

ISSN 2037-7975

GIORNALE DI

2/2020

STORIA CONTEMPORANEA

Fondato da Ferdinando Cordova

Gruppo Periodici PELLEGRINI

Sped. abb. Post. p.i. 45%
Art. 2 comma 20/b L. 662/96
DCO/DC-CS/133/2003
Valida dal 17-03-2003



**LUIGI
PELLEGRINI
EDITORE**

GIORNALE DI

ISSN 2037-7975

STORIA CONTEMPORANEA

Fondato da Ferdinando Cordova

Registrato al n. 182 del Registro stampa presso il Tribunale di Cosenza
Iscrizione R.O.C. n. 316 del 29-08-2001

Direzione scientifica

Vittorio Cappelli, Brunello Mantelli, Pantaleone Sergi

Redattore capo

Giovanna D'Amico

Redattori

Luigi Ambrosi, Carmine Cassino, Giuseppe Ferraro,
Giancarlo Poidomani, Carlo Verri

Direttore responsabile

Walter Pellegrini

Direzione: ICSAIC - Biblioteca "E. Tarantelli", Università della Calabria
via Pietro Bucci - 87036 Arcavacata di Rende - tel. +39 0984 496356
e-mail: giornaledistoriacontemporanea@gmail.com

Amministrazione - Distribuzione

GRUPPO PERIODICI PELLEGRINI

Via Camposano, 41 - 87100 COSENZA

tel. +39 0984 454237 - fax 454392

e-mail: info@pellegrinieditore.it - *sito internet:* www.pellegrinieditore.it

Abbonamento cartaceo annuale € 35,00; estero € 45,00; un numero € 20,00

Abbonamento digitale (pdf) annuale € 20,00; un numero € 12,00

(Gli abbonamenti s'intendono rinnovati automaticamente se non disdetti 30 gg. prima della scadenza)

c.c.p. n. 11747870 intestato a Pellegrini Editore - Via Camposano, 41-87100 Cosenza

Dattiloscritti, bozze di stampa e libri per recensione debbono essere inviati alla Direzione.

La responsabilità di quanto contenuto negli scritti appartiene agli autori che li hanno firmati. Gli articoli non pubblicati non vengono restituiti.

Sommario

SAGGI

- 7 Marcello Carmagnani
L'economia finanziaria nell'era della globalizzazione (1970-2017)
- 37 Alberto Stramaccioni
Storia delle classi dirigenti: un filone storiografico per una nuova storia politica
- 59 Daria De Donno
Storia di un'impresa familiare. Le «Officine meccaniche Massari» tra Salento, Nord Africa ed Europa mediterranea
- 73 Gabriele Esposito
Aquile sulle Ande: la missione militare italiana in Ecuador, 1922-1940
- 95 Carmelo Albanese
Napoleone Colajanni e il suo "feudo elettorale". Relazioni e alleanze politiche in Sicilia in età giolittiana
- 121 Saverio Napolitano
Scuola e Mezzogiorno dall'età giolittiana alla Costituente nel dialogo tra Augusto Monti e Giuseppe Isnardi

NOTE & DISCUSSIONI

- 151 ELIO FRESCANI
La storia internazionale e il cinema. Reti, scambi e transfer nel '900. Un volume curato da Stefano Pisu e Pierre Sorlin

161 RECENSIONI

EUGENIA SCARZANELLA, *La FIAT in America Latina (1946-2014)*, GoWare, Firenze 2020, p. 163 (*Matteo Sanfilippo*); **FEDERICA BERTAGNA**, *Italiani in Argentina, ieri e oggi*, Pellegrini, Cosenza 2020, p. 164 (*Laura Fotia*); **MARCO DE NICOLÒ**, *Formazione. Una questione nazionale*, Laterza, Roma-Bari 2020; **GINO RONCAGLIA**, *Cosa succede a settembre. Scuola e didattica a distanza ai tempi del Covid-19*, Laterza, Roma-Bari; *Integrazione. Scuola, lavoro, sicurezza*, Laterza, Roma-Bari 2020, p. 166 (*Matteo Sanfilippo*); **ELIO FRESCANI**, *Energia, cultura e comunicazione. Storia e politica dell'Eni fra stampa e televisione (1955-1976)*, Mimesis, Milano-Udine 2020, p. 168 (*Mariangela Palmieri*); **VALERIA MEROLA, SABINA PAVONE e FRANCESCO PIRANI** (a cura di), *Personaggi storici in scena*, Eum, Macerata 2020, p. 170 (*Matteo Sanfilippo*); **ENZO CICONTE**, *Alle origini della nuova 'ndrangheta. Il 1980. Le reazioni del PCI e le connivenze della politica e della magistratura*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2020, p. 172 (*Anna Sergi*); **UMBERTO GENTILONI SILVERI**, *Storia dell'Italia contemporanea. 1943-2019*, il Mulino, Bologna 2019, p. 174 (*Andrea Saputo*); **FEDERICO FINCHELSTEIN**, *Dai fascismi ai populismi. Storia, politica e demagogia nel mondo attuale*, Donzelli, Roma 2019, p. 177 (*Daniele Pompejano*); **FRANCESCO BENIGNO e E. IGOR MINEO** (a cura di), *L'Italia come storia. Primato, decadenza, eccezione*, Viella, Roma 2020, p. 179 (*Carlo Verri*); **CARMINE PINTO e FRANCESCO BENIGNO** (a cura di), *Borbonismo*, «Meridiana», n. 95, 2019, p. 184 (*Giancarlo Poidomani*); **ELOISA BETTI**, *Le ombre del fordismo. Sviluppo industriale, occupazione femminile e precarietà del lavoro nel trentennio glorioso (Bologna, Emilia-Romagna, Italia)*, Bononia University Press, Bologna 2020, p. 187 (*Matteo Gaddi*); **FIAMMETTA BALESTRACCI e CATIA PAPA** (a cura di), *L'Italia degli anni Settanta. Narrazioni e interpretazioni a confronto*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2019, p. 189 (*Ludovica Taurisano*).

AUTORI

NORME REDAZIONALI

Scuola e Mezzogiorno dall'età giolittiana alla Costituente nel dialogo tra Augusto Monti e Giuseppe Isnardi

ABSTRACT

This essay reconstructs friendly dialogue between Augusto Monti and Giuseppe Isnardi on the Italian educational themes from Giolitti's age to Constituent Assembly, with reference to the school's function in the South of Italy, in which they taught (in Reggio Calabria and Catanzaro respectively), and Isnardi as headmaster of the primary schools of ANIMI (South Italy's Interests National Association). More intense dialogue was in the 1946, in connection with Constituent Assembly, in which discussion about state school/private school opposed Monti (lay, in temporary proximity to Partito d'Azione and Partito comunista italiano) and Isnardi (catholic, near to Democrazia cristiana). Both, nevertheless, agreed on the articles 33 and 34 of the republican Constitution on the educational problem. The essay reproduces in appendage three letters from Monti to Isnardi of the 1946.

