di misure slegate fino alla legge del 4 ottobre 1848 presentata dal ministro Carlo Boncompagni. Centralizzazione ministeriale temperata dal ruolo consultivo del Consiglio superiore e dei Consigli universitari e, a seguire, delle Commissioni permanenti per le scuole secondarie, del Consiglio generale per le scuole tecniche ed elementari, dei Consigli provinciali per le scuole elementari, poi ancora le cariche di rettore e di consultore nelle Università, di ispettore generale della Sardegna per le scuole elementari, degli ispettori per le scuole secondarie. Quel meccanismo farraginoso e a volte contraddittorio accompagnava un progetto organico indicante percorsi. Il principale aveva alla base le scuole elementari inferiori, con gli insegnamenti di Catechismo, Leggere e scrivere, primi elementi di Aritmetica, principi della Lingua italiana e esercizi di Nomenclatura. Le Scuole elementari superiori insegnavano Grammatica, Composizione in italiano, nozioni ulteriori di Aritmetica, primi elementi di Geometria, Scienze naturali, Storia e Geografia. Il grado successivo era la Scuola secondaria, in cui venivano insegnate Lingue antiche e Lingue straniere, Elementi di filosofia, Elementi di scienze. Era propedeutico all'Università, vertice del sistema che comprendeva anche, soppressi i collegi dei gesuiti, sei collegi-convitto "nazionali", in cui la religione cattolica era fondamento dell'educazione morale, mentre gli studenti dovevano compiere anche esercizi militari. Uno dei corsi accessori riguardava "Storia antica e moderna e geografia".

L'insegnamento della Religione fu fondamento anche nel decennio successivo, confermata in un decreto del 29 ottobre 1856, sui programmi per le scuole elementari che improntava fino dal primo anno (Raccolta delle istruzioni, circolari ed altre disposizioni, s.d. [1857], 130 segg.). Al terzo anno entravano in gioco i doveri verso la famiglia, la società e la Patria, come proseguimento di quelli religiosi, per disegnare un'idea del buon cittadino capace di abnegazione e osservante delle leggi morali e civili (140-141). Via via salendo negli studi, sempre più approfondendo il catechismo, nella quarta classe entravano i racconti della storia nazionale, finalizzati all'amor patrio e all'affetto per "le istituzioni liberali che ci reggono" e all'idea del cittadino reso tale lavoro, ingegno e virtù (143 segg.). Gli esercizi di composizione avrebbero valorizzato

biografie esemplari e vicende esemplari della storia nazionale, sostanzialmente coincidenti con la dinastia dei Savoia fino al 1746 (145), e cenni di storia patria comparivano nel programma di geografia, anche per i riferimenti cronologici. Un analogo impianto riguardava le scuole femminili, per la buona "suddita sabauda", e per le scuole uniche dei centri rurali. Letteratura e storia stavano insieme nel bando di concorso del 15 aprile 1857 a posti gratuiti nel Collegio Carlo Alberto per gli studenti delle Province (211) e in quello del 12 ottobre 1856 per le scuole speciali. In quest'ultimo caso, nei corsi di lettere, pur esistendo il riferimento generale il vero percorso storiografico era condotto attraverso la letteratura, da quella delle origini, a Dante, alla rinascita degli studi classici, al Cinquecento, alla cosiddetta "decadenza del buongusto", al Settecento, all'età moderna e contemporanea. La storia rimaneva ancorata - secondo un ulteriore decreto del ministro dell'Istruzione, Giovanni Lanza, del 29 ottobre 1856 - ai grandi esempi di virtù nazionale, ma la prospettiva cominciava ad essere italiana più che piemontese, con interventi di controllo su quei libri che, facendosi scudo della celebrazione dei Savoia, remavano contro la libertà e l'indipendenza italiana (Camera dei Deputati 1857-1858: Lanza, 30 marzo 1858, 988; Ascenzi A., 2003, 119-194; Chiocchetti F., 2000, 15).

Nella fase che si apriva, quando lo stesso ministro, con legge del 22 giugno 1857, stabiliva più rigorosi controlli sulla scuola privata e specialmente confessionale, la religione cattolica rimaneva fondamentale, mentre si aprivano i temi della libertà di insegnamento e della preparazione dei maestri. Il Parlamento subalpino discusse, nel marzo 1858, un progetto di legge sull'istituzione di Scuole normali per maestri e maestre elementari, il cui livello era fino ad allora molto basso (Camera dei Deputati 1857-1858: Franchi L., 29 marzo 1858, 957). Fu un fecondo dibattito sui programmi, tra chi, come il latinista Tommaso Vallauri, con Menabrea e, in genere, la destra, preferiva che al posto della letteratura nazionale vi fossero economia domestica e nozioni agrarie, chi come il letterato Giuseppe Bertoldi, del centro-sinistra, voleva un maestro consapevole della «nazione cui appartiene» e, per questo, la centralità della storia (Camera dei Deputati 1857-1858: Bertoldi G., 29 marzo 1858, 969), e chi a sinistra, come Matteo Pescatore, d'accordo sul ruolo della storia nazionale, ne contestava la riduzione alla lettura sabauda, chiamando in causa il concetto di diritti e doveri (Camera dei Deputati 1857-1858: Pescatore M., 30 marzo 1858, 977).

Il Parlamento finì per accogliere la definizione di storia data dal ministro Lanza, che univa insieme i due concetti, storia nazionale e storia patria (quella sabauda) (Camera dei Deputati 1857-1858: Lanza, 30 marzo 1858, 988), concetto politico che stava

a cuore, ovviamente, alla Casa regnante, pronta a sottolinearlo simbolicamente ordinando, il 9 settembre 1859, l'uso di cannoni fusi per la realizzazione di statue al Balilla e a Pietro Micca degli scultori Cassano e Giani (Cronaca politica, legislativa ed amministrativa dagli ultimi tempi s.d. [1859], 86). Si stava già ponendo il problema di come estendere il concetto nei territori via via uniti al Piemonte. Il 10 novembre 1859, le disposizioni del Governatorato di Milano per l'insegnamento nei Ginnasi e i Licei tendevano a connettere la grande eredità pedagogica locale con la legislazione cui stava lavorando il ministro sabauda Gabrio Casati. Restava il ruolo dell'istruzione religiosa, comprendente il catechismo diocesano nelle classi inferiori, aveva un compito importante la "letteratura nazionale" ispirata alla virtù e alla patria, la storia era nei programmi (448 segg.). Nel Ginnasio, era l'antica, fino al 476 d.C, in tre ore settimanali condivise con la Geografia; nel Liceo, si articolava in tre anni e 5 ore settimanali, con il primo anno di riepilogo e di sviluppo al 1492, il secondo fino alla pace di Vestfalia del 1648, il terzo ai tempi attuali, sempre curando i due obiettivi, italiano e "patrio", e l'educazione del cittadino con "giusti criteri politici".

Con queste premesse, fu intrapreso il grande riordinamento dell'istruzione pubblica noto come Legge Casati, del 13 novembre 1859 (533 segg.; Gaudio A., 2019; D'Ascenzo M., 2019), con i grandi obiettivi del perseguire la coesione nazionale e dell'inserire le classi popolari nel sistema che, all'ombra della monarchia, cercava l'equilibrio tra aristocrazia e borghesia (Cambi F.,1990, 369). Adattando il precedente schema amministrativo sabauda, ridisegnava in sezioni, secondo il tipo di scuola (elementare, secondaria, Normale o magistrale) (Casati G. s.d. [1859], 533 segg) , il Consiglio superiore, interamente di nomina regia, prevedendo un consultore per l'azione disciplinare a nome del sovrano, ispettori per ciascun ramo, più uno speciale per le scuole tecniche, ispettori provinciali e di circondario, disponeva anche di un Consultore per l'azione disciplinare, oltre a nominare provveditori e ispettori generali, provveditori con grandi poteri, assistiti da consigli provinciali. Se l'elemento caratterizzante riguardava l'elementare, l'inferiore con un biennio obbligatorio, il superiore con un biennio obbligatorio nei comuni oltre i 4.000 abitanti, il nodo fondamentale consisteva nei maestri, in un caleidoscopio di situazioni, a cominciare dalla disponibilità e volontà di spesa dei comuni, dalla varietà professionale tra i provvisti di patente o no. Era cosa prevista dall'articolo 359, che consentiva il conseguimento della patente di maestro per i piccoli comuni e le borgate al secondo anno delle scuole normali, o al terzo per i maggiori. Era un'opportunità per le donne, i cui corsi prevedevano i lavori muliebri, cui erano preclusi gli altri tipi di scuola

superiore. Ed era un'opportunità per tutti perché l'accesso alle scuole normali richiedeva requisiti culturali minimi, e soprattutto perché il fabbisogno di maestri era molto superiore all'offerta qualificata per cui occorsero anche corsi speciali e la formazione in fretta di maestri di quindici o sedici anni, magari chiamati a coadiuvarne di diciottenni.

Era un magma cui l'ispettore generale Angelo Fava, uomo del Risorgimento vicino a Rattazzi, convinto del ruolo morale della religione, ma rispettoso della laicità, affrontò pubblicando, nel 1860, le Istruzioni ai maestri sul modo di svolgere i programmi (Fava A., 1860). L'aprirsi della professione ebbe grandi effetti sul piano sociale, per le donne e per la formazione di un ceto medio piccolo in cerca di affermazione sociale, spesso di modesta provenienza, ma via via sempre più consapevole, pur restando fondamentale la gerarchia dell'istruzione secondaria, secondo i canali, classico (Ginnasio di cinque anni e Liceo triennale), il più elevato, e poi il tecnico (scuole tecniche triennali al grado inferiore, istituti tecnici triennali al superiore) e il normale (Di Pietro G., 1991, 43-52). A parte poi operavano i convitti nazionali e gli Istituti ecclesiastici vincolati da garanzie.

Per i programmi si riscontrava la prevalenza dell'insegnamento letterario su quello storico, anche se in misura diversa a seconda dei tipi di scuola e questo tratto sarebbe stato dominante per decenni, motivato del resto dalla grande battaglia per l'unificazione linguistica. La Storia aveva un ruolo marginale, tranne che nell'Istruzione classica, e, del resto, anche nella scuola elementare non compariva nel primo grado, ma solo nel secondo, come "esposizione dei fatti più notevoli della storia nazionale". Se era vero che c'erano spazi in generale nella accresciuta libertà d'insegnamento (Camera dei Deputati 1860, Gualterio F.A., 752), tutto l'insieme si misurava con le situazioni esistenti nei territori, la Toscana ad esempio, che ne aveva di più nel vecchio sistema non certo privo di capacità e strutture (Gaudio A., 2018), o l'Emilia cui accennò nella discussione Alfieri di Sostegno (Camera dei Deputati 1860, 752) e finiva per determinare incertezze nell'applicazione della legge.

Occorse tornare sopra a quelle e ad altre cose in fase di discussione e, il 25 giugno 1860, il nuovo ministro Terenzio Mamiani presentò alla Camera quattro decreti di revoca (Camera dei Deputati 1860, 749). Riguardavano anche i programmi risultati presto elaborati troppo affrettatamente, specialmente per il Ginnasio e sui cui occorse tornare (749). Quel tipo di istruzione era il vero obiettivo del Governo che preparò proprio allora, il 5 luglio 1860, il passaggio di istituti tecnici e scuole speciali alla competenza del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio (Fumi G., 2013),

trovando ostacolo in chi, come il deputato Coppino, vedeva elusa la necessità di fornire un'ampia base culturale al cittadino. Tuttavia, per quanto riguardava la storia, era da vedere quale fosse la soluzione migliore.

Infatti, con la revisione del novembre 1860 (Programmi di esame finale ginnasiale, 1861, pp. 193 segg.), comparivano per il Ginnasio nozioni elementari di antichità greche (usi, costumi militari e ordinamenti politici) al secondo anno, e di arti militari al terzo, mentre tra il quarto e il quinto anno si distribuiva la storia antica, dalle prime civiltà ai due imperi romani, con particolare attenzione alla "efficacia educativa dei Santi Padri". Nel Liceo, il primo anno considerava il periodo dall'imporsi del Cristianesimo a Innocenzo III per valorizzare l'intreccio tra i Comuni e i "progressi della civiltà cristiana"; il secondo arrivava alla pace di Crespy del 1544, valorizzando Carlo III di Savoia; il terzo arrivava al Congresso di Vienna, con vaghi accenni alle "virtù e vizi naturali degli italiani", al loro Risorgimento e alla condizione attuale della "Civiltà universale cristiana" (Programmi di esame finale liceale, 1861, 172 segg.).

Negli Istituti tecnici, Geografia e Storia stavano insieme (Ascenzi A., 2013) e il programma era più centrato sulla modernità. Il primo anno studiava la Storia d'Europa dalla caduta dell'Impero d'Occidente, all'Impero dei Comneni, approfondendo poi l'Italia, dalle signorie alla scoperta dell'America; il secondo, arrivava al periodo dalla Rivoluzione francese in poi senza un chiaro punto di approdo, dando anche elementi di Storia del commercio e dell'industria, così da corrispondere al bisogno di tecnici preparati anche culturalmente allo sviluppo. In altri termini, se il programma dell'istruzione classica era ben fondato culturalmente, quello dei tecnici aveva un carattere formativo più adeguato alla modernità.