SOMMARIO

Il saggio ricostruisce l'amichevole dialogo tra Augusto Monti e Giuseppe Isnardi sui temi della politica scolastica in Italia dall'età giolittiana alla Costituente, con un occhio di riguardo alla funzione della scuola nel Mezzogiorno, dove entrambi erano stati docenti (rispettivamente a Reggio Calabria e Catanzaro) e, nel caso di Isnardi, direttore delle scuole primarie dell'Animi (Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia). Il momento di dialogo più intenso è del 1946 in coincidenza con i lavori della Costituente, dove il dibattito su scuola pubblica/scuola privata vide su posizioni opposte Monti (di orientamento laico, con temporanee vicinanze al Partito d'Azione e al Partito comunista) e Isnardi (di orientamento cattolico, vicino alla Democrazia cristiana). Entrambi però concordarono sugli artt. 33 e 34 della Costituzione sull'istruzione pubblica. Il saggio riporta in appendice tre lettere di Monti a Isnardi del 1946.

Parole chiave: Mezzogiorno d'Italia, Costituente, Scuola pubblica/Scuola privata
Key words: South of Italy, Constituent Assembly, State school/Private school

Giuseppe Isnardi e Augusto Monti si conobbero a Reggio Calabria nel febbraio 1912 a una conferenza di Umberto Zannotti-Bianco e Gaetano Salvemini, dopo che a gennaio Isnardi aveva assunto servizio al Liceo Ginnasio «Galluppi» di Catanzaro, vincitore di concorso come docente di materie letterarie, e previo contatto epistolare avendo saputo della presenza di Monti a Reggio¹. Anch'egli docente volontario della stessa disciplina al Liceo Ginnasio «Campanella» della città dello Stretto, sede che aveva inserito nella domanda di assegnazione unitamente a Cosenza e Monteleone², Monti vi rimase dalla fine del 1911 al 1913, trasferendosi dall'anno scolastico 1913-1914 al Liceo Ginnasio «Piazzini» di Sondrio. Isnardi mantenne, invece, la titolarità a Catanzaro fino al 1916, quando, con la Grande Guerra, fu chiamato alle armi e destinato al fronte sull'altopiano di Asiago come tenente di fanteria, con collocamento in congedo nel 1919. Sarebbe tornato in Calabria nel 1921 come direttore delle scuole primarie gestite dall'Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia (Animi), proposto a tale incarico dal pedagogista Giuseppe Lombardo-Radice³.

Identici i moventi della scelta calabrese: la volontà di contribuire a risolvere le sorti di una regione segnata da atavici problemi di arretratezza culturale (analfabetismo) ed economica e da negativi fenomeni più recenti: la massiccia emigrazione nelle Americhe iniziata dagli anni Settanta dell'Ottocento, i disastrosi terremoti del 1905, 1907 e, soprattutto, l'apocalittico tsunami che sconvolse Reggio e Messina nel dicembre 1908. In Monti, per la verità, l'opzione meridionale fu giustificata anche da un'esigenza di ordine meramente economico: l'incremento di stipendio che gli sarebbe derivato dall'indennità di disagiata residenza riconosciuta ai docenti che accettavano di trasferirsi nelle aree terremotate del reggino e del messinese, benefi-

¹ Augusto Monti, *I miei conti con la scuola. Cronaca scolastica italiana del XX secolo*, Einaudi, Torino 1966, pp. 101-107. Sul breve periodo di attività di Monti a Reggio Calabria, si veda anche: Antonino Zumbo, *Reggio Calabria 1911-1912: Augusto Monti meridionalista sul campo*, in Pantaleone Sergi (a cura di), *La Calabria dall'Unità al secondo dopoguerra*, Deputazione di Storia patria per la Calabria, Reggio Calabria 2015, pp. 53-64. Ringrazio l'amico Walter Crivellin dell'Università di Torino per la lettura preliminare di questo scritto e per alcuni utili suggerimenti bibliografici.

² Ivi, p. 84.

³ Mi sia consentito il rimando al mio *Giuseppe Isnardi (1886-1965). Coscienza nazionale e meridionalismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, pp. 41-52.

ciando altresì di un alloggio gratuito, sia pure in una delle baracche costruite nell'emergenza sismica⁴. Se questi furono i fatti contingenti a sostegno della loro decisione, la più lontana genesi di essa si iscriveva nell'idealità del Risorgimento come coscienza morale e civile, segnata in Monti da sensibilità laica che non escludeva quella cristiana, in Isnardi, mediata dalla *Rerum Novarum* di Leone XIII, da attenzione al sociale e afflato caritativo. Posizioni che nell'uno e nell'altro si combinavano, infine, come si dirà, con una consapevole coscienza sindacale, maturata nel contesto dell'accelerazione dello sviluppo industriale piemontese tra Otto e Novecento.

L'intesa tra di loro, comunque, non venne mai meno, né quando Isnardi mostrò, a seguito dei Patti Lateranensi, una accondiscendenza prettamente "politica" verso il fascismo, né quando Monti, caduto il regime, aderì al Partito d'Azione e, con la fine di quell'esperienza, si avvicinò al Partito comunista italiano⁵, mentre Isnardi si riconobbe nella Democrazia cristiana, verso cui Monti non ebbe molta compiacenza. L'adesione alla religione civile, all'umanesimo culturale e sociale e alla difesa della libertà politica furono gli elementi fondanti del loro dialogo, cementandone la stima reciproca e l'affetto fraterno, senza che nessuno dei due sacrificasse la propria autonomia di giudizio. Il presente lavoro esamina le loro posizioni sulla scuola e la sua funzione nella società italiana dal prefascismo alla Costituente, proponendo per quest'ultima fase storico-politica tre lettere inedite di Monti a Isnardi scritte nel corso dell'appassionato e aspro dibattito in seno alla Costituente tra le forze politiche cattoliche e di sinistra sulla questione scolastica, che avrebbe portato infine alla formulazione degli articoli 33 e 34 della Costituzione.