Nelle scuole tecniche il programma era idoneo per chi volesse proseguire gli studi nelle Scuole normali o negli Istituti tecnici (Fumi G., 2013), il programma si limitava ad essere di "Storia popolare d'Italia". Prevedeva al primo anno Storia romana, tra guerre e personaggi, fino alla caduta dell'Impero romano; al secondo anno, un percorso da Odoacre a alla scoperta dell'America sempre con quel criterio epico-biografico; al terzo anno, dall'Italia del XV secolo a Vittorio Emanuele II con la formazione del Regno italiano. Solo nel novembre 1861, sotto il ministro Francesco De Sanctis, fu formulato il programma per le Scuole normali e magistrali per gli esami di patente di maestro e maestra (Regio Decreto che approva i programmi, 1861). A parte l'introduzione di un biennio di preparazione post-elementare, per le ragazze che potevano accedere ai corsi della Scuola normale solo a quindici anni, c'erano disposizioni per i programmi. Al secondo anno della Scuola normale, venivano

presentati episodi epici e biografie di grandi. Era previsto al terzo anno un programma che andava dai cenni sull'origine dei comuni italiani, attraverso i secoli, comprese le grandi dinastie del Settecento-Ottocento (Due Sicilie e Toscana) per arrivare a Carlo Alberto e a Vittorio Emanuele II, compresa la proclamazione del Regno d'Italia. Complessivamente, nella diversità dei percorsi e dei programmi, la Storia recente restava genericamente indicata, ma proprio in questo consisteva la possibilità che qualche docente potesse inserire il contributo della democrazia e delle classi popolari, in una logica che tendeva a stabilire la continuità tra il divenire della Dinastia e quello dello Stato unitario (Ascenzi A., 2013).

## **I MAESTRI, LE MAESTRE E UNA NUOVA FASE DELLA QUESTIONE SOCIALE**

Con la conquista garibaldina della Sicilia e del Mezzogiorno, il problema si complicò, per le ampie sacche di arretratezza, anche se non ovunque era stato così, per cui si trattava di collegare i fili migliori e dare a tutti la filosofia di uno Stato liberale e laico. C'era da superare una contraddizione perché la Monarchia sabauda voleva ancora salvaguardato il ruolo della morale religiosa, in un quadro di forte incidenza del clero antinazionale (Bertoni Jovine D.-Malatesta F., 1961, 9 segg.; Saracino V.-Corbi E.M., 1999). In gran parte dei nuovi territori, il clero aveva svolto azione meritoria di alfabetizzazione maschile e femminile almeno per una certa percentuale di italiani, ma, alla luce di valori antitetici alla laicità dello Stato (Lanaro S., 1988). Era un motivo in più per la formazione dei maestri, di una figura cioè esposta all'arbitrio e alla varietà, quando non al grado di corruzione dei comuni (Cives G., 1990, 61), ma divenuta determinante.

L'istruzione di base, per una gran parte delle popolazioni, specialmente rurali, tendeva a esaurirsi - e non tanto spesso - nel primo biennio e il gap era particolarmente rilevabile nel Mezzogiorno, dove lo scarso funzionamento era prodotto da un insieme di fattori, le oggettive capacità finanziarie dei Comuni, il boicottaggio politico, la resistenza al cambiamento sociale che, almeno sulla carta, era potenzialmente insito nella legge. In quelle condizioni, l'alfabetizzazione appariva più urgente delle nozioni di storia e geografia (Civra M., 2002, 23) e importanti saggi di Pasquale Villari sull'insegnamento all'estero, dimostrando quanto importante fosse l'insegnamento elementare (Villari P., 1862; Villari P., 1864).

La priorità però andava all'istruzione classica. Il 25 novembre 1863, il ministro della Pubblica Istruzione, Michele Amari, sottopose al re il bisogno di rivedere i

programmi superando le tante difformità esistenti in quel tipo di scuola e modificando l'assetto per la storia (Amari M., 1863). Al Ginnasio fu prevista una materia unica, "Geografia e storia antica e nozioni elementari di antichità greche e romane" che, nei cinque anni, arrivava alla decadenza pagana e alla «progressiva ampliamento della religione cristiana». Nei Licei, compariva la "Storia moderna", al primo anno dall'Impero d'Occidente al XIII secolo; al secondo un tema di partenza, il perché, nel XIV secolo « non si procacciava l'unità politica e l'indipendenza nazionale" per arrivare alla prima metà del XVI secolo; al terzo, l'arrivo all'età contemporanea e al Risorgimento, con approfondimenti sul periodo rivoluzionario e napoleonico francese, con forte caratterizzazione sabauda, ma anche con spazio ai moti rivoluzionari contro il "predominio austriaco e i pessimi governi di Napoli, Roma, Firenze, Modena e Parma dal 1848 al 1859". Aveva poi forte valenza storica il parallelo programma di Geografia politica contemporanea.

Vi era anche forte attenzione all'istruzione tecnica, su cui il ministro dell'Agricoltura, industria e commercio, Gioacchino Pepoli, aveva presentato, nel 1862, una relazione alla Camera, frutto di un'indagine che aveva il preciso compito di dare linee di riforma per indirizzare i programmi (Pepoli G., 1862). Quel tipo di scuola era assai poco ambito, per mancanza di abitudine, per il poco rilievo dell'industria a livello generale, tanto che scuole tecniche e istituti tecnici erano assai poche. In questo settore, i programmi venivano concordati con Comuni e province perché doveva esserci la convenienza del territorio nel definire l'identità della scuola. Convinzione del ministro era che prevalesse il conseguimento di abilità, fossero banchieri, o capi officina, o macchinisti, o ragionieri, o addetti alle ferrovie e quant'altro. Una volta stabilito che, mentre l'insegnamento tecnico andava riordinato, quello letterario dovesse essere ampliato, furono definiti i programmi per quel tipo di istruzione, e il programma di Storia somigliava abbastanza a quello per i Licei, anche in questo caso considerata legata alla geografia, anche se con qualche maggiore attenzione agli aspetti legati alla specificità tecnica e, in certo modo, al progresso, senza il vincolo della storia antica, per cui si poteva muovere dall'Impero romano al presente (Programmi degli insegnamenti industriali e professionali, 1864).

Furono poi le deficienze rivelate dalla guerra del 1866, denunciate in un famoso articolo da Pasquale Villari, il Di chi è la colpa, a denunciare quanto pesassero, nella debolezza italiana, l'insufficienza dell'istruzione, la mancata alfabetizzazione in particolare e anche il piemontesismo dell'impianto che mandava nei territori maestri e direttori in difficoltà a comprenderli linguisticamente. Mentre un decreto del 22



settembre 1867 rafforzava l'assetto centralistico, con maggiori poteri al prefetto sul Consiglio scolastico provinciale, la volontà di ridurre il gap rispetto agli altri paesi, segnatamente al modello prussiano che faceva scuola, trovò un influente attore ancora in Pasquale Villari nel suo invito al metodo storico positivistico anche nei confronti delle scienze morali (Villari P., 1866). Fu in base a questo che un pedagogo, Aristide Gabelli, impegnato nel 1867 nella comparazione tra la scuola elementare italiana e quelle straniere (Gabelli A., 1867), cercò di aprire strade nuove, nel periodo in cui il ministro Michele Coppino metteva mano ai programmi di storia, ampliandone la presenza nelle Scuole normali e modificandoli per l'istruzione classica (Di Pietro G., 1991, 43-52). Tolta dai primi tre anni del Ginnasio, veniva concentrata nei primi due anni del triennio liceale, in una fase della giovinezza più idonea alla capacità critica e alla consapevolezza delle tematiche sociali che vedevano protagonista la borghesia.

In premessa a un decreto 10 ottobre 1867, Coppino sollecitava a esporre, nell'insegnamento inferiore i "fatti ammessi dalla critica" indicando cause effetti e relazioni; nel superiore, dati per noti i fatti, a cogliere le leggi che guidavano l'etica e il progresso dell'umanità (Istruzioni e programmi per l'insegnamento della geografia e della storia, 1867, 26). Nell'epoca positivista, alla Storia spettava fornire l'ossatura necessaria alla formazione dei cittadini destinati ad essere classe di governo e di quelli in grado di inserirsi nello sviluppo sociale e politico del Paese. Via, dunque, enciclopedismo e drammatizzazione retorica, a favore di equilibrio e razionalità, esaltando il nesso esistente tra la Geografia, che aveva valore propedeutico, e la Storia. Le scansioni nei programmi dell'istruzione classica non cambiavano molto, ma l'indicazione di Coppino per la quarta ginnasiale era di abbandonare le "oscure leggende" e mettere a fuoco i momenti significativi dello sviluppo legislativo e sociale, e poi, al Liceo, nella prima tranche, fino a Carlo VIII, evitare l'ottica regionalistica e privilegiare la formazione del "moderno popolo italiano" con la vitalità dei comuni e, nella seconda, sviluppare fino al Congresso di Vienna, considerando il rapporto con l'Europa (34).

Rinnovata nell'esame di licenza, più difficile e selettivo (Camera dei Deputati 1878, 1279; Camera dei Deputati 1904-1907, 3 segg.), migliorata nel trattamento dei maestri (Camera dei Deputati 1878), la scuola della Destra storica presentava difetti nel grado di libertà e autonomia sottolineati con competente criterio comparativo rispetto all'Europa dal medico "riformista" Carlo Morelli (Gaudio A., 2017). Tuttavia, pur nel quadro politico declinante, cercava un rinnovamento accelerato dal ministro Bonghi con un decreto del 1875 che consentiva un accesso "controllato" delle donne

all'Università, in larga parte vanificato dall'esclusione di fatto dal Liceo. e dal dover transitare o per la Scuola superiore che poco entusiasmava o per la Scuola normale. Era ben poca cosa rispetto alla preparazione che potevano sortire i maschi tra Ginnasio e Liceo, come ben spiegava guardia Malvina Frank in un articolo su Cordelia del 16 agosto 1876 in cui invocava l'istituzione di Licei femminili (Frank M., 1876), ma era meglio di niente.

Un insieme di aspettative sociali attendeva risposte che in parte provò a dare la Sinistra storica (Recuperati G., 1979) e, per la scuola, l'entrata in funzione della legge 3961, 15 luglio 1877, la cosiddetta legge Coppino, fu una rivoluzione. Le sanzioni contro la violazione dell'obbligo scolastico, l'elementare inferiore portata a tre anni, qualche risorsa in più e qualche maggiore gratificazione per i maestri, soprattutto il ruolo della scuola comunale per dare un'istruzione a coloro che non avevano la possibilità dell'istruzione privata, consentita a determinate condizioni, erano gli elementi qualificanti (G. U., 177, 1877; Istruzioni intorno ai programmi, 1905, 481).

Ma erano importanti anche i nuovi contenuti, con l'inserimento delle "prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino" che volevano dire il passaggio dal catechismo religioso a quello civile e il riconoscimento storico della coscienza laica che accese aspre polemiche. ma fu la strada perché qualche autore di testi scolastici potesse fare riferimento all'impianto costituzionale derivato dal Risorgimento e allo stesso processo risorgimentale (Ascenzi A., 2004, 85). C'era però da andare oltre le dichiarazioni di intenti, compito che si assunse nel suo breve interregno da ministro, Francesco De Sanctis, nel maggio 1878, davanti al Parlamento (Camera dei Deputati 1878, 30 maggio, 1276-1277). Accennava alla mancanza di maestri, ancora evidente, ma spiegava come la questione fosse quale istruzione si voleva dare al popolo, perché vedeva delle debolezze, e tra queste, la decadenza nello studio della storia e chiedeva: "Noi eravamo un gran popolo per i nostri studi storici, dove è andato ora il nostro primato per rispetto alla storia?" (1282), lasciando intendere la preoccupazione dello storico idealista davanti all'avanzare del positivismo che pure si affermò ulteriormente proprio nel periodo della sua gestione ministeriale. Nel 1880, infatti, Aristide Gabelli pubblicò il suo Metodo d'insegnamento nella scuola elementare, destinato a divenire un best seller con l'avallo del Ministero della Pubblica istruzione che ne suggeriva l'uso (Gabelli A., 1880).

Più che i licei, intanto, il banco di prova erano gli istituti tecnici, restituiti alla Pubblica istruzione nel 1878 (Fumi G., 2013), e non a caso, essendo le scuole più compatibili con il processo di modernizzazione dell'organizzazione produttiva italiana.

Quale equilibrio proporre tra la formazione generale e la specializzazione? C'era spazio per un intervento sulla storia, componente utile a quel tanto di istruzione politica che serviva a futuri industriali, agricoltori, artigiani (Regio Decreto 5664, 1880). Bastava meno di quanto occorreva all'istruzione classica. Era sufficiente limitarsi, con il concorso della Geografia e della Cronologia, alla successione dei fatti principali, ai protagonisti edificanti che esaltassero i «sentimenti d'onestà, d'amore alla famiglia, ai propri simili, al lavoro, alla patria, alle leggi», che parlassero dei progressi scientifici e tecnici insieme, delle glorie patrie nella scienza, del ruolo sociale della "corporazione artigiana". Come spiegato, nell'istruzione per le Scuole normali da Francesco De Sanctis, nel 1880, valevano più le parole del professore in classe del libro di testo di un "professore muto". In questo caso, il programma di Storia era scarno, ma caratterizzato dall'interessare con monumenti e fatti nazionali vicini nel tempo (Insegnamento della storia, 1880). Punto d'arrivo del programma era il 1870 ed erano raccomandati il continuo uso delle carte geografiche e le biografie degli "uomini più celebri che furono tanta parte del rivolgimento italiano", senza preclusione per i democratici.

Condotta in porto dal ministro Guido Baccelli, il piano dei programmi per le Scuole tecniche - datato 2 ottobre 1881 - era ben poca cosa rispetto a quanto veniva proposto per l'istruzione classica con grande dettaglio. Restavano i capisaldi, la simbiosi tra geografia e Storia, le tappe fondamentali, il riferimento all'Europa e alle altre parti del mondo, ma era forse molto più indicativa il programma della materia "Diritti e doveri del cittadino", per i concetti che richiedeva, come "libertà", "libertà nel lavoro", "forme di governo" che si prestavano a un inquadramento storico (Programmi ed orari nelle scuole tecniche, 1881).

## **SCUOLA E LETTURA DELLA STORIA DEL RISORGIMENTO**

L'istruzione diveniva più "liberale" con la legge sull'eleggibilità del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, del 17 febbraio 1881 (Ciampi G., Santangeli C., 1994, 18) e, di lì a poco, l'allargamento della base elettorale nelle elezioni politiche sconvolgeva gli equilibri. Poi una circolare del 10 gennaio 1883 del ministro Baccelli sull'ammissione delle donne alle Scuole secondarie superiori mise fine a una barriera fino ad allora insuperabile. La società era un cantiere aperto come lo erano, in conseguenza, i programmi d'insegnamento della Storia, sottoposti, per le scuole Normali, in un progetto datato 1° novembre 1883, in cui la materia era definita "Storia nazionale", all'esperimento di procedere a ritroso: la Storia moderna (dalle guerre di

successione a Porta Pia) al primo anno; la Storia del Medio evo al secondo; la Storia antica al terzo (Storia nazionale, 1883, 951 segg.). Si trattava di procedere “alla conoscenza dell’ignoto per la via del noto” e c’era il vantaggio che chi avesse lasciato precocemente gli studi avrebbe avuto i fondamentali della storia nazionale.

Era sempre l’istruzione classica il campo principale e vi rimise mano Michele Coppino, tornato alla guida del Ministero nel 1884. Base dell’intervento era una relazione di Pasquale Villari, per il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione. L’idea era di superare la successione dei periodi, agendo alla tedesca, con la ripresa del programma e l’ulteriore approfondimento. Si trattava di tener conto che l’allievo del primo biennio di Ginnasio non aveva la necessaria profondità specialmente per comprendere la storia italiana. Sarebbe occorso allora riprenderla nel terzo anno, per poi affrontare la Storia medievale nel quarto e affidare al quinto la Storia dell’età comunale, del Rinascimento e dei tempi moderni (Villari P., 1991, 267 segg.). Il Liceo avrebbe poi ripreso il programma nella maniera più approfondita come consentiva la maggiore maturità del discente.

Intanto, il Ministero interveniva sull’istruzione tecnica. Lo scopo fondamentale era raccordare scuole tecniche e istituti tecnici essendosi perduto il collegamento originario necessario alle moderne esigenze (Coppino M., 1885). Ma si trattava anche di garantire la cultura generale, questione particolarmente necessaria per il grado inferiore, il solo per molti studenti. Poiché le Scuole tecniche si articolavano a seconda di chi al terzo anno decideva di proseguire per l’Istituto tecnico e di chi avrebbe finito con la licenza, il tratto comune era dato dalla materia “Storia nazionale”. Se il ragazzino non era in grado di cogliere in astratto il senso delle istituzioni, o stabilire accorti collegamenti, aveva curiosità e sentimenti idonei ad appassionarsi per azioni e protagonisti e cominciare a muoversi nei fatti storici, giovandosi della geografia per acquisire concetti di società politica e di nazione (Disposizioni e programmi, 1885). Nell’Istituto tecnico, la scansione era normale - antica, medievale, moderna.

Paradigmatico era il discorso sulle Scuole tecniche. Non si trattava di dare un indirizzo specializzato, ma di dare il senso del patrimonio comune costituito dalla storia nazionale, selezionando i fatti più importanti, a partire dai quali far capire le linee principali della Storia, soprattutto della patria. Pochi consigli, preferire il libro di testo meno retorico, essere il meno possibili retorici nella lezione, privilegiare i grandi esempi, far tesoro delle memorie storiche locali, dare esatti riferimenti cronologici, crescere in approfondimento per “i tempi nostri”. La parte contemporanea, al terzo anno, copriva dalle costituzioni del 1848 fino a Porta Pia, con un taglio sostanzialmente

sabaudo che si concedeva solo l'accento al Garibaldi in Sicilia, ma molto sarebbe dipeso dall'inclinazione dei docenti. Nell'Istituto tecnico, si studiavano Medio evo ed età moderna e molti dei criteri erano gli stessi, finalizzati alla cultura, all'educazione, al sentimento patrio, e molti passi dell'illustrazione ministeriale erano gli stessi, anche se emergeva l'invito all'approfondimento. Qualcosa di più si dava con la Storia complementare per la licenza nelle sezioni di Fisico-matematica e di Commerciale-ragioneria per il possibile sviluppo in studi superiori e consisteva essenzialmente nello studio della Storia delle colonie e delle industrie e dei commerci.

Sull'impianto dell'istruzione classica, intervenne il ministro Paolo Boselli con un decreto del 24 ottobre 1888, nel senso di eliminare il programma della Storia d'Italia da Odoacre in poi che stava nella quarta ginnasio, facendo svolgere invece la Storia nazionale nelle tre classi del Ginnasio inferiore, alla maniera dei Tecnici, in forma di racconti e biografie, in modo da dare «i sentimenti e il carattere di cittadino italiano», restituendo spazio nel Ginnasio superiore alla Storia greca e romana, in integrazione con le letture latine (Boselli P., 1888). Così era possibile togliere la Storia antica dalla prima classe del Liceo e prevedere nel triennio la distribuzione della materia dalla caduta dell'Impero romano alla morte di Vittorio Emanuele II, in modo da rimettere in sincronia, nel primo anno, storia e storia della letteratura, e, più in generale, garantire la conoscenza del Risorgimento, magari con l'ausilio della storiografia più valida anche dal punto di vista letterario. Si riconosceva in tal modo il rilievo della storia moderna (di fatto contemporanea) nella formazione del cittadino e la storia era un po' meno marginale rispetto alla letteratura con cui, invece, si stabiliva un'alleanza.

Con un decreto poi del 21 novembre 1890, che armonizzava i programmi dell'istruzione classica e tecnica, salvo ovviamente le materie specialistiche, e dava rilievo nuovo al libro di testo, l'impianto, per la Storia, non cambiava e l'ultimo anno di Liceo andava dal trattato di Aquisgrana alla morte di Vittorio Emanuele II (Programmi per l'insegnamento nel Liceo, 1891). Aquisgrana fu poi considerata importante per la periodizzazione dal ministro Ferdinando Martini (Chiocchetti F., 2000, 37). Quanto alle elementari, i programmi furono redatti nel 1888 sotto l'ispirazione di Aristide Gabelli e dunque con orientamento positivista, chiedendo, accanto al fine educativo e morale, la valorizzazione dell'intuizione, e il legame pragmatico del programma con l'esperienza (Istruzioni intorno ai programmi, 1905; Fujisawa F., 2008; Civra M., 2002, 48). Mentre il ministro Paolo Boselli chiedeva che la Storia, nelle elementari rurali si limitasse ad alcuni elementi del Risorgimento così come la Geografia venisse circoscritta alla Penisola, con il sostegno di una Commissione diretta da Pasquale Villari, fu rilanciato il

principio già affermato da Coppino dell'insegnamento di "Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino" al posto dell'insegnamento della religione (Fujisawa F., 2008; Illari S., 2016, 436). Era un punto cardine, ben connesso alla Storia, perché associato al difficile ed eroico farsi della Nazione unitaria, e fu affidato in buona parte ai "sussidiari". In qualcuno di essi, i medaglioni eroici riguardarono religiosi, artisti, politici, condottieri figli del popolo, alla maniera di Garibaldi, possibili sproni all'orgoglio dei piccoli allievi popolani; in altri, la figura di Vittorio Emanuele II, costituiva il leit motiv, magari con il concorso della virtù popolare. Il resto rifletteva l'epica nazionale in una dimensione atemporale o vagamente diacronica che, toccando i Vespri siciliani, la disfida di Barletta, Solferino e San Martino, la Spedizione dei Mille e così via, raggiungeva il Risorgimento del re e di Garibaldi, la diade riconosciuta che escludeva il repubblicanesimo radicale.

Risolto in modo soddisfacente il nodo delle elementari, anche in relazione agli ambienti e allo status dei maestri (Ravà V., 1900), restava il nodo della Scuola media. Lo sollevò, sempre nel 1888, Ruggiero Bonghi, indicando come modelli le Scuole di Harrow e di Eaton, ai fini della formazione della classe dirigente, sintetizzandone la qualità nei termini "meritocrazia" e "indipendenza" tramite il finanziamento di associazioni private (Bonghi R., 1888; Monsagrati G., 2004).

Si trattava di proposte incompatibili con la situazione italiana e decadde ma erano il segnale di un'insoddisfazione che cominciò a risentire anche del montare di nuove concezioni filosofiche che accompagnavano la riscossa della prospettiva idealistica sul positivismo. Nei nuovi programmi del 1894 per le Elementari, ancora obbligatorie solo fino al terzo anno, Guido Baccelli intese superare l'impostazione data da Gabelli, le cui istruzioni però restavano (Istruzioni intorno ai programmi, 1905, 475), semplificando l'impianto e rafforzando il controllo ministeriale su una materia fino ad allora in prevalenza municipale (Civra M., 2002, 55). Sotto l'influenza di un'altra scuola pedagogica, quella di Emidio Consorti, il centro di riferimento dell'educazione diveniva la virtù del lavoro, che fossero la cura di un piccolo orto per i bambini delle campagne o i lavori muliebri per le bambine (Ravà V., 1900, CXLIV). La parola d'ordine era «raccontare la scuola alla vita» e ciò implicava più vicinanza alla Storia più recente ed all'educazione del cittadino. Storia, Geografia e Nozioni dei diritti e doveri stavano insieme e Storia era soprattutto quella italiana con esplicito accenno al Risorgimento (Civra M., 2002, 56). Il criterio era ancora quello degli esempi edificanti, figure eccezionali e eroi della virtù modesta, meritori della Patria, concetto in cui cominciavano a confluire, dopo Dogali, due elementi di provenienza diversa, il

nazionalismo di vocazione conservatrice e reazionaria e l'irredentismo di vocazione garibaldina e democratica. Nella declinante attenzione a un altro filone risorgimentale, quello della giustizia sociale, nell'Italia della reazione crispina, sopprese, dopo 17 anni le prime nozioni dei "doveri dell'uomo", si parlava di "cenni sui diritti e doveri del cittadino" nella terza classe, di riferimenti alla famiglia, alla società, alla nazione, al governo nella quarta, di diritti e doveri del cittadino desunti dallo Statuto in quinta (Istruzioni intorno ai programmi, 1905, 481).

L'orientamento colonialista faceva sì che tra Risorgimento e antichità romana si stabilisse un nesso. Nella Scuola elementare, i primi due anni dovevano porgere suggestivi aneddoti della Storia antica, dai greci, agli ebrei ai romani, il terzo fare la stessa cosa con la Storia del Risorgimento. Il quarto anno, primo non obbligatorio, avrebbe avuto un più preciso connotato diacronico da costruire anche a partire dalle memorie storiche esistenti sul territorio se specialmente riferibili alla costruzione della Nazione (Fujisawa F., 2008). Alla scuola elementare era delegata la formazione del cittadino preparato a identificare lo Stato e la Monarchia, convinto che il valore del lavoro fosse la strada per una modesta e composta ascesa sociale, uso alla semplicità dei costumi, estraneo ai moti sociali violenti, con il contributo della religione che tornava a contare.

Intanto, la riforma della formazione magistrale comportava altri interventi del Ministero Baccelli anche se, a suo dire, erano limitati dal permanere della legge Casati. Portata la Scuola normale a sei anni, il corso preparatorio biennale diveniva corso complementare a durata triennale (valido anche per l'accesso alle Scuole tecniche), ma pensato soprattutto come "preparazione ai nobili uffici che la donna ha nella famiglia e nella società", valore superiore alla funzione di preparazione delle future maestre cui pure assolveva (Baccelli G., 1895). Bene o male, il corso complementare era parte integrante della Scuola normale che così aveva due livelli, in un complesso in cui i programmi venivano potenziati e, al livello maggiore, con l'esercizio del tirocinio e dell'assistenza all'infanzia, oggetto poi di ulteriore messa a punto (G. U., 16 luglio 1896). Il programma di storia della Scuola normale restava di portata modesta, ma con qualche prospettiva mutata. Limitato fino ad allora al minimo indispensabile per un maestro o una maestra di grado inferiore, svolto nei primi due anni con nozioni di Storia moderna e contemporanea, salvo qualche richiamo nel terzo veniva ora espanso al terzo anno nel quale rientrava la Storia antica, perfino con lieve aumento di orario.

## LA SCUOLA E LA SOCIETÀ TRA LA CRISI E IL NUOVO SISTEMA ECONOMICO

Il secolo si chiudeva nel fallimento di un tentativo autoritario intrapreso anche per fare fronte all'emergente identità di un proletariato di tipo nuovo. Niente era più lo stesso, nel giro di poco tempo per il lavoratore urbano, via via avviato alla fabbrica, per il mezzadro, sempre meno "consocio", per il bracciante, sempre più marginale nelle campagne.