I rapporti tra i due interlocutori sono testimoniati da dieci lettere inedite di Monti a Isnardi archiviate nel fondo Isnardi dell'Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia (Animi) a Roma⁶, relative all'arco temporale 1928-1964, ma con lacune tra 1929-1945, 1947-1949, 1951-1962, coincidenti nella biografia di Monti con il periodo fascista, la detenzione dal 1935 al 1939 per l'opposizione al regime, la sorveglianza cui fu sottoposto dal 1939 al 1944, la morte della prima moglie, l'impegno come Sovrintendente regionale scolastico per il Piemonte affidatogli dal Cln, l'at-

⁴ Giovanni Tesio, *Augusto Monti. Attualità di un uomo all'antica*, L'Arciere, Cuneo 1980, p. 43.

⁵ Federico Cereja, *Monti politico*, in Giovanni Tesio (a cura di), *Augusto Monti nel centenario della nascita. Atti del Convegno di studio, Torino-Monastero Bormida 9-10 maggio 1981*, Centro Studi Piemontesi, Torino 1982, p. 34.

⁶ Associazione nazionale per gli interessi del mezzogiorno d'Italia, Archivio Giuseppe Isnardi (di seguito Animi/Agi), *Corrispondenza fascicolata per mittente*, Aa159 (otto lettere) e AAa4 (2 lettere).

tività politica negli anni Cinquanta nelle file del Pci fino al trasferimento a Roma nel 1958⁷. L'ultima lettera di Monti del maggio 1964 precede di un anno la morte di Isnardi (6 giugno 1965) e di due (11 luglio 1966) quella a Roma di Monti, ma sepolto a Monastero Bormida, dove era nato nel 1881.

Di queste lettere, le più rilevanti datano all'ottobre-dicembre 1946 (tre in tutto, trascritte in appendice) motivate, come anticipato, dalla discussione sulla scuola in seno alla Costituente, fase apicale dell'interesse di Monti e Isnardi, vivissimo già dagli albori della loro esperienza di insegnanti, per le politiche governative sulla scuola, il suo modello organizzativo e la metodologia didattica. Iniziate dagli anni Dieci del Novecento, le riflessioni su questi temi - chiaro indizio della loro precoce e matura coscienza politico-sindacale - proseguirono pressoché ininterrottamente fino al termine della loro esistenza, se pensiamo che Monti raccolse in volume nel 1965 i suoi scritti sulla scuola e Isnardi diresse le scuole primarie dell'Animi in Calabria dettando gli indirizzi di lavoro ai docenti e relazionando sull'attività svolta. Mi è sembrato perciò coerente e utile collegare le lettere del 1946, nelle quali Monti si pronuncia sulla *querelle* scuola statale/scuola non statale alla Costituente, al loro pregresso confronto con le leggi scolastiche di fine Ottocento-primo ventennio del Novecento (provvedimenti Casati, Coppino, Daneo-Credaro, decreti Croce e Gentile) e agli enunciati della Carta fondamentale della Repubblica.

MONTI: «CREARE UNA SCUOLA LIBERA»

Monti si era fatto un'idea del Mezzogiorno attraverso gli interventi di Amendola e Jahier su «La Voce» di Prezzolini, su «l'Unità» e «Nuovi Doveri» di Giuseppe Lombardo-Radice. Ma dei problemi del Sud aveva acquistato contezza prima ancora dalle conferenze di Gaetano Mosca alla Società di cultura di Torino, adottandole come spunto nell'anno di docenza a Chiari per parlare sulle *Plebi dell'Italia meridionale* nella locale Scuola popolare.

Poco più di una conoscenza generica, in ogni caso, ma tale da consentirgli, trasferitosi a Reggio Calabria, di impegnarsi per la causa del Mezzogiorno, in preda a «una gran smania di fare [...] come apostolico desiderio di fare del bene, correggere errori, raddrizzar torti, far girare la ruota del, come si diceva allora, "progresso"»⁸. Confortato dalle idee e dall'azione di

⁷ Alberto Cavaglion, *Augusto Monti*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 76, 2012, *ad vocem* [www.treccani.it]; G. Tesio, *Augusto Monti cit., passim*; *Augusto Monti nel centenario della nascita cit.*

⁸ A. Monti, *I miei conti con la scuola cit.*, pp. 84 sgg.

Leopoldo Franchetti, Giustino Fortunato, Umberto Zanotti-Bianco, Francesco Saverio Nitti, Antonio De Viti De Marco, Ettore Ciccotti, Pasquale Villari e Stefano Jacini, Monti si riconobbe in un meridionalismo «come ideale etico e umanitario di riforma morale» del Sud⁹.

Al «Campanella», dopo pochi giorni di insegnamento trovò la smentita ai pregiudizi imperanti nel Nord su colleghi e studenti meridionali. In una lettera del 19 marzo 1928 indirizzata ad Armando Dito, figlio dello storico calabrese Oreste, allora preside del liceo reggino, dichiarava compiaciuto:

«Il giovane insegnante che dal Nord calava al Sud temeva – la cosa è ancora difficile da esprimere oggi a me – temeva di non trovare comprensione e collaborazione ai suoi propositi e alle sue speranze specialmente, anzi unicamente, nei cosiddetti “elementi locali”, colleghi del luogo e scolarecchia. Ero appena entrato si può dire nella baracca – nel baraccone – che ospitava il Tommaso Campanella (che le fiamme dovevano distruggere un anno appresso), avevo appena cominciato, dico, il mio insegnamento, appena iniziato la consuetudine mia con alunni e colleghi, che già i miei timori e le mie prevenzioni erano sfatate e corrette. Scolaresche rispettose, disciplinate, fiere di appartenere a quel liceo, vogliose solo di lavorare, animate da quel quasi istinto di recupero onde pareva a me posseduta tutta l'umanità vivente – sopravvissuta – fra quello squallore di rovine e quello splendore di natura; i colleghi “locali”, Cutri, Joppolo, Leonardi – nomi che ancora ricordo – non dico in gara con i Valbusa, i Panichi toscani e veneti o piemontesi, ma per nulla differenti da essi nonché per preparazione, per assoluta fiera indipendenza da ogni da me presunta influenza e pressione “locale”: tutti questi colleghi e scolari rappresentati, sorretti, indirizzati a quell'unità e concordia e altezza e fierezza di operato da Colui che reggeva in quegli anni – e resse per molti anni in appresso – il Liceo Tommaso Campanella di Reggio Calabria, il nostro Preside Oreste Dito»¹⁰.