Era già ben viva la reazione antipositivistica che avversava la Storia intesa come cronologia e repertorio di nomi e fatti, condotta dalla corrente neo-idealistica, che cominciava ad avere in Benedetto Croce e in Giovanni Gentile i principali esponenti e, nel campo della pedagogia, nel triestino Giovanni Cesca, convinto che l'interesse dovesse essere per la storia della civiltà e delle sue leggi morali e sociali (Cesca G., 1902; Di Pietro G., 1991, 67-77). Nell'immediato, tuttavia, specialmente in virtù degli orientamenti del ministro Vittorio Emanuele Orlando, ebbe influenza l'indirizzo giuridico-economico (Di Pietro G., 1991, 79-96). Per la scuola elementare, però, il criterio doveva essere più neutro. Il compito di affrontare il cambiamento sociale attraverso i programmi scolastici fu affidato, nel 1905, per la Scuola elementare a Francesco Orestano, convinto avversario dei dialetti, nemico del neoidealismo, anticlericale ma non antireligioso e ispirato alla psicologia moderna (Fujisawa F., 2008).

All'obbiettivo fondamentale dell'educazione morale contribuiva la storia, introdotta in terza e in quarta, con il criterio collaudato degli esempi edificanti, e con particolare attenzione sul periodo dal 1848 a Porta Pia. Al quinto e al sesto anno, si imponevano i doveri e i diritti dell'uomo e del cittadino sempre mirati al suddito virtuoso, fedele monarchico e buon soldato. Il compito della Storia era soccorrere l'opera, da una parte inglobando il recente colonialismo, dall'altra, recuperando l'immagine della Monarchia, facendo leva sull'assassinio di Umberto I come fattore catartico. Il taglio epico ed "avvenimenziale" eliminava l'attenzione alla "struttura sociale", praticamente inesistente nei programmi (Di Pietro G., 1991, 53-66).

La riforma dell'8 luglio 1904, che portava l'obbligo dell'istruzione elementare ai 12 anni, con ampliamento alla Quarta e Quinta, si accompagnò a una maggiore stretta sui programmi e, di conseguenza, a maggiore uniformità nei libri di testo e ciò riguardava anche la storia, dove era intenzione del Ministero bandire genericità e "storielle", rendendo concreto l'insegnamento legandolo agli ambienti di vita dei fanciulli. Non cambiava l'imperativo di fondo - "preparare cittadini onesti, amanti del lavoro, rispettosi delle leggi, pronti a servire la Patria" (Istruzioni intorno ai



programmi, 1905, 483). Laicità e Patria erano elementi caratterizzanti il programma di storia nelle Elementari, che assumeva particolare importanza dalla terza classe in cui diveniva centrale il Risorgimento e, in esso, il periodo 1848-1870, con particolare attenzione alla regione dell'istituto scolastico: "formarsi la coscienza di essere cittadino di una Patria e sapere che cosa sia costato agli Italiani il farsene una, rompendo catene di secolari oppressioni straniere, e abbattendo gli artificiosi confini, che le regioni mutavano in Stati" (514).

Lo sviluppo dello studio previsto fino al sesto anno, giungendo alla fine del secolo XIX, scartando i "noiosi quadretti biografici", servendosi degli aneddoti reali, delle memorie locali e regionali, facendo rendere conto della scansione cronologica, assolveva ad una buona preparazione per chi proseguiva lo studio, ma, soprattutto, formava alla cittadinanza. I quattro anni dell'obbligo erano lo "zoccolo duro" della cittadinanza (475), anello di una catena che, arricchita dall'ultimo biennio delle Elementari, aveva un passaggio confuso con la scuola media che una legge delega del 24 luglio 1904 provò ad affrontare. Era compito del Governo raccogliere tutte le disposizioni sugli esami, tra Elementare e Media, e intervenire. Il Regolamento che ne derivò, del 13 ottobre 1904, generalmente più severo sulle prove da sostenere, rendeva obbligatoria la prova di licenza dalla Scuola media e le modalità di controllo indispettirono la scuola privata, in generale religiosa (Camera dei Deputati, 1904-1907, 3 aprile, 3 segg.), rendendo difficile l'attuazione anche per il successivo ministro della Pubblica istruzione, Leonardo Bianchi.

Tutto questo accadeva mentre la figura dell'insegnante aveva già cominciato ad acquisire forte consapevolezza politica e coscienza sindacale, tali da farne un interlocutore dei partiti e delle autorità governative. Congressi magistrali come quello di Ancona dell'8 settembre 1908, rappresentavano vere e proprie rassegne di deputati, di rappresentanti di altre associazioni di insegnanti, essendo del resto l'Unione dei maestri convenuti guidata da Ubaldo Comandini, massone e repubblicano, ben convinto che l'organizzazione pur essendo apolitica, fosse comunque un soggetto politico che su quel terreno aveva il diritto e il dovere di confrontarsi (Congresso dell'Unione magistrale, 1908). Non mancavano del resto i temi intorno alle scelte politiche sulla scuola, dal conflitto che finì per affossare il Governo e perfino a spaccare la Massoneria sulla scuola confessionale, al grande dibattito in corso sull'istruzione che lo stesso ministro Leonardo Bianchi cercò di promuovere e che aveva al centro anche la figura professionale dell'insegnante e la sua dignità sociale.

Nella stessa categoria si confrontavano posizioni diverse, i cosiddetti

“filosofanti”, che avevano come referenti Gaetano Salvemini e Giuseppe Lombardo Radice, convinti che preliminare ad ogni discussione fosse la riforma della scuola media, e i “pragmatisti”, i sostenitori nella categoria stessa che preliminare dovesse essere la soluzione dei problemi economici e di stato giuridico anche se una terza posizione era rappresentata da chi non vedeva le altre come alternative (Fisionomia del Congresso, 1909). Sulla riforma si confrontavano tre posizioni, quella di chi, come Giovanni Calò era convinto che esistesse una sola Scuola di cultura, la classica, quella di Gaetano Salvemini e Alfredo Galletti che invece vedevano necessario affiancarle una seconda Scuola di alta cultura, il Liceo moderno, basato su scienze e letterature moderne, intervenendo in tal senso sulle sezioni di fisica e matematica dei Tecnici; quella di Francesco Nicoli, abbastanza vicino alla seconda, ma con tendenza a tenere unite le due proposte con una scuola unica; quella di Enrico Nannei che a questa scuola unica voleva aggiungere anche gli allievi delle altre sezioni dei Tecnici, le professionali. Si riflettevano in questo dibattito i destini di tre classi sociali, l'élite, la borghesia, la popolare e lo sfondo era il lavoro di una Commissione, terminato nel 1909, con la pubblicazione di due volumi, l'inchiesta e le proposte.

La Commissione elaborò un ambizioso progetto di riforma, proponendo un Ginnasio rinnovato su cui fondare tre specie di liceo quinquennale, il classico, lo scientifico, il moderno (o misto) (Scuola e problemi della vita moderna, 1909). Non cambiava molto il profilo del Liceo classico, salvo l'allungamento di un anno, mentre nel Liceo moderno, acquistava largo spazio la Filosofia, divenendo il perno della «unificazione umanistica», aperto alla contemporaneità e integrato con la Letteratura e con la Storia, a sua volta più aperta alla contemporaneità, con adeguato spazio al periodo seguito dal 1815. In realtà, non mutavano troppo le classi caratteri dell'insegnamento della Storia, che, a ben vedere, non era chiusa in se stessa perché da decenni, ciò che ne fissava i programmi era un canovaccio su cui si connetteva una miriade di diramazioni che implicavano le altre materie, da quelle di tipo pedagogico, a quelle con carattere giuridico, persino alle scientifiche, perché c'era sempre un punto di quei programmi in cui si faceva riferimento alla storia.

Mentre era oggetto di attenzione anche la Scuola elementare, su cui intervenne la legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, che impegnava lo Stato a intervenire a sostegno dell'istruzione per rilanciare la lotta all'analfabetismo (Camera dei Deputati, 1914: Bianchi L., 2 giugno, 3586), il tema della riforma della Scuola media continuò a tenere banco. Nel dibattito parlamentare del maggio-giugno 1912, il ministro Credaro ne preannunciò una riforma che prevedeva la revisione graduale dei programmi

(Scuola italiana moderna, 1912).

La contemporaneità con la guerra di Libia e il cinquantesimo anniversario dell'Unità italiana enfatizzarono questo punto e i nazionalisti che contavano sulla sintonia con il presidente della Commissione, Ferdinando Martini (Camera dei Deputati, 1914: Veroni D., 3 giugno, 3663), premevano per interventi radicali nel senso di una forte caratterizzazione nazionalistica, militarista e colonialista della Storia (Di Pietro G., 1991; Fujisawa F., 2008). Erano temi già presenti nei libri di testo dove anche l'ideale della Terza Roma - un tempo formula democratica - andava a comporre il quadro ideale di un'Italia conquistatrice e "missionaria" con i richiami alla grandezza imperiale. Finì per prevalere la prospettiva dei due percorsi diversi ma non troppo, attribuendo a entrambi - il ginnasio-liceo moderno e il ginnasio-liceo classico - il medesimo carattere etico e patriottico, senza il fine della immediata professionalizzazione, salvo la diversità delle materie. Nelle istruzioni generali al decreto del 28 settembre 1913 che approvava gli orari e i programmi di insegnamento dei ginnasi-licei moderni, quello era lo spirito e non vi era alcuna attenzione al ruolo della Storia (Istruzioni generali per il R. D. 28 settembre, 1913, 2761).

Diversi di questi elementi si riversarono nel lavoro per la riforma e la cosa riguardò a fondo la Storia, con il decreto del 23 settembre 1913 sui licei, specialmente riguardo a quello moderno. In IV e V Ginnasio, comparivano elementi di storia sociale ed economica e altri cari ai nazionalisti. Per il Liceo moderno, si cominciava dal trattato di Worms per arrivare nel primo anno a Cateau Cambresis, con sguardo anche all'Asia e all'Africa; nel secondo anno il terminale era il Congresso di Vienna, con lo stesso approfondimento geopolitico; nel terzo prendeva la scena il Risorgimento italiano e la lettura di documenti, scritti e discorsi, toglieva il posto alla geografia. La chiave indicata era l'abbandono del taglio mnemonico a favore di quello critico e speciale interesse era espresso per l'idea di nazione. Era espressamente posto l'accento sulla storia che aveva "effetti materiali e morali ancora presenti" e non quella da eruditi, e ciò riferendosi alla "storia di Roma, che è parte viva dell'anima italiana, e quella del Risorgimento nostro", declinata specialmente in relazione alla propria regione, come spiegato nelle istruzioni per storia e geografia (Istruzioni generali per il R. D. 28 settembre, 1913, 2764). Erano accenni più che compatibili con il nazionalismo, e si completavano con il "sentimento di fratellanza e di solidarietà nazionale", depurando quei termini del potenziale universale che avevano avuto un tempo. Gli insegnanti di tutti gli ordini di scuola dovevano essere "maestri, più che di dottrina, di dignità e di giusto orgoglio nazionale", e lo spirito dell'italianità era dominante. C'era però apertura sul piano del

metodo per l'invito a non fermarsi alla storia politica, approfondendo tutti gli aspetti delle istituzioni, l'atteggiamento delle classi sociali, le linee dello sviluppo economico.

Nella riforma era compresa la valorizzazione dell'esame per licenze e ammissioni (Croce B., 1921, 3 segg.), in un quadro di generale rivalutazione della scuola che riguardava anche il trattamento economico degli insegnanti, una categoria ancora inferiore numericamente al crescente fabbisogno (Camera dei Deputati, 1914: Bianchi L., 2 giugno, 3586). Ma nel giugno 1914, quando il Dicastero era affidato a Edoardo Daneo, era ancora individuato nella scuola media l'anello debole del sistema in attesa di riforma (Camera dei Deputati, 1914: Daneo E., 3 giugno, 3670). Ormai non era più questione di superare l'analfabetismo, quanto di rendere idonee le classi popolari e la piccola borghesia coerentemente al moderno sviluppo industriale e commerciale. Ed era quanto suggeriva una ben definita articolazione della Scuola media secondo due vocazioni. La strada tecnica avrebbe avuto un carattere più popolare, lasciando alla strada classica - interpretata in chiave moderna - il compito di preparare all'Università.

## **IL PATTO PER LA SCUOLA TRA IL FASCISMO E IL NAZIONALISMO CONSERVATORE**

La guerra fu levatrice anche nel campo dell'istruzione. Un giovane intellettuale emergente, Ernesto Codignola, nel 1917, pubblicò un libretto, *La riforma della cultura magistrale*, in una collana diretta da un altro giovane, il citato Lombardo Radice, molto riprendendo da Gentile (Codignola E., 1917). Chiedeva uno *sturm und drang* pedagogico, distruzione e ricostruzione, affidando il compito principale alla cultura umanistica, in quanto idonea a rendere il docente consapevole filosoficamente del compito educativo. La cultura nazionalista era all'attacco. Giovanni Gentile, nel maggio 1918, chiedeva che ci fossero meno scuole pubbliche e migliori, che lo Stato cioè spendesse per i più bravi, lasciando il resto alle scuole private (Ostenc M., 1997). C'era una singolare affinità tra gli articoli di Bonghi di trent'anni prima sulla scuola elitaria e la teoria di Gentile, pienamente condivisa da Codignola, avverso al monopolio pubblico dell'educazione in nome di una "Scuola nazionale" con largo spazio agli istituti privati. Si creava una convergenza, non solo con l'opinione cattolica, ma anche con certo interventismo democratico, come nel caso di Gaetano Salvemini che però contestava la libertà di insegnamento religioso nella scuola privata.