In una lettera del 19 gennaio 1912 al suo maestro universitario di greco, Fraccaroli, Monti ricordava:

«cangiai i libri che credevo assolutamente doversi cambiare, vinsi resistenze attive e passive, cedetti un poco, a mia volta, là dove credevo di poter onestamente cedere e transigere [...] tirandomi dietro gli scolari fatti, mi pare, di giorno in giorno più pronti e più alacri¹¹ [...]. Davvero buona volontà e ottime disposizioni non fan difetto nei giovani di queste regioni, o per lo meno in molti di questi giovani: manca, io credo, a loro l'assistenza di persone di riguardo, che disciplinino le loro energie, le moderino e, specialmente, le dirigano ad un *fine preciso, chiaro, pratico, immediato*. Questa dovrebbe essere l'opera specialmente degli insegnanti medi»¹².

⁹ G. Tesio, *Augusto Monti* cit., p. 45.

¹⁰ Lettera riportata da Ferdinando Cordova, *La Società Calabrese di Storia Patria ed Oreste Dito. (Un contributo calabrese allo studio della “Questione meridionale”)*, in «Archivio storico per la Calabria e la Lucania» (di seguito Ascl), XXXIII, 2, 1964, pp. 231-233.

¹¹ Riprendo da Angelo D'Orsi, *Allievi e maestri. L'Università di Torino nell'Otto-Novecento*, Celid, Torino 2002, p. 136.

¹² Da una lettera di Monti su «l'Unità» del 9 marzo 1912, riportata in A. D'Orsi, *Allievi e maestri* cit., p. 137.

Trovarsi nel contesto della celebrata Magna Grecia, gli rese ovvio tenere lezioni di greco attingendo ai poemi omerici. Anche la guerra di Libia in corso, lo incoraggiò ad avvalersi di autori greci e latini che avevano descritto la Tripolitania e la Cirenaica. Didatticamente, più che alla grammatica e alla retorica, diede prevalenza alla storia e allo spirito del mondo classico come viatico per gli allievi a conoscere e valutare il proprio tempo¹³. Decise inoltre di organizzare al sabato incontri nella baracca dove lui stesso aveva sistemato la Biblioteca circolante, affidando precedentemente a uno studente la trattazione di un tema. Sotto la sua guida, i liceali si proposero lo studio della questione meridionale, l'istituzione di un segretariato del popolo per aiutare le persone analfabete nel disbrigo della corrispondenza, il sostegno alle scuole private con aiuti morali e materiali. Iniziative che raccolsero il plauso di Salvemini e Lombardo-Radice, nonché di Einaudi, De Viti De Marco, Luzzatto ed altri. Fu un'esperienza significativa per Monti, segnando, alla luce della didattica della concretezza, il suo passaggio dal socialismo sentimentale al neoliberalismo, che gli si rese palese dieci anni dopo grazie all'incontro con Piero Gobetti e i suoi scritti su «Energie Nove» prima e su «La Rivoluzione Liberale» dopo¹⁴.

Monti insisteva su due punti programmatici: l'impegno degli insegnanti medi nel Sud affinché non concepissero i periodi là trascorsi «come residenze di domicilio coatto o come alberi da ripetizioni che si devon bacciare a più non posso, per poi alzare le suole quando ... se ne abbian piene le tasche»¹⁵; mantenere e incrementare le scuole private (ma non le *mastre*, come venivano chiamate in Calabria quelle gestite da "maestri" senza specifica preparazione) per sopperire alle manchevolezze dello Stato nella lotta all'analfabetismo. Su queste petizioni di principio, Monti trovò concordanze ideali sia nell'attività a favore dell'istruzione primaria intrapresa e portata avanti dall'Animi, sia in Isnardi esponente di primo piano dell'Ente e responsabile del settore.

Monti apprezzò il pensiero e l'opera di Giustino Fortunato, al quale anche Isnardi sin dal suo esordio meridionale gli tributò filiale devozione. Scrive Giovanni Tesio che dell'esempio di Giustino Fortunato

«lo affascinarono senza dubbio il programma «giacobino-conservatore» che ha come presupposto uno Stato che sappia compiere una rivoluzione morale prima che sociale, o ancora l'ideale di «onesta pedagogia», l'utopismo senza incanto, la lezione delle cose, il giu-

¹³ Augusto Monti, *Scuola classica e vita moderna* (1923), Einaudi, Torino 1968, pp. 18-23.

¹⁴ G. Tesio, *Augusto Monti* cit., pp. 48-49; A. D'Orsi, *Allievi e maestri* cit., p. 137.

¹⁵ A. Monti, *I miei conti con la scuola* cit., pp. 88 sgg.

dizio profondamente limitativo del Risorgimento italiano destinato a saldarsi poi, e decisamente, con la lezione gobettiana, infine il «famoso» pessimismo del Fortunato «tanto discaro al Croce sedicente ottimista», ma in realtà tutto «testa», ben bilanciato da un fondamentale «*ottimismo* di cuore». Distinzione, che, modellata su quella ben nota di Gramsci, Monti introduce nel capitolo di apertura della biografia di Giustino Fortunato che gli sarà chiesta da Nino Valeri per la UTET e che resterà incompiuta¹⁶.

Una biografia della cui faticosa (e inconclusa¹⁷) redazione Monti diede conto ad Isnardi, chiedendogli in prestito libri dello storico e politico lucano presenti nella biblioteca a lui intitolata nella sede dell'Associazione per il mezzogiorno, dichiarandosi molto interessato ai libri con dedica dei donatori, all'evidente scopo di ricostruirne la trama dei rapporti socio-culturali¹⁸.

Pur discepolo di Croce, Monti non disdegnava Gentile, principalmente nel riconoscere al docente il ruolo di guida didattica, facendo fondamentale riferimento alle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* edito da Lombardo-Radice nel 1913, che faceva perno sull'interazione tra docente e discente, sul *do ut des* tra insegnante e allievi. Un metodo che si confaceva molto a Monti, che si riteneva un convinto «sperimentatore di metodi didattici»¹⁹.

Sulle orme di Croce, Gentile e Giolitti, era favorevole alla riduzione delle scuole statali a vantaggio delle private, nella convinzione che la concorrenza favorisse la laicità. «Lo Stato – argomentava su «La Voce» nel 1914 – era il nemico in fatto di scuola, e specialmente di scuola media; scuola deve essere libertà, varietà, agilità, responsabilità; lo Stato, almeno da noi, è la negazione di tutto ciò»²⁰. Considerazioni ribadite da Monti all'indomani della Grande Guerra, auspicando più spazio alla scuola privata e meno burocrazia, a vantaggio – come desideravano anche don Sturzo e il Partito popolare - di una maggiore libertà d'insegnamento. Su questa linea,

¹⁶ G. Tesio, *Augusto Monti* cit., p. 52.

¹⁷ La sola introduzione comparve postuma su «Belfagor», XXI, 1966, pp. 593-96.

¹⁸ Animi/Agi, *Corrispondenza fascicolata per mittente*, Aa 159, lettere del 9 luglio, 10 settembre, 25 novembre 1963 e 22 maggio 1964.

¹⁹ A Sondrio, Monti fece una supplenza annuale di pedagogia e un corso di letterature straniere come antidoto al nazionalismo; fece uso di classici greci, dove erano frequenti richiami alla storia dell'arte, avvalendosi altresì di testi della letteratura italiana come viatico all'educazione sessuale e non disdegnando l'interesse per l'educazione fisica, di cui criticò la normativa che la imponeva nelle scuole come avvio alla militarizzazione dei giovani (Tina Tomasi, *Politica scolastica ed impegno educativo negli scritti di Augusto Monti*, in *Augusto Monti nel centenario della nascita* cit., pp. 10-13 e p. 26, n. 8, che riprende da A. Monti, *I miei conti con la scuola* cit., pp. 62, 141, 181, 251).

²⁰ Augusto Monti, *Regionalismo e scuola di cultura*, in «La Voce» del 28 aprile 1914.

Monti approvò la riforma Gentile del 1923 con la riduzione delle scuole statali, la libertà d'insegnamento e l'esame di stato, dissentendo però da essa per il suo sottofondo reazionario, nazionalista e pseudoclassicista.

Monti riteneva sbagliata la preminenza data da Gentile alla scuola classica trascurando quella tecnica. Una posizione sostenuta insospettabilmente anche da Salvemini (il cui difficile rientro in Italia dagli Stati Uniti alla caduta del fascismo fu seguito da Monti con partecipe attenzione, chiedendo proprio a Isnardi di attivarsi con il ministro della Pubblica istruzione, Gonella, per facilitarne il rimpatrio; *infra*, lettera del 16 ottobre 1946), che «aveva assorbito la diffidenza socialista verso l'interclassismo scolastico», teorizzando una scuola dei lavoratori distinta da quella rivolta alla formazione della classe dirigente, la sola finalità che gli rendeva accettabile la scuola media unica²¹. Monti, viceversa, giudicava essenziale nella società italiana moderna e industriale la scuola tecnica, sia pure giustificando questa posizione con un'argomentazione oscillante tra la critica della scuola classica come scuola per le *élite*, come tale antidemocratica, e come scuola non adatta a chi ambiva all'istruzione media superiore qualora l'allievo provenisse da un *background* socio-culturale incapace di predisporlo a studi impegnativi²². In effetti, per Monti, tutti gli ordini e gradi di scuola dovevano risolversi in una sorta di «officina», allo scopo di «organizzare l'insegnamento e l'apprendimento come lavoro, come produzione», per mettere al posto della cultura generale «la cultura tecnica, precisa, interessata, rispondente al carattere dell'epoca pur d'anzì incominciata»²³. La motivazione di Monti rientrava nella prospettiva liberale classica, già autorevolmente sostenuta, per fare un esempio lontano ma pertinente, da Tocqueville, secondo cui la *paideia* umanistica doveva essere l'antidoto all'appiattimento culturale insito nelle moderne società di massa, nelle quali comunque lo Stato non doveva rinunciare ad essere «fecondato col lavoro» dei cittadini dediti all'«attività scientifica, commerciale e industriale, piuttosto che letteraria»²⁴.

A Monti non sfuggiva che la scuola gentiliana mirava a plasmare i figli dei ceti medi e poveri sul modello di quelli borghesi, cioè a creare una cultura omogenea ai valori della classe dominante, basandosi «sul rispetto

²¹ Giuseppe Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*, V. I documenti, Vol. 2, Einaudi, Torino 1973, pp. 1709-10

²² Augusto Monti, *La scuola dei padroni e la scuola, dei servi*, in «La Rivoluzione Liberale», 1923, p. 8.

²³ Id., *I miei conti con la scuola* cit., pp. 47-68; Id., *Dalla scuola dell'orator alla scuola del citizen*, in «La Rivoluzione Liberale», 1923, p. 7.

²⁴ Alexis de Tocqueville, *La democrazia in America*, a cura di Nicola Matteucci, Utet, Torino 1968, cap. XV.

dei ruoli sociali dati come oggettivi»²⁵. Finalità che gli sembrava una colpa ben più grave dell'aver posto la religione cattolica a fondamento dell'insegnamento elementare e medio. Riteneva, anzi, che l'affermazione politica del fascismo fosse la conseguenza di un popolo trasformato in piccola borghesia impregnata di retorica patriottarda e indottrinata politicamente. Scopi perseguiti anche con l'esame di stato, inteso come strumento di disciplinamento e controllo politico e perciò da Monti contestato, ritenendo prioritario con l'avvento del fascismo rivendicare e tutelare la libertà nell'accezione più ampia del termine, come precisò in modo più esplicito e con prese di posizione anche radicali dopo la caduta del regime²⁶.

ISNARDI: UNA SCUOLA ATTIVA PER "FARE GLI ITALIANI"

Isnardi maturò la vocazione all'insegnamento attraverso la cultura risorgimentale e la coscienza unitaria nazionale²⁷, secondo cui "fare gli italiani" come cittadini, sconfiggendo l'analfabetismo dei ceti rurali e ampliando i livelli di istruzione, doveva essere l'imperativo categorico delle classi dirigenti liberali, tanto che della riforma Gentile contestò la contraddizione con i principi del liberalismo. Non a caso, quando il regime sottrasse all'Animi la gestione delle scuole primarie trasferendole allo Stato e propose in alternativa a Isnardi, che dirigeva quelle dell'Associazione in Calabria, un incarico di preside nelle scuole statali, egli lo rifiutò, non condividendo la fascistizzazione dell'istruzione attraverso il preside-duce²⁸.

Fare gli italiani era possibile per Isnardi se si era cittadini dell'Italia tutta intera, superando il dissidio tra natura e storia, che comprometteva la relazione tra Nord e Sud del Paese a danno del Mezzogiorno, nonché dando corso a una politica unitaria da parte dello Stato che avesse il fulcro nello sviluppo dell'istruzione come premessa alla formazione di una nuova classe dirigente meridionale e alla soluzione dei problemi attinenti all'ar-

²⁵ G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita* cit., p. 1705.

²⁶ Augusto Monti, *La politica scolastica del fascismo. Pregiudiziale liberale*, in «La Rivoluzione Liberale», 1923, p. 38.

²⁷ Giorgio Chiosso, *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, il Mulino, Bologna 2019, pp. 119-53.