Se la divisione dell'istruzione in classica, magistrale e tecnica, trovava d'accordo settori diversi, la convergenza dei neoidealisti con i cattolici si espresse, nel 1919, nel "Fascio di educazione nazionale", animato da Codignola e poi rappresentato dal

giornale *L'Educazione nazionale*, cui contribuivano largamente gli interventi di Giuseppe Lombardo Radice e dello stesso Codignola. Nel maggio 1919, il "Fascio Popolare di Educazione sociale" lanciava un manifesto di taglio nazionalista, *Bisogna lavorare*, cui dava autorevole approvazione Luigi Einaudi (Einaudi L., 1919).

In quel quadro apparvero i risultati della revisione dei programmi di storia e geografia intrapresa dall'ispettore ministeriale Vittorio Fiorini, a seguito delle discussioni precedenti, e dell'ulteriore ventata di nazionalismo del periodo bellico sull'impianto indicato a suo tempo per il Liceo moderno (Di Pietro G., 1991, 67-77). Si componeva così un insieme volto a tenere conto di diversi orientamenti sviluppati nel primo ventennio del secolo confluiti nelle disposizioni date il 15 ottobre dal Ministero. La Storia veniva presentata nel primo triennio ginnasiale all'interno del programma di Italiano attraverso brani significativi. Il Ministero riteneva che gli alunni dovessero, nel periodo della Scuola media, impadronirsi di una qualche parte di una determinata disciplina e acquisire la sicurezza di potere poi imparare da soli altri argomenti, per cui sarebbe stato sufficiente identificare alcune parti di programma realmente indispensabili (*Nuovi metodi di insegnamento*, 1919). La Storia restava a sé nella Scuola tecnica e in quella complementare sempre però con quel criterio illustrativo, mentre era coerente con le indicazioni della Commissione reale di otto anni prima nei programmi della Scuola normale e degli Istituti tecnici che privilegiavano per le epoche antiche la parte romana, marginalizzando quella greca e la precedente.

Ed era vero che c'era un nesso tra la Scuola e la Società che viveva le inquietudini del biennio rosso. Ai primi di maggio, il congresso della Federazione degli Insegnanti Medi dibatté con grande vivacità e scontri i temi della categoria (*Riforme per la scuola media*, 1919). Gli insegnanti affrontavano la questione della riforma dall'angolazione degli aumenti di stipendio e dello stato giuridico, ma il congresso fu occasione di una relazione sul "Riordinamento della Scuola secondaria", di Ernesto Codignola che conteneva una chiara idea delle riforme da fare. Andava alla carica del monopolio statale e puntava sull'eliminazione da scuola degli inetti, vedendo con favore l'estensione della Scuola privata sotto il controllo dello Stato. Era questo un punto "gentiliano" condiviso pienamente da don Luigi Sturzo, presente al congresso e avverso al centralismo sostenendo che la Scuola privata non era nell'interesse di un Partito ma della Nazione. Intervenendo ancora, Codignola dava una lettura catastrofica della Scuola, giungendo a dire che era stata la Scuola a preparare Caporetto e sollevando così clamorosa contestazione (Congresso di Pisa, 1919).

L'"educazione nazionale" era parola d'ordine del nazionalismo, ben sostenuta

da Giovanni Gentile, intrecciando il tema della “rivoluzione rigeneratrice” avviato con la guerra, a quello della “rivolta ideale” contro la cultura positivista. L’idea della Storia come divenire dello spirito vedeva nella scuola il centro ideale di fusione tra l’individuo e la Nazione realizzato nel Risorgimento, punto di passaggio verso lo Stato etico (Ostenc M., 1997). Gioberti e Mazzini venivano ricondotti ad una sola dimensione etica, in un processo che fu però temporaneamente affidato ad un rivale neoidealista di Gentile, Benedetto Croce, ministro dal 15 giugno 1920 al 4 luglio 1921.

Fermamente inteso a ridare alla scuola un compito di formazione della classe dirigente, puntava alla selezione e ad una formazione alta, utile anche a stimolare i professori ad una più elevata qualità. Chiave di volta era l’esame di Stato con ammissione. Presentato alla Camera il 21 giugno 1921 il progetto vedeva nell’esame di stato lo strumento per dare efficienza alla scuola e nei programmi qualcosa di molto diverso dal “contenuto fisso di nozioni”, la prova di una maturità mentale pronta a sviluppi ulteriori, valutata dall’occhio critico di una commissione esterna (Croce B., 1921, 3 segg.). Punto più alto di una serie intermedia di esami, sostanzialmente primo esame universitario per il candidato, presupponeva in quella logica, l’associazione di materie affini e, tra queste, in alcuni casi, l’italiano e la storia o la storia e la geografia.

Accantonate prescrizioni e “pedagogia di stato”, la ricetta consisteva nell’incalzare discenti e docenti al continuo perfezionamento della cultura, lasciando al Ministero il compito di definire le “tesi d’esame”, unico limite alla libertà di insegnamento, e più in generale allo Stato il “diritto assoluto di controllare, mediante esami di Stato su programmi di Stato, l’istruzione impartita sia nella scuola pubblica sia nella privata”. In quell’esame, sia per il Liceo che per l’Istituto tecnico, si sarebbe spaziato dal medioevo all’età contemporanea, con l’indicazione di “pacchetti” tematici ampia e aperta e con varietà di temi e di approcci, da quelli politico-diplomatici, a quelli economici e sociali a quelli più marcatamente culturali, con l’apporto della geografia intesa come comprensione dei contesti.

Al di là del combinato disposto molto articolato, le avvertenze che accompagnavano i programmi erano un vero e proprio catechismo tra filosofia della storia e indirizzo pedagogico, nella considerazione dell’esame, anche se restava ancora una certa impronta dell’indirizzo economico-giuridico avviato dai primi anni del secolo. Per l’esame di stato, il progetto valorizzava la consapevolezza delle connessioni tra le epoche, i reciproci influssi tra periodi e popoli, le permanenze dei fenomeni tra le epoche. Contavano la sostanza del pensiero politico, contro il filosofeggiare, la sicurezza della collocazione di fenomeni e personaggi e dell’ordine temporale anche se

non l'esattezza delle date, la capacità di cogliere l'essenza di fenomeni come il passaggio dal feudalesimo alla libertà dei popoli, il nesso tra feudalesimo e mondanità del clero, la sostanza delle monarchie nazionali, i rapporti tra la proprietà e il capitale, tra il capitale e il lavoro e così via. La storia dunque era il punto di riferimento di sistemi culturali complessi, visti alla luce del percorso curricolare, e non solo di quello, mostrando capacità di porsi davanti al documento, fuori dal nozionismo, e soprattutto dalla pretesa oggettività del positivismo pedagogico.

L'esame era la cartina di tornasole di tutto il sistema scolastico (Disegno di legge sugli esami nelle scuole medie, 1991). Alla fine della terza media, il periodo da considerare andava dalla Rivoluzione francese alla vigilia della Grande guerra, così da consentire raccordi con la memoria familiare, e riferimenti di tipo economico-sociale. Così si caratterizzava la scuola secondo Benedetto Croce, con il deciso indirizzo idealistico e la visione meritocratica dei corsi di studio.

La riforma non giunse in porto, per ragioni politiche più generali, quando Benedetto Croce cercava una via centrale al superamento dei due principali avversari, la destra cattolica, ben presente nel Partito popolare, tutt'altro che omogeneo, cui concesse il reinserimento della religione nelle elementari, e la sinistra contraria a quella mossa come, in generale, il mondo anticlericale, e, più in generale, avversa al taglio selettivo dell'intervento. Ma non erano i soli ostacoli, essendovi anche la divisione del mondo laico liberale, e il complicato rapporto con il fascismo che, in definitiva, rimaneva l'interlocutore più disponibile. Subentrato il nuovo governo Bonomi, un nuovo ministro, Orso Maria Corbino, ritirò il progetto di riforma di Croce ma dette egualmente materia di discussione autorizzando lo svolgimento degli esami in sede alle scuole private, irritando i laici.

L'incarico successivo nei due governi Facta al popolare Antonio Anile non poteva certo riportare indietro la situazione della scuola privata anche se, alla luce delle sue convinzioni, riprovò ad impostare una riforma che, in parte riprendendo da Croce, non ebbe tempo di portare a compimento. Una volta che, il 3 dicembre 1922, il Parlamento ebbe votato i pieni poteri al Governo presieduto da Mussolini, la Scuola fu tra i primi punti del progetto di quel regime presidenziale autoritario, affidato a un'altra autorevole mano, quella del filosofo Giovanni Gentile, e l'interpretazione del Risorgimento era una delle poste in palio più importanti.

Quale fosse il clima, lo dimostrava, nel giugno 1923, l'interrogazione del deputato Alessandro Dudan, irredentista e nazionalista, fascista della prima ora, su una tesina proposta da Gaetano Salvemini, autore di "molti noti crimini di lesa carità

patria" sulla mancata appartenenza del triestino Rossetti alla Giovine Italia (Camera dei Deputati, 1923: Dudan A., 3 giugno, 3670). Anche se l'idea era di un giovane triestino, Carlo Schiffrer che l'aveva suggerita all'amico Giuseppe Secoli per un lavoretto con Salvemini (Apih E., 1993, 10 segg.), l'episodio dimostrava la violenza con cui si intendeva piegare il Risorgimento alle visioni di parte. Ma, da questo punto di vista, l'acrimonia non colò subito nel crogiolo della discussione sui programmi scolastici. L'8 gennaio 1923, il "Gruppo di competenza per la Scuola del Partito fascista", fondato, su incarico di Mussolini, da Ernesto Codignola e comprendente Armando Carlini, Franco Ciarlantini, Dante Dini, Agostino Lanzillo e Cammillo Pellizzi, riferiva al Presidente del Consiglio i principi programmatici e alcune proposte operative per la Riforma della Scuola (Restaurazione della scuola italiana, 1923). Mussolini approvava i capisaldi: il sistema di educazione pubblica doveva temprare il carattere morale dei giovani e le loro forze fisiche; stava al fascismo promuovere lo spirito di iniziativa, il senso di responsabilità, "il culto per i più alti valori della nostra tradizione nazionale e religiosa; pur essendo la concezione etica dello Stato affidata al fascismo che doveva così promuovere e disciplinare l'educazione nazionale, sottratta all'arbitrio dei partiti", andava incoraggiata la libera gara delle sane iniziative.

Quando si guardava più a fondo, ci si rendeva conto che in quel progetto il fascismo contava meno dei caratteri originari nazionalisti e conservatori propugnati da Codignola fino dai tempi della guerra sulle orme di Gentile e, consapevolmente o meno, sull'eredità del liberalismo "all'inglese" di Bonghi. Stabilito che l'uniformità burocratica e il monopolio erano la negazione del concetto di educazione, caposaldo del ragionamento era l'instaurazione di un regime di accurata selezione scolastica compiuta dall'alto e di rigida responsabilità individuale. Poteva così essere superato il sistema "demagogico dal basso e di controllo reciproco fondato sulla disistima e sul sospetto" che aveva moltiplicato gli organismi burocratici e "distrutto ogni senso di dignità e di gerarchia" (Restaurazione della scuola italiana, 1923).

Su quale fosse poi l'idea della Storia per Ernesto Codignola lo dicevano i titoli della collana che dirigeva per Vallecchi, del tipo La Storia romana del Kromayer, specialista di storia militare e istituzionale, la Storia greca di Ettore Ciccotti anticamente socialista poi interventista e a seguire fascista, gli studi del nazionalista Gioacchino Volpe sui movimenti religiosi nel medioevo, il saggio di Giovanni Gentile su Gino Capponi e quello dell'Anzillotti su Gioberti, un saggio sull'illuminista e massone Carlantonio Pilati di Maria Rigatti, portato a prova della qualità nazionale a fronte del cosmopolitismo europeo (Silva P., 1923). Nella visione di una parte di quella pedagogia,



ben rappresentata da Giuseppe Lombardo Radice, direttore generale dell'insegnamento nelle elementari, la nozione di "nazionale" comprendeva la sintesi delle diverse realtà locali, dialetti, tradizioni e canti che testimoniavano una ricchezza culturale indipendentemente e, ad un certo punto in modo perfino superiore, alla cultura dei manuali scritti dagli accademici "pedanti" (Ostenc M., 1997).

Una comune convinzione muoveva l'élite intellettuale del Paese che si riconosceva in quelle idee e la questione dell'educazione nazionale assumeva una centralità strategica nel progetto di governo anche in funzione del consenso intorno al concetto che sarebbe stato importante ridurre il numero delle scuole "alte" e dei relativi studenti per migliorare la qualità. In questo stava la maggiore continuità tra i progetti di Croce e, tramite gli "educatori nazionali" di Codignola e compagni, quelli di Gentile, il quale tutto omologava in nome dello Stato etico e del primato dello spirito. Teoricamente il concetto di aristocrazia nuova che ne derivava addirittura dandosi patente di rivoluzione sociale in divenire doveva applicarsi ai davvero migliori. Praticamente non poteva essere così che in minima parte e si trattava di una strategia della conservazione sociale.

Di lì le linee della Riforma della Scuola media fissate per punti: 1) Energico incremento dell'istruzione popolare fino alla cancellazione dell'analfabetismo e rinvigorismento e estensione dell'obbligo scolastico; rigida sorveglianza statale su tutte le istituzioni di cultura elementare e popolare, ma insieme graduale ritorno dell'istruzione primaria a tutti i comuni che siano degni di amministrarla; 2) Tipo fondamentale della Scuola media il Classico, con il compito di formare le gerarchie della nazione; Scuole magistrali trasformate in istituti di cultura liberale a base classica; L'ideale umanistico posto a presiedere a tutto l'insegnamento medio, non in senso strettamente letterario, ma integrato da filosofia, scienze, lingue e letterature moderne con riferimento ai dialetti e "spezzamento" del predominio del francese; sottrazione al Classico (in quanto essenzialmente solo avvio agli studi superiori) del compito di rilasciare attestati per i concorsi affidato ad altri tipi di scuola; 3) Scuola tecnica liberata dal disordine creato dalla pletorica affluenza e dall'enciclopedismo, in linea con il principio di sfoltire la Scuola media dai meno adatti; favorito un sistema di istituti professionali specializzati secondo le esigenze del territorio e con l'idea che, una volta inserite queste scuole professionali nel tronco della scuola popolare, si potesse avere la Scuola media inferiore di tipo unico (Restaurazione della scuola italiana, 1923). 4) Istituti universitari senza carattere professionale ma solo scientifico e autonomi, con lo Stato impegnato a sostenere gli Atenei di maggiore tradizione e sfoltire i minori. In

linea generale, venivano ricordati agli insegnanti il loro essere educatori in una cornice ben precisa e agli studenti le loro responsabilità, prefigurando l'Esame di stato come forma di verifica e controllo.

Proprio in virtù dei pieni poteri al Governo iniziava un intervento di carattere strutturale con il decreto dell'11 marzo 1923, n. 564, che sopprimeva il Liceo moderno, riconducendo tutta l'istruzione classica al binomio Liceo-Ginnasio. L'azione proseguì ancora per l'istruzione media con il decreto del 6 maggio 1923, in *Gazzetta Ufficiale* del 2 giugno. Vero e proprio frutto dell'idealismo nazionalista, termine con cui era classificabile Gentile, fruibila della collaborazione di pedagoghi come Giuseppe Lombardo Radice e Ernesto Codignola ben addentro, come si è visto alla visione della scuola che il fascismo ripeteva dall'idealismo nazionalista. A ben vedere, la riforma Gentile era già tutta o almeno in gran parte scritta dal Gruppo di competenza pochi mesi prima. E recava anche qualche segno della tentata riforma di Benedetto Croce. Del resto, Croce e Gentile avevano collaborato, lasciandosi alle spalle le conflittualità passate, l'uno da ministro, l'altro da presidente della Commissione per l'autonomia universitaria e l'esame di Stato.

La ratio del R.D. 6 maggio 1923, n. 1054 era abbastanza simile a quella di Croce, se non altro perché Giovanni Gentile, da ministro, centrava i progetti di riforma sul rinnovamento della Scuola media. Il decreto definiva gli istituti medi di istruzione dividendoli in quelli di primo grado (Scuola complementare, Ginnasio, Corso inferiore dell'Istituto tecnico, Corso inferiore dell'Istituto magistrale) e di secondo grado (Liceo, Corso superiore dell'Istituto tecnico, Corso superiore dell'Istituto magistrale, Liceo scientifico, Liceo femminile) (G. U., 2 giugno 1923). Ricco di norme amministrative, il provvedimento tendeva di fatto a ridurre la popolazione scolastica e specialmente nel Liceo-ginnasio. Come affermò lo stesso ministro Giovanni Gentile, "l'esclusione di un certo numero di alunni dalla scuola pubblica era il proposito ben chiaro della riforma" (Riforma della scuola difesa da Gentile, 1923).

La riforma si propose a tutto campo. Riguardava l'Università, evocando autonomia e libertà d'insegnamento bilanciate dalla "vigilanza dello Stato"; prendeva in considerazione la scuola preparatoria che oggi chiameremmo materna e riguardava la Scuola elementare, divisa in due gradi, l'inferiore e il superiore, e abbastanza libera di organizzarsi sulle esigenze e caratteristiche del territorio, salvo l'innovazione più caratterizzante, l'introduzione della religione cattolica che, come per la prima proposta di Croce, urtava molte sensibilità laiche. Veniva ad ampliare un quadro che comprese anche l'educazione fisica, l'igiene e gli elementi di storia dell'arte. Il decreto del 6

maggio 1923 conteneva lo spirito di ciò che si sarebbe definito la Riforma Gentile con i decreti che si susseguirono. Cuore della questione era l'abbattimento del numero di studenti nei licei e negli istituti tecnici, ma già si definiva la gerarchia degli studi, con il primato riservato ai "filosofi", cioè alla cultura umanistica che aveva la sua roccaforte nel Ginnasio-Liceo classico. Un triennio integrativo delle elementari garantiva di corrispondere all'innalzamento dell'obbligo che, a partire dalla "Minimum Age (Industry) Convention", del 1919, via via estesa ad altri comparti produttivi, fissava di fatto ai 14 anni l'impossibilità legale di impiegare fanciulli al lavoro. La Scuola complementare serviva ad assorbire una buona parte degli studenti dando loro la prospettiva di un impiego nei bassi livelli dell'amministrazione. Il Liceo classico, consentendo l'accesso a tutti i tipi di studio universitario rimaneva la scuola per eccellenza. In subordine, abolito il Liceo moderno, il Liceo scientifico dava qualche possibilità anche se vedeva chiusi gli sbocchi per Giurisprudenza e per Lettere, ma era più penalizzato l'altro tipo di scuola superiore, gli Istituti tecnici e i Magistrali, fortemente indirizzati anche questi ultimi in senso umanistico filosofico con scomparsa della pedagogia.

La Scuola complementare era un vero e proprio escamotage, per essere un triennio di scuola di ben poca prospettiva, se non quella di dare qualche elemento in più dopo le elementari e, intanto, nella stessa direzione della diminuzione di studenti "qualificati", andava anche il Liceo femminile, indirizzato a una sorta di scuola generale e morale secondo la visione nazionalista di per sé anti-emancipazionista e tale da diminuire la pressione sulla Scuola magistrale (Guglielman E., 2000). Era di fatto una creatura minore - sostanzialmente tesa a dare un po' di cultura alle ragazze invogliate a non seguire la via del Magistrale. Era convinzione del ministro che la scuola producesse troppi ingegneri, maestri elementari, laureati in genere, per cui occorreva sfozzare e, all'occorrenza, deviare una parte della popolazione studentesca eccedente su altri tipi di studio (Attuazione della riforma Gentile, 1923).

Con il Decreto 1413 del 26 giugno 1923, il ministro soppresse le sezioni fisico-matematiche degli istituti tecnici e tutto questo dava l'impressione di un cantiere aperto. Tutto l'insieme costituiva un approccio conservatore al tema dell'istruzione. Le limitazioni riguardavano tanto i Licei classici che gli Istituti tecnici, attraverso misure come il massimo di 35 alunni per classe, il massimo di quattro corsi completi per ciascuna scuola, un insieme che comportava il rilancio delle scuole private. La scuola veniva sottoposta a una selezione che assottigliava la scuola pubblica e consegnava una fetta non indifferente dell'istruzione alla scuola privata, cioè, in larga parte

all'organizzazione cattolica.

## **IL SENSO POLITICO DELLA RIFORMA GENTILE E IL RUOLO DELLA STORIA**

Le misure contenute nel decreto di maggio di Gentile furono accolte con poca simpatia dall'opinione pubblica e tutto sommato risultarono troppo affrettate, tanto che, all'inizio dell'anno successivo, il Ministero stesso dovette procrastinarle, di fatto, di un anno. C'erano, infatti, molte incombenze per scuole e insegnanti, costretti dagli abbinamenti di materie prima separate a riorganizzarsi, così come per alcuni insegnanti si trattava di affrontare una vera e propria riconversione.

A fronte del mormorio delle famiglie, il Ministero provvide con norme tampone. Cercò di accreditare la Scuola complementare, come quella che era in grado di dare sbocco agli studenti eccedenti, prevedendo il proseguimento di alcuni tipi di studi con esami integrativi. Il vulnus più importante della riforma consisteva nella visione statica del mercato del lavoro, per cui invece di puntare su un'espansione del sistema produttivo che avrebbe richiesto manodopera qualificata, la scelta del Governo era agire sul contenimento della domanda di lavoro (Barbagli M., 1974, 159). E ciò implicava come un corollario una visione autoritaria e classista dello Stato. Che la Riforma avesse un'ispirazione autoritaria era confermato dal ripristino della forma originaria del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, con la nomina regia su proposta del ministro. Gentile stesso la spiegò secondo la filosofia del "Torniamo allo Statuto" che era alla base di tutta l'operazione avviata con la marcia su Roma: "Torna ad essere veramente organo delicatissimo e veramente tecnico dell'Amministrazione; e, come tutti gli altri organi di questa, non derivante da elezioni che limitino o distruggano affatto la responsabilità che in ogni regime sinceramente liberale spetta al potere politico di fronte al Parlamento e alla Nazione, creando una fonte di diritto secondaria ed anticostituzionale accanto e di contro a quella primaria normale" (Gentile, 1924, 208).

Non era casuale che, nel discorso al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, il ministro Gentile, si appellasse allo scetticismo di un tempo di Giovan Battista Giorgini, per giustificare la fine della eleggibilità di quell'organismo. Forte della delega al Governo, Gentile procedeva senza opposizione e quel Consiglio superiore dell'Istruzione, non più elettivo ma nominato recuperava un ruolo ordinatore, sulla struttura amministrativa, sulle Direzioni generali, diminuite di numero, sugli Uffici scolastici regionali che diventavano Provveditorati, con un forte piglio centralista e

interveneva sull'ordinamento scolastico e sulle università. In estrema sintesi, il suo compito era dare efficienza all'apparato per ottenere il fine "filosofico-sociale-politico" della riforma della Scuola.

Un contorto ragionamento da filosofo serviva a giustificare il reinserimento del giuramento e l'inserimento obbligatorio della religione nelle scuole in nome della "libertà che è nello Stato" e a farlo con grande orgoglio per l'opposizione della Massoneria. In quel ragionamento essere religiosi equivaleva ad essere italiani e viceversa. Ma c'era molto altro da fare. Fissati gli orari, i criteri riguardanti le diverse materie erano spiegati attraverso i programmi di esame e le relative note di accompagnamento. Parlandone al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione, il 15 novembre 1923, Gentile affermò che la riforma dei programmi era: "1. rivolta a ridare agli insegnanti tutta la responsabilità dei metodi di insegnamento, e un contenuto serio alla cultura, richiamando l'attenzione dalla forma sulla sostanza, dalla retorica sull'arte e sul pensiero; 2, concentrazione sugli insegnamenti, affidando materie affini allo stesso professore per diminuire il numero degli insegnanti e il pericolo della frammentarietà e dello sparpagliamento della cultura; 3. l'Esame di Stato, sostenuto dinanzi a giudici che non siano gli stessi insegnanti dell'alunno anche per le scuole pubbliche" (Riforma della scuola difesa da Gentile, 1923).

Non c'era poi molta differenza con i capisaldi della riforma fallita di Croce, salvo uno squilibrio a favore della Filosofia rispetto alla Storia. Nonostante ciò, per quanto la Filosofia rappresentasse, per Gentile, il punto più alto della cultura umanistica in cui identificava l'unicum della formazione, la Storia, che trovava la sua identità disciplinare nel concorso a definire la storia della filosofia stessa in cui tutto confluiva tracciando il divenire dell'idea, aveva pure da ricevere un suo statuto nella vita scolastica a cui non poteva essere sottratta. Perdeva la centralità riconosciuta dallo storicista Croce, ma non era eludibile (Di Pietro G., 1991, 79-96). La Storia astraeva dal "fatto" per un'idea complessiva incentrata sul divenire delle idee e dunque della civiltà, a prescindere dagli avvenimenti che l'avevano determinato.

Tutto l'impianto ebbe dunque risistemazione, nella fase "presidenziale" del fascismo, con la cosiddetta riforma Gentile che interveniva sui programmi allo stesso modo che aveva usato Croce, attraverso le prescrizioni per gli esami. L'angolazione era idealistica, avendo il focus nella formazione "spirituale" dell'individuo più che sul suo fare. Tuttavia, Gentile incassò il convinto consenso di Luigi Einaudi, soddisfatto dall'introduzione dell'Economia politica anche se nella consapevolezza delle difficoltà che avrebbero dovuto affrontare i professori, della mancanza di testi, problemi in fondo

superabili (Einaudi L, 1923). All'inserimento dell'economia politica come materia a sé, corrispondeva il definitivo abbandono della considerazione che, fino ancora a Croce aveva retto, per l'elemento giuridico-economico nel programma di Storia, per non parlare dell'avvenimentale che era stato già liquidato con l'abbandono del positivismo. Tutto si riconduceva alla storia delle idee.

I programmi d'esame, stabiliti con decreto 2345 del 14 ottobre 1923 e pubblicati in Gazzetta il 14 novembre, in un testo che comprendeva anche le ore d'insegnamento, precedevano i decreti che costituirono le riforme e altri temi come le modalità di scelta dei libri di testo e altro ancora (G. U. 14 novembre 1923). Come si era intravisto nella bozza apprestata dal gruppo di competenza fascista con Mussolini, l'indirizzo strategico fatto proprio da Gentile, da ispiratore e da ispirato, privilegiava la Filosofia e la Letteratura, il cui peso aumentava nella scuola anche come numero di ore disponibili per gli insegnanti. La Storia tuttavia, pur perdendo in autonomia di materia andava ad associarsi ad altre a seconda dei tipi di scuola per cui il suo peso ponderale sarebbe dipeso anche dalla disposizione dei singoli insegnanti. Storia e Filosofia al Classico e allo Scientifico; Italiano e Storia o Latino e Storia nel Magistrale; Italiano e Storia al triennio del Tecnico; Italiano, latino, Storia e geografia al Ginnasio superiore e nel primo biennio del Tecnico; Italiano, Storia e geografia nella Scuola complementare, facevano sì che, con diverso grado di intensità, la Storia rimanesse una risorsa.