²⁸ Francesco Giuseppe Graceffa, *Società, cultura e scuola nella Calabria di Giuseppe Isnardi*, in «Ascl», LXV, 1998, p. 86; Id., *La politica scolastica nell'età fascista (1922/1943) tra nazionalizzazione culturale e modernizzazione*, Gigliotti, Lamezia Terme 1995; Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922/1943)*, La Nuova Italia, Scandicci 1996.

retratezza del Sud²⁹. Un compito che doveva avere come protagonisti la scuola e gli insegnanti. Decentramento regionale e libera concorrenza fra centro e periferia dovevano avvalersi anche della «corrente sanguigna di professori»³⁰ che spostandosi tra Nord, Sud e Centro avrebbe reso possibile la formazione di una cultura alternativa e lo sviluppo di una critica sociale utile al miglioramento della nazione.

La sua “vocazione” di educatore civile trovò conforto negli ideali dell’Animi e dei suoi promotori, la cui attività meridionalistica muoveva dalla denuncia delle condizioni di sottosviluppo del Mezzogiorno e della Calabria (regione che nell’operato dell’Ente «conservò sempre una posizione di larga preminenza»³¹), auspicandone modernizzazione ed emancipazione attraverso la lotta all’analfabetismo. Isnardi si riconobbe e si formò pedagogicamente collaborando a «La Voce» di Prezzolini e soprattutto a «L’Educazione Nazionale» di Lombardo-Radice, sulla quale scrisse dal 1920 al 1932³², consentendo al pedagogo catanese di “scoprirlo” e proporlo all’Animi come direttore delle sue scuole primarie in Calabria, dove Isnardi accettò volentieri di fare ritorno nel 1921, ponendo come unica condizione che l’ufficio di coordinamento fosse a Catanzaro, la città che aveva conosciuto per prima e alla quale era e rimase affezionato.

Isnardi si rese ben presto conto che il sottosviluppo del Mezzogiorno e della Calabria era conseguenza dell’insufficiente azione dei governi post-unitari (la legge Casati era stata molto carente riguardo alla scuola elementare affidando ai Comuni l’onere dell’istruzione primaria, penaliz-

²⁹ L’intendimento di Isnardi recuperava un ammonimento del primo presidente dell’Animi, Pasquale Villari, che nella seduta costitutiva dell’Ente, sottolineando l’inscindibilità del binomio azione scolastica/azione politica, avvertiva che «la scuola non è tutto – v’è anche la vita ne’ suoi molteplici aspetti. Vi sono nel Mezzogiorno altri bisogni che richiamano la nostra attenzione immediata. Così la questione edilizia ad impedire che si continui a rifabbricare le case come si fa ora, con gli antichi sistemi che hanno fatto prova così disastrosa. Così l’emigrazione, considerata nelle sue origini e nei suoi effetti, specialmente in relazione all’economia agraria ed all’impiego che gli emigranti tornati in patria fanno dei loro capitali. A questo si riconnette il progetto d’Istituto fondiario, la questione del credito, e così via. Occorre insomma che la nostra azione non appaia troppo unilaterale e teoretica, ma che risponda alle varie forme della vita pratica nel Mezzogiorno» (Animi, *Processi verbali*, seduta del 1° marzo 1910, pp. 22-23).

³⁰ Giuseppe Isnardi, *Sud e Nord e la scuola italiana*, Vallecchi, Firenze 1920, ora in Id., *La scuola la Calabria il Mezzogiorno. Scritti 1920-1965*, a cura di Margherita Isnardi Parente, Laterza, Roma-Bari 1985, p. 31.

³¹ Guido Pescosolido, *ANIMI cento anni*, in Id. (a cura di), *Cento anni di attività dell’Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d’Italia e la questione meridionale oggi*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011, p. 25.

³² Franco Cambi, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi*, in «Ascl», LXV, 1998, pp. 113-14.

zando così i piccoli centri, impossibilitati a farsene carico) e dell'età giolittiana, che non avevano attuato la modernizzazione dell'agricoltura, contrariamente agli interventi disposti a favore del settore industriale nell'Italia settentrionale, dove la rivoluzione produttiva aveva quasi debellato l'analfabetismo. Esso, invece, rimaneva largamente imperante nel Sud per vari motivi: la persistenza di un mondo contadino legato a pratiche ancestrali frutto di «mescolanza aspra di senso e di intelligenza, di diffidenza e di fede»³³; l'impiego dei minori nei lavori agricoli; la persistenza della malaria; la pratica della transumanza col costante nomadismo di interi nuclei familiari. Altrettanti fattori che inducevano non di rado i genitori a richiedere la rotazione nella frequenza scolastica, l'insegnamento nelle prime ore del mattino o in quelle del tardo pomeriggio o della sera³⁴. In realtà, l'intenzione delle famiglie non era l'istruzione dei figli affinché si elevassero culturalmente, socialmente ed economicamente, bensì che non venissero privati di braccia nelle campagne. Ciò giustificava la loro indifferenza verso la scuola e la resistenza ad accettare l'obbligo scolastico, in tal modo ponendosi indirettamente dalla parte dei ceti dominanti, ideologicamente contrari all'emancipazione del mondo contadino³⁵.

I principi ai quali Isnardi improntò la sua attività di docente e di dirigente delle scuole dell'Animi ispirandosi alle idee di Lombardo-Radice, che la paragonò a quella di un «operaio», furono di «ricostruire o costruire un tessuto scolastico efficiente e organico», porre al centro di esso «sia il maestro (dotato di sensibilità educativa, capacità didattica, passione formativa), sia il bambino (con la sua personalità creativa e ludica, le sue capacità espressive, la sua natura estetica)», al fine di «poter assegnare alla scuola uno spazio di "formazione umana"», contrastando l'analfabetismo «con piani educativi ad hoc» per l'educazione degli adulti³⁶. Principi che in Isnardi maturarono nella concordanza sia con il pensiero di Dewey, fautore di una pedagogia attiva contraria al nozionismo ma attenta al metodo, ossia a una maieutica che facesse emergere le capacità critiche degli allievi attraverso l'esperienza, sia con il modello Montessori, secondo cui l'educatore doveva porsi come scopo prioritario l'autosviluppo e l'autoeducazione degli alunni, affinché estrinsecassero al meglio le proprie energie e inclinazioni.

Si trattava di una «pedagogia del cuore e della ragione – secondo Franco Cambi - che resta ancora oggi una delle grandi esperienze di interazione tra

³³ Ivi, p. 34.

³⁴ Ivi, pp. 421-22.

³⁵ Ester De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995, p. 168.

³⁶ F. Cambi, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi* cit., pp. 116-17.

politica e pedagogia»³⁷. Obiettivo coerente con l'identità di un cattolico laico (come del resto erano sia Augusto Monti, sia Ettore Passerin d'Entrèves con cui Isnardi instaurò una profonda amicizia sostenuta dalla comune convergenza nel cristianesimo sociale) rispettoso degli insegnamenti cristiani ma critico nei confronti della politica della Chiesa gerarchica³⁸, salvo l'avallo di Isnardi ai Patti Lateranensi, ritenuti strumento di pacificazione dei secolari, travagliati rapporti tra Stato e Chiesa in Italia.

Sia per esplicita negazione dello stesso Isnardi, sia perché dai suoi scritti sulla scuola non emerge alcuna teoria pedagogica più o meno originale, ritengo improprio lo sforzo di individuare in lui l'elaborazione di una vera e propria pedagogia³⁹. Il suo interesse, come quello di Monti, si rivolse alla metodologia della didattica e alla docimologia (come insegnare, come verificare i livelli di apprendimento, come valutare gli esiti finali dei percorsi scolastici) e alla politica scolastica, che vide entrambi battaglieri protagonisti, tra il 1920 e il 1932 sulle pagine de «L'Educazione Nazionale», la rivista di Lombardo-Radice, dove gli interventi di Isnardi strettamente attinenti ai temi citati furono in tutto cinque. Due di essi – i più significativi – comparvero nel 1920, quando più fortemente furono sentite le esigenze di cambiamento nell'istruzione pubblica dopo la Grande Guerra e grazie all'appello del Fascio di educazione nazionale. Esso nacque dopo il Congresso di Pisa del 1919 della Federazione nazionale insegnanti medi (Fnism), nel corso del quale si era determinata la spaccatura tra l'ala maggioritaria comprendente socialisti, democratici e anticlericali e l'ala degli idealisti appoggiata tra gli altri da Gentile, Croce, Gobetti, Codignola, Lombardo-Radice, i quali dettero vita al Fascio di educazione nazionale (Fen), inizialmente senza alcun rapporto col movimento fascista, ma positivo per l'avvicinamento della posizione di liberali e cattolici sulla politica scolastica⁴⁰.

Il primo contributo di Isnardi su «L'Educazione Nazionale» fu un articolo-lettera proprio ad Augusto Monti, al quale manifestava l'auspicio che all'appello del Fen aderissero educatori, genitori e uomini politici, a motivo che in esso risultava

³⁷ Ivi, p. 118.

³⁸ Ne fa fede il carteggio tra i due in Ettore Passerin d'Entrèves, Giuseppe Isnardi, *Carteggio 1949-1964. Cristiani democratici nell'Italia del '900*, a cura di Saverio Napolitano, Philobiblon, Ventimiglia 2018 e Saverio Napolitano, *La Calabria e il Mezzogiorno nel carteggio Giuseppe Isnardi/Ettore Passerin d'Entrèves (1949-1964)*, in «ASCL», LXXXV, 2019, pp. 187-208.

³⁹F. Cambi, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi cit.*, pp. 109-19 e Giuseppe Guzzo, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi. L'apostolato di un educatore nella Calabria del primo Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005.

«condensata la lunga, profonda esperienza di uomini puri e volenterosi che, forti della loro coscienza e del consenso modesto ma non meno puro di molte altre, si rivolgono in forma chiara e ferma allo Stato perché si decida a fare, o piuttosto, a non impedire di fare. È un documento politico e sociale di prim'ordine, degno di ridare alla scuola il posto perduto da parecchio tempo nella stima universale»⁴¹.

Un programma che Isnardi temeva venisse recepito o con indifferenza o opportunismo, atteggiamenti contro i quali suggeriva l'attivazione di un fronte di vasta collaborazione tra tutti gli operatori della scuola, che, blandamente prima con la legge Coppino, più consistentemente dopo con la Daneo-Credaro, avevano finalmente conosciuto un netto miglioramento del loro stato giuridico ed economico⁴². L'obiettivo – precisava a Monti – era di vincere l'apatia delle forze scolastiche e la loro generalizzata impreparazione, collaborando e superando l'isolamento addebitabile all'assenza di coordinamento tra i diversi programmi scolastici e tra docenti, capi d'istituto e ispettori scolastici. Altrettanti esiti di un «processo di incartapecorimento», risolvibile, a suo parere, con la collaborazione fattiva e l'abbandono dell'inveterata abitudine di concepirsi come monadi senza confronto con gli altri, con le loro esperienze e soluzioni didattico-educative utili alla modernizzazione dell'istituzione scuola.

In proposito, anzi, giudicava necessaria una maggiore consapevolezza sindacale della categoria, perché l'azione dei sindacati o «è rivoluzionaria o non è sindacale. [...] Io non so concepire – puntualizzava – un Sindacato non di lavoratori manuali che non abbia contenuto di pensiero e di pensiero nettamente rivoluzionario e che non subordini ad esso la contingente preoccupazione economica»⁴³. Urgeva attivare e rendere prassi costante

«l'abitudine di collaborare alla salvezza della scuola, far sentire il problema morale della scuola, che è il vero problema, in cerchie sempre più larghe di insegnanti e al di fuori del nostro ceto; ma primo, immediato risultato quello di darci il coraggio di affrontare con le nostre forze la soluzione del problema, iniziando noi stessi almeno le riforme didattiche più urgenti e più "moralì", quelle in cui non è ammissibile ovviamente un rinvio; farne sentire la necessità a chi non l'abbia solo vagamente sentita e non possessa la forza di tentarne da solo l'attuazione»⁴⁴.

⁴⁰ Saverio Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 86-88.

⁴¹ Giuseppe Isnardi, *Collaborazione ed epurazione*, in «L'Educazione Nazionale», 15 aprile 1920, pp. 7-9.

⁴² G. Ricuperati, *La scuola nell'Italia unita* cit. pp. 1701-03.

⁴³ Giuseppe Isnardi, *Dimissioni*, in «L'Educazione Nazionale», 15 luglio 1921, pp. 197-98.

⁴⁴ Id., *Collaborazione ed epurazione* cit.

Egli additava ne «L'Educazione Nazionale» lo spazio idoneo all'incontro, alla discussione, alla collaborazione, la rivista essendo nata «per accogliere le nostre confessioni e diffondere in ogni scuola d'Italia ciò che di utile saprà sorgere nel nostro pensiero», soprattutto con riguardo ad alcuni complessi problemi come i criteri di apprendimento e valutazione degli alunni, ritenendo insufficiente e fallace il sistema del voto numerico nella "misurazione" delle capacità intellettive dei discenti⁴⁵.