Per l'esame di ammissione alle scuole medie, la Storia rientrava nel quadro della Cultura generale, affiancandosi alle nozioni riguardanti le arti (i mestieri e le professioni); la famiglia, il Comune e lo Stato, contribuendo con l'informazione sulle figure più rappresentative per la "formazione dello spirito italiano", nella storia universale, nell'arte, nella religione, nella scienza, nel Risorgimento, e quelle notevoli nel mondo ancora per l'arte, la religione, la scienza, la fondazione degli Stati. Per l'esame di licenza della Scuola complementare, Storia e geografia stavano insieme, ma la Storia era maggiormente caratterizzante, in un programma che andava dall'età antica, alla costituzione dell'Impero romano, al Cristianesimo, alla disgregazione dell'Impero, a quella che lo schema definiva "costituzione dell'unità cattolica", a feudalesimo e comuni, alla formazione degli stati europei con parallela decadenza civile dell'Italia, poi alla rivoluzione francese, alle colonie, senza citare l'età napoleonica. Quindi, trattato del "problema costituzionale in Inghilterra, Belgio e Francia, andando direttamente allo Statuto albertino, ma recuperando poi i moti e i martiri del Risorgimento e le condizioni economiche dell'Italia tra il 1815 e il 1870. Si arrivava così all'Europa tra prima e dopo la guerra, senza precisi riferimenti al caso italiano, sul

quale però venivano richiamate nozioni di diritto pubblico, penale e civile. Nelle avvertenze generali, veniva messo a fuoco lo scopo di mettere in grado lo scolaro di “esercitare la sua funzione di cittadino, la sua opera di artigiano, piccolo commerciante, commesso”, ed era fondamentale la letteratura, ma la storia doveva fare la sua parte, anche se il livello era dichiaratamente modesto.

La Letteratura era esposta in dettaglio anche per l’esame di ammissione alla quarta ginnasiale, in cui la storia e la geografia erano separate. La Storia si basava soprattutto sul termine “vita” (nell’antichità, nei castelli, tra gli ebrei, nel Medioevo, nel Rinascimento), e l’attenzione andava poi sulla Francia prima e dopo la rivoluzione e quindi sul tempo del Risorgimento. Le Avvertenze ricordavano che il Liceo-Ginnasio doveva essere soprattutto un’istituzione di carattere umanistico e storico, per preparare «agli alti uffici della vita civile, alle professioni libere, alla vita politica», all’«uomo morale», nella convenzione che il progresso non veniva dalle tecniche, ma consisteva «nella più profonda comunione di animi, nel più profondo senso della libertà e del dovere umano, nella più profonda coscienza della propria personalità». L’insegnamento umanistico aveva un carattere “estetico”, ma doveva farsi “più storico” nel senso della comunità umana in divenire perenne.

In definitiva, la Storia contribuiva alla gerarchia dei corsi di studio attraverso i programmi, vista la differenza tra l’ampia richiesta per l’ammissione al Ginnasio superiore, estesa dall’antichità fino all’epoca contemporanea, e per il solo primo periodo previsto negli esami di ammissione dalla Scuola complementare a tutti gli altri tipi di scuola superiore che non fossero il Liceo classico (Scientifico, femminile, magistrale e tecnico).

Infatti, l’esame di ammissione alla Prima classe liceale prevedeva di occuparsi del periodo antico fino alla fine dell’Impero romano d’Occidente anche se, nelle Avvertenze, ci si accontentava di uno “sguardo generale alle civiltà antiche” e della “conoscenza dei momenti principali del loro sviluppo”, privilegiando le letture e un certo senso della cronologia. Quanto alla Scuola complementare, la Storia veniva prevista con elementi di carattere istituzionale ed economico, ma determinati caratteri differivano a seconda della destinazione, per cui verso il Liceo scientifico era più marcata la conoscenza delle “civiltà”, e analogamente era verso il tecnico; verso il Magistrale era sottolineato l’“avvenimenziale”; verso il Liceo femminile i costumi.

Per l’Esame d’ammissione alla Prima classe del corso superiore dell’istituto tecnico, la prova era estremamente ridotta, basandosi esclusivamente su relazioni di letture storiche in relazione a tre “macro-argomenti” (civiltà greca; civiltà romana;

civiltà ebraica e nascita del Cristianesimo). In questo caso era la Geografia a fornire qualche supporto di tipo economico intorno all'Italia e all'Europa. Lo dicevano chiaramente le Avvertenze: "Nelle conoscenze storiche si sarà meno esigenti; nelle conoscenze geografiche si richiederà una maggiore profondità," perché era evidente che si guardava a un profilo culturale più basso.

Per l'esame di ammissione alla Prima classe del corso superiore dell'istituto magistrale, il trattamento della Storia non era molto dissimile da quello previsto nel caso dell'Istituto tecnico, anche se le Avvertenze generali rimandavano sommariamente all'esame di ammissione alla quarta ginnasiale. Ma, in esse, non vi era cenno alla storia, se non per un accenno all'utilità di letture di memorie autobiografiche ai fini di una migliore acquisizione della capacità psicologica.

L'Esame di maturità per chi proveniva dal Liceo classico aveva sempre il pilastro principale nell'Italiano ma con rilievo per un grande avvenimento storico in quanto possibile tema scritto. Per l'orale di storia c'erano indicati 49 argomenti possibili di discussione che andavano dal Cristianesimo e organizzazione della Chiesa delle origini, all'organizzazione dei Germani, all'Impero bizantino e, via via, attraverso il feudalesimo e il suo disfarsi, verso un programma completo che, per il Risorgimento muoveva dal punto 36, "La cultura italiana nella seconda metà del Settecento: liberalismo economico e religioso. Concetti unitari"; e poi, dal 40, "Il movimento Napoleonico e suo influsso su tutta l'Europa, in ispecie sull'Italia; "La restaurazione. L'internazionale della Santa Alleanza e l'internazionale del liberalismo (sette a contenuto ideale europeo, e sette particolari italiane); "Mazzini e Gioberti"; "Movimenti e rivoluzioni. Guerre dal '48 al '49"; "Repubblicanesimo, Federalismo, Unitarismo monarchico dal '49 al '59"; "La formazione dell'unità italiana 1839-60. L'assetto politico d'Europa nel 1860"; "Il problema romano e la legge delle guarentigie". Seguivano poi "L'Italia dal 1870 al 1914. Economia. Industria. Demografia. Emigrazione e politica interna e coloniale"; L'Europa dal 1870 al 1914. Forze politiche economiche e morali. Politica interna ed estera degli Stati principali con speciale riguardo al problema coloniale; La guerra mondiale 1914-1918. Forze economiche e morali. Ideologie. Nuovo assetto del mondo civile".

Il tutto previa l'integrazione con un programma di economia politica, come gradito a Einaudi e alla scuola liberista, e con un certo numero di letture filosofiche, tra l'antichità e la quasi contemporaneità, con la compatibilità tra il religioso e il razionalista, con prevalenza delle idee e degli assetti istituzionali sui fatti, per quanto il legislatore fosse consapevole che dei fatti non si poteva fare a meno. Anche in questo



caso, le Avvertenze continuavano a privilegiare la lettura diretta di testi e, in generale, si rimettevano ai singoli insegnanti per indirizzi e scelte di programma, ma la questione consisteva nel dato che “Il senso degli avvenimenti è tutto nelle idee, negli istituti da cui sorgono e a cui conducono”. All’economia politica spettava integrare facendo vedere “l’elemento economico nella storia, ed anche quegli avvenimenti della vita economica fra i quali il giovane vive”.

L’esame di maturità per i provenienti dal Liceo classico era la base di riferimento per tutti gli esami di maturità degli altri tipi di scuola e, allo scritto, comprendeva un tema di argomento storico. Le Avvertenze erano chiare sulla predominanza della Storia delle idee e delle istituzioni, mentre spiegavano la conseguente marginalità degli aspetti sociali ed economici perché, come affermavano, il processo storico si capiva individuando il significato degli avvenimenti nel divenire delle idee e dei sistemi politici che le producevano. Ciò faceva sì che divenissero poco rilevanti la Geografia e le scienze utili ad analizzare i parametri sociali, demografici ed economici nell’ambito della Storia, anche se l’Economia politica rientrava in gioco nel contesto della Filosofia.

L’esame di abilitazione all’insegnamento elementare proponeva, per la Storia, Lo stesso programma dell’esame di maturità del Liceo classico. Le Avvertenze spiegavano che, per la Letteratura c’erano meno autori fondamentali e più apertura alla letteratura mondiale perché ciò soddisfaceva il maggior bisogno di quel tipo di scuola di vagliare i molteplici aspetti dello spirito umano. Ed era questa la chiave di lettura che le Avvertenze ritenevano applicata alla Storia, cui soccorreva la parte storica del programma di letteratura latina: la Storia veniva definita “espressione dello sviluppo dello spirito umano” assumendo così una “parte preponderante nella preparazione dell’insegnante”. L’esame di maturità per i provenienti dal Liceo scientifico, per l’Italiano e la Storia era uguale a quello del Liceo classico e non vi erano Avvertenze. La chiave interpretativa della Storia per i tecnici si basava sulla considerazione prevalente di tre categorie fondamentali, la scienza, la religione e il diritto, ed era la ratio dell’esame finale.

Nell’impostazione complessiva della riforma, che assegnava un sicuro primato alla formazione classica umanistica, la difficoltà dei programmi era uno strumento ulteriore di selezione sociale e culturale, relegando ad un ambito ristretto e professionale l’istruzione tecnica. In realtà era operazione impossibile da portare alle estreme conseguenze perché la società aveva raggiunto una certa maturazione e non poteva accogliere integralmente la cesura.

Più che l'impianto strutturale della Riforma, vista tra l'altro l'identica apertura alle scuole cattoliche, era l'impostazione dei programmi a dare appiglio a Croce che contestò la mancanza in quel totalizzante prevalere delle idee dell'esistenza umana concreta, fatta scomparire. Altri, come Corrado Barbagallo, furono estremamente critici perché sostenitori del legame tra la storia e i fatti sociali ed economici, o legati al materialismo storico che sul piano concettuale godeva sempre di grande credibilità. E c'era un altro aspetto che alimentava le critiche anche da destra, lo svuotamento della complessa realtà risorgimentale. Tutto questo non giovò a Gentile, a fronte del regime che si andava preparando e che aveva bisogno di raccogliere il massimo possibile di consenso nella costruzione dell'autoritarismo prima e della dittatura poi.

È assai probabile che l'intellettualità integralmente fascista non fosse soddisfatta di quella Storia che non arrivava a comprendere ciò che considerava una rivoluzione e una catarsi, la marcia su Roma. Ed era più probabilmente quella parte del fascismo che credeva ancora di essere parte di una rivoluzione sociale cui non poteva non stare stretta la riforma più elitaria della storia unitaria, secondo l'asse Croce-Gentile. Tuttavia, si trattava di una riforma strutturale e incisiva per cui chi subentrò, Alessandro Casati, non modificò che per aspetti minori l'impianto. Furono, invece, paradossalmente, i fatti a determinare i più vistosi cambiamenti nei programmi di storia perché, una volta affermato il regime e il fascismo essendosi completamente rivelato, il termine ad quem della Storia venne spostato all'avvento del fascismo e al trionfo di Mussolini. A quel punto la Riforma Gentile era oggetto di una declinazione che dal primitivo intento idealistico la trasformava in fascista, quella che veniva definita la più fascista delle riforme ed era effettivamente così. Poiché non bastava la revisione della Riforma occorre mettere mano anche ai libri tanto che, nel 1929, fu decisa l'edizione di un testo unico di Stato per la Scuola elementare. Già dal 1923, del resto, lavorava, inizialmente sotto la guida di Giuseppe Lombardo Radice, una Commissione centrale per l'esame dei libri di testo. Si chiamava riforma Gentile, ma era figlia di molti padri, tutti uniti dal fastidio per la democrazia.

## RIFERIMENTI

Amari M (1863), *Relazione a S.A.R. fatta in udienza del 29 ottobre 1863*, in Supplemento al n. 279 della *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 25 novembre 1863.

Apich E. (1993), *Carlo Schiffrer*, Pordenone, Edizione Studio Tesi

- Ascenzi A. (2004), *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, p. 85.
- Ascenzi A. (2013), *La storia nei programmi didattici dalla legge Casati al fascismo* in Gabriele Goretti (a cura), *La storia nei programmi della scuola primaria dall'Unità ad oggi*, Foligno, Editoriale Umbra - Istituto per la storia dell'Umbria Contemporanea, Perugia, pp. 13 - 31.
- Attuazione della riforma Gentile (1923), *L'attuazione della Riforma Gentile con l'apertura di nuove scuole*, *Corriere della Sera*, 5 ottobre.
- Baccelli G. (1895), *Relazione a S. M. il Re di S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione, nell'udienza del 24 novembre 1895, sul decreto che approva le istruzioni e i programmi per i Corsi complementari femminili e per le Scuole normali maschili e femminili*, Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia, 24 dicembre (in relazione al Regio Decreto 704, 24 novembre 1895).
- Barbagli M. (1974), *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1959-1973)*, Bologna, Il Mulino.
- Bertoni Jovine D.-Malatesta F. (1961), *Breve storia della scuola italiana*, Roma Editori Riuniti.
- Bonghi R. (1888), *Istruzione secondaria in Inghilterra. Scuola di Harrow*, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati.
- Boselli P. (1888), *Relazione a S. M. sulle modificazioni al Regolamento e ai programmi dei Ginnasi e Licei*, Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 2 novembre.
- Cambi F. (1990), *La scuola italiana nella storiografia*, in Giacomo Cives (a cura), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 369.
- Camera dei Deputati 1857-1858, *Atti del Parlamento subalpino, Camera dei Deputati, Sessione 1857-1858*, Roma, Tipografia Eredi Botta, Roma, Tipografia Eredi Botta, 1873.
- Camera dei Deputati 1860, *Atti del Parlamento subalpino, Camera dei Deputati, Sessione 1860, tornata del 25 giugno 1860*, Roma, Botta, s.d.
- Camera dei Deputati 1878, *Atti Parlamentari, Camera Dei Deputati, Sessione del 1878, Discussioni, Tornata del 30 maggio 1878*.
- Camera dei Deputati (1904-1907), *Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Legisl. XXII - Sess. 1904-907 - Documenti - Disegni di legge e relazioni*.
- Camera dei Deputati (1914), *Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Legislatura XXIV, I Sessione, Discussioni*.
- Camera dei Deputati (1923), *Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, Legislatura XXVI, I Sessione, Discussioni*.
- Casati G. s.d. [1859], *Relazione a Sua Maestà in udienza del giorno 13 novembre 1859 intorno al riordinamento dell'istruzione pubblica*, in *Cronaca politica, legislativa ed amministrativa dagli ultimi tempi della dominazione austriaca in Italia in avanti*, III, Milano, Pirola.

- Cesca G. (1902), *La scuola secondaria. Principi di didattica generale dell'insegnamento secondario*, Palermo, Reber, 1902.
- Chiocchetti F. (2000), *"Una splendida fotografia del passato". La scuola classica e l'insegnamento della Storia nell'Italia liberale*, Trieste, Edizioni Università di Trieste, 2013, p. 15.
- Ciampi G., Santangeli C. (1994), *Il Consiglio superiore della pubblica istruzione 1847-1928*, Roma, Ministero per i Beni Culturali e Ambientali-Ufficio Centrale per i Beni Archivistici.
- Cives G. (1990). *La scuola elementare e popolare*, in Id, *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia.
- Civra M. (2002), *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Torino, Valerio.
- Codignola E. (1917), *La riforma della cultura magistrale*, Catania, Battiato.
- Congresso dell'Unione magistrale (1908), *Il Congresso dell'Unione magistrale. Orientamento politico. Scuole all'estero e antifemminismo*, *Corriere della Sera*, 9 settembre.
- Congresso di Pisa (1919), *Il Congresso di Pisa per la Scuola media*, *Corriere della Sera*, 7 maggio.
- Coppino M. (1885), *Relazione a S. M. in udienza del 21 giugno 1885, del Ministro per la Pubblica Istruzione, sul decreto che approva i programmi d'insegnamento e le disposizioni regolamentari didattiche per le Scuole tecniche e per gli Istituti tecnici del Regno*, *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 11 novembre.
- Croce B. (1921), *Relazione del ministro al Disegno di legge sugli esami nelle scuole medie di istruzione classica, tecnica e magistrale*, 23 giugno 1921, in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione pubblica*, Supplemento al n. 26 del 30 giugno.
- Cronaca politica, legislativa ed amministrativa dagli ultimi tempi s.d. [1859], *Cronaca politica, legislativa ed amministrativa dagli ultimi tempi della dominazione austriaca in Italia in avanti*, III, Milano, Pirola.
- D'Ascenzo M. (2019), *Introduzione a Il comando possibile. Il "giallo" della legge Casati in Emilia e Romagna, tra centro e periferia*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche fondati nel 1994*, XX, pp. 72-74.
- Di Pietro G. (1991), *Dalla legge Casati alla fine degli anni settanta*, in Id., *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori. 1991
- Disegno di legge sugli esami nelle scuole medie (1991), *Disegno di legge sugli esami nelle scuole medie di istruzione classica, tecnica e magistrale. Programmi degli esami di maturità (ammissione alle università e agli istituti superiori universitari) e di ammissione alla prima classe dei licei e degli istituti tecnici, alla quarta classe del ginnasio e alla prima classe delle scuole medie inferiori*, in Gianni Di Pietro, Gianni Di Pietro, *Da strumento ideologico a*

- disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori. 1991, p. 336.
- Disposizioni e programmi (1885), *Disposizioni e programmi annessi al Regio decreto n. 3454 (serie 33), pubblicato nella "Gazzetta ufficiale" dell'11 novembre 1885, Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 29 novembre.
- Einaudi L. (1919), *Il filone misterioso e la necessità di lavorare*, *Corriere della Sera*, 29 maggio.
- Einaudi L. (1923), *L'Economia politica nei licei*, *Corriere della Sera*, 17 novembre 1923.
- Fava A. (1860), Angelo Fava, *Istruzione ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R. Decreto del 15 settembre 1860*, Torino-Milano, Paravia.
- Fisionomia del Congresso (1909), *La fisionomia del Congresso. Le tre alternative. Un nuovo giornale*, *Corriere della Sera*, 25 settembre
- Frank M. (1876), *I Licei femminili, «Cordelia»*, 16 agosto.
- Fumi G. (2013), *L'insegnamento delle materie economico-commerciali negli istituti tecnici*, in Carlo G. Lacaita-Maria Chiara Fugazza (a cura), *L'istruzione secondaria nell'Italia unita*, Milano, Franco Angeli, pp. 174-209.
- Fujisawa F. (2008), Fusatoshi Fujisawa, *I testi scolastici fanno il popolo*, in *Rassegna storica del Risorgimento*, XCV, 4, pp. 495-526.
- G. U., *Gazzetta ufficiale del Regno*
- Gabelli A. (1867), *L'Istruzione elementare nel Regno d'Italia in paragone cogli altri Stati*, in «Il Politecnico. Repertorio di studj letterari, scientifici e tecnici», Parte letterario-scientifica, serie IV, IV, fasc. VI, dicembre, pp. 643-671.
- Gabelli A. (1880), *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, Torino, Paravia.
- Gaudio A. (2000), *La storia della scuola italiana e delle sue riforme*, in *Nuova Secondaria*, XVII, n. 8, 15 aprile, pp. 55-58.
- Gaudio A. (2017), *Carlo Morelli: un esempio di discorso comparativo sulla scuola nell'Italia del XIX secolo*, in Hervé A. Cavallera (a cura), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera*, I, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, pp. 169-175.
- Gaudio A. (2018), *Le Toscane educative dei Lorena: una ricognizione storiografica e alcune prospettive di ricerca*, in Caterina Sindoni (a cura), *Itaca, In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, pp. 169-175.
- Gaudio A. (2019), *La legge Casati una ricognizione storiografica*, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche fondati nel 1994*, XX, pp. 63-71.
- Gentile G (1924), *Il fascismo al governo della scuola (novembre '22-aprile '24). Discorsi e interviste*, a cura di Ferruccio E. Boffi, Palermo et alia, Sandron.
- Guglielman E. (2000), *Il Liceo femminile 1923-1928*, *Scuola e Città*, LI, n. 10, ottobre, pp. 417-431.

- Illari S. (2016), *Insegnamento della Costituzione e educazione civica*, in Giuditta Matucci-Francesco Rigano (a cura), *Costituzione e istruzione*, Milano, Franco Angeli.
- Insegnamento della storia (1880), *Insegnamento della Storia. Scuola di preparazione*, in *Modificazioni ai regolamenti 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per l'esame di patente dei maestri elementari*, Continuazione dell'annesso al R.D. n. 5666 del 30 settembre 1880, *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 20 ottobre.
- Istruzioni e programmi per l'insegnamento della geografia e della storia (1867), *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della geografia e della storia nei ginnasi e nei licei*, in *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico normale e magistrale ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno*, Firenze, Botta.
- Istruzioni generali per il R. D. 28 settembre (1913), *Istruzioni generali per il R. D. 28 settembre 1913. n. 1213, che approva gli orari ed i programmi d'insegnamento per le sezioni di ginnasi e licei moderni* (pubblicato nella *Gazzetta ufficiale del 30 ottobre 1913, n.253*), in *Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*, XL, II, 45, 30 ottobre.
- Istruzioni intorno ai programmi (1905), *Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari*, in «*Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica*», XXXII, 1, Supplemento al n. 9.
- Lanaro S. (1988), *L'Italia nuova. Identità e sviluppo 1861-1988*, Torino, Einaudi.
- Monsagrati G. (2004), *Scuola, religione, società: una certa idea dell'Inghilterra*, in Ruggiero Bonghi, *La figura e l'opera attraverso le carte dell'archivio privato. Atti del Convegno di studi Archivio di Stato Napoli, 20-21 novembre 1998*, Roma, Ministero per i Beni e le Attività Culturali-Direzione Generale per gli Archivi, pp. 263-284.
- Nuovi metodi di insegnamento (1919), *Nuovi metodi di insegnamento nelle Scuole medie*, *Corriere della Sera*, 6 novembre.
- Ostenc M. (1997), *L'educazione nazionale in Italia nel primo dopoguerra (1919-1923)*, *Il Politico*, LXII, n. 4 (183), ottobre-dicembre, pp. 617-631.
- Pepoli G. (1862), *Relazione del ministro di agricoltura, industria e commercio sopra gli istituti tecnici le scuole di arti e mestieri, le scuole di nautica le scuole delle miniere e le scuole agrarie, presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862*, Torino, Botta.
- Programmi degli insegnamenti industriali e professionali (1864), *Programmi degli insegnamenti industriali e professionali per gli Istituti tecnici e le scuole speciali dipendenti dal Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, cogli specchi di ripartizione degl'insegnamenti medesimi*, Torino, Tipografia Dalmazzo.
- Programmi di esame finale ginnasiale (1861), *Programmi di esame finale pel corso ginnasiale*, approvati con Regio Decreto (4414) 14 novembre 1860, in *Codice dell'istruzione secondaria*

*classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ecc., Torino, Tipografia scolastica.*

Programmi di esame finale liceale (1861), *Programmi per gli esami finali del Corso liceale, approvati con R. Decreto (4463) 17 novembre 1860, in Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ecc., Torino, Tipografia scolastica.*

Programmi ed orari nelle scuole tecniche (1881), *Programmi ed orari nelle scuole tecniche del Regno, in Programmi di insegnamento e orario per le scuole tecniche del Regno, «Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», VII, X, ottobre.*

Programmi per l'insegnamento nel Liceo (1891), *Programmi per l'insegnamento nel Liceo, nel Ginnasio e nella Scuola tecnica, Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia, 22 gennaio.*

Raccolta delle istruzioni, circolari ed altre disposizioni, s.d. [1857], *Raccolta delle istruzioni, circolari ed altre disposizioni generali emanate dalle Autorità amministrative e giudiziarie, XXI, Dal 1° gennaio all'8 dicembre 1857, Torino, Stamperia Reale.*

Ravà V. (1900), *Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione pubblica sull'Istruzione elementare nell'anno scolastico 1897-1898, in Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica, XXVII, Supplemento al n. 42.*

Recuperati G. (1979), *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra a oggi, in Società e storia, II, 6, pp. 763-791.*

Regio Decreto che approva i programmi (1861), *315-Regio Decreto che approva i programmi ed il regolamento per le scuole normali e magistrali, e per gli esami di patente dei maestri e delle maestre di scuole primarie, in Collezione delle leggi ed atti del Governo del Regno d'Italia, Anno 1861 dal n. 1 al 408 quinquies, Napoli, Stamperia governativa.*

Regio Decreto 5664 (1880), *N° 5664 (Serie 2a) Regio decreto che approva i nuovi programmi delle scuole tecniche 30 settembre 1880, Gazzetta Ufficiale del Regno, 22 ottobre, n. 253.*

Restaurazione della scuola italiana (1923), *La restaurazione della Scuola italiana secondo il programma fascista, Corriere della Sera, 9 gennaio.*

Riforma della scuola difesa da Gentile (1923), *La riforma della scuola difesa da Gentile al Consiglio superiore della P.I., Corriere della Sera, 16 novembre.*

Riforme per la scuola media (1919), *Le Riforme per la Scuola media al Congresso di Pisa, Corriere della Sera, 6 maggio.*

Saracino V.-Corbi E.M. (1999), *Storia della scuola e delle istituzioni educative (1830- 1999). La cultura della formazione, Roma, Liguori.*

Scuola e problemi della vita moderna (1909), *La scuola e i problemi della vita moderna nelle proposte della Commissione reale, in Corriere della Sera, 18 novembre.*

- Scuola italiana moderna (1912), *Scuola italiana moderna*, XX, 36, 22 giugno.
- Silva P. (1923), *Settecento irrequieto*, *Corriere della Sera*, 15 luglio.
- Storia nazionale (1883), *Storia nazionale*, in *Istruzioni e programmi per le scuole normali approvati con decreto ministeriale 1° novembre 1883*, in *Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione*, IX (1883), XI, novembre
- Villari P. (1862), *L'Istruzione pubblica nella esposizione internazionale di Londra. Relazione*, Torino, Eredi Botta.
- Villari P. (1864), *L'Istruzione elementare nell'Inghilterra e nella Scozia. Relazione*, Torino, Enrico Dalmazzo.
- Villari P. (1866), *La Filosofia positiva e il metodo storico*, in *Il Politecnico. Repertorio di studj letterari, scientifici e tecnici, Parte letterario-scientifica, serie IV, I, fasc. I, gennaio*, pp. 23-24.
- Villari P. (1991), *Relazione per l'insegnamento della storia nel Ginnasio e nel Liceo*, in *Programmi e istruzioni per l'insegnamento nei ginnasi e nei licei in esecuzione del R.D. n. 2737 del 23 ottobre 1884*, in Gianni Di Pietro, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, Milano, Bruno Mondadori.