Nell'altro contributo di quello stesso anno, Isnardi affrontò il problema del rapporto tra le varie discipline scolastiche, contestando la pretesa avanzata da molti insegnanti che alcune materie dovessero prevalere sulle altre, perché giudicate maggiormente formative. L'opportunità di esprimersi sull'argomento era offerta da una «*querelle* tra gli insegnanti di educazione fisica e quelli di lettere e scienze», nella quale era posta la contrapposizione tra il valore della classicità e quello delle discipline motorie. Un contrasto che Isnardi sanava col principio dell'unità di spirito e corpo, quindi dell'unità della persona, preannunciando, come è stato osservato, il personalismo integrale di Maritain e quello comunitario di Mounier⁴⁶. In questa prospettiva, l'educazione fisica nelle scuole per Isnardi doveva essere una disciplina da curare bene, avendo «un valore suo particolare, e per l'individuo e per la collettività», perché l'educazione fisica aveva incidenza sull'educazione *tout court*, compito a cui la scuola non può rinunciare⁴⁷.

Isnardi fu un convinto sostenitore del metodo di apprendimento induttivo, ossia l'insegnamento agli alunni delle primarie partendo dalla conoscenza della realtà, dalla constatazione delle cose, per poi pervenire a considerazioni di carattere generale. L'uso del metodo deduttivo, invece, imponeva di postulare idee e concetti del tutto astratti senza riscontro nella realtà. Alla fine, si configurava come un metodo di "indottrinamento" a priori, che educava ad accettare verità preconfezionate impedendo la libertà di pensiero, lo sforzo del confronto e dell'autonoma conoscenza. Bisognava evitare, a parere di Isnardi, tanto la teorizzazione *a priori* quanto l'empirismo fine a se stesso. Un metodo che fece suo sia per l'insegnamento della geografia ai ragazzi delle primarie, seguendo l'indirizzo pedagogico di Lombardo-Radice sulla disciplina che invitava a procedere dal particolare al generale, quindi con prioritaria attenzione ai contesti legati alla propria esistenza, sia per gli studi personali sulla geografia fisica e so-

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ G. Guzzo, *La pedagogia di Giuseppe Isnardi* cit. p. 292.

⁴⁷ Giuseppe Isnardi, *Per l'educazione tutta intiera*, in «L'Educazione Nazionale», 31 ottobre 1920, pp. 16-17.

prattutto antropica della Calabria, consentendogli di evitare visioni stereotipe e pregiudiziali della realtà regionale.

Da metodologo della didattica si misurò con un corso di storia e geografia per le classi terza, quarta e quinta delle scuole elementari⁴⁸, con un progetto di sussidiario per lo stesso ordine di scuola con *La Nuova Italia*, purtroppo mai realizzato, con la redazione del volume *Letture italiane e straniere. Antologia italiana ad uso del Ginnasio superiore e delle prime due classi del Liceo scientifico* in collaborazione con Mario Fubini⁴⁹.

Negli anni di docenza al Liceo Ginnasio «Carducci-Ricasoli» di Grosseto, mise a punto una riflessione sulle modalità di espressione degli studenti, opponendo al «componimento» l'«esercitazione o lavoro scritto», perché richiedeva allo studente «quel tanto di vita intima che comincia a saggiare le proprie esperienze e a confrontarle con le esperienze e con le espressioni altrui»⁵⁰. Sull'Annuario del liceo grossetano, Isnardi riportò le sue considerazioni sul modo di leggere i classici latini, segnalando la differenza sostanziale tra la «lettura» e il «leggere», operazione meccanica e meramente acquisitiva la prima, procedimento di comprensione profonda del testo la seconda⁵¹.

DALLA RIFORMA CROCE ALLA RIFORMA GENTILE

Ben presto le speranze di Isnardi nel cambiamento della scuola italiana lasciarono il campo alla delusione, per il fatto che la Federazione nazionale

⁴⁸ Uscì solo *Storia e geografia per gli alunni della classe 3^a elementare*, CESP, Roma 1947, ma inizialmente affidato all'editore Macrì di Città di Castello, che aveva anticipato a Isnardi tredicimila lire. Della vicenda non si conosce altro.

⁴⁹ L'antologia, che doveva essere pubblicata dall'Editoriale Milano di Como, che non assolse l'impegno per carenza di piombo, vide la luce nel 1956 presso l'editrice Principato di Messina.

⁵⁰ Giuseppe Isnardi, *Ricerche di mezzi d'espressione nel ginnasio superiore*, in «L'Educazione Nazionale», giugno-luglio 1930, p. 302.

⁵¹ Id., *Appunti sulla lettura dei classici latini nel ginnasio superiore*, in «L'Educazione Nazionale», novembre-dicembre 1932, pp. 462-74. Questo testo e quello di cui alla nota precedente furono raccolti da Isnardi in *Appunti sulle letture dei classici italiani (o tradotti in italiano) nel ginnasio superiore*, Prato 1933. Ulteriori riflessioni sul metodo didattico Isnardi le espresse nel 1953 in *Scuola e tradizione*, distinguendo fra «tradizione di verità», fondamento della normale attività scolastica, e «tradizione di costume», influente sulla formazione culturale e civile degli studenti in quanto inseriti nella scuola quale «organismo sociale» (il breve scritto sull'argomento è conservato in *Animi/Agi, Manoscritti e Appunti. La scuola, educazione e istruzione*, Ed050). Del 1961 è lo scritto su *Lettura e televisione*, nel quale, parteggiando per la lettura, non disconosceva la positiva funzione della televisione nei processi di apprendimento, pur suggerendo agli insegnanti di non soggiacere passivamente al nuovo mezzo di comunicazione (Ivi, Ed054).

insegnanti scuola media (Fnism)⁵² alla quale era iscritto da dieci anni e dalla quale uscì nel 1920 aderendo al Fascio di educazione nazionale (Fen), mostrava di non sostenere, come gli sembrava necessario, la «libertà di azione» desiderata dai docenti, opponendosi ai progetti di riforma della scuola del ministero Croce (giugno 1920-giugno 1921, ultimo governo Giolitti), a suo parere osteggiata dai

«troppi incompetenti a giudicare di politica scolastica [che] ci sono in una classe quale è la nostra, formata, forse numericamente, più di bravi tecnici incapaci di pensiero che di gente veramente colta sì da potersi assumere la responsabilità di una critica intelligente all'opera del Ministro. [...] A noi abbisognano – scrive in chiusura – libertà e respiro di aria pura per continuare a lavorare (passino o non passino i progetti di Croce; il buono che c'è in essi è ormai acquistato alla scuola e alla vita della Nazione) nel modo che ci pare più degno della nostra condizione di educatori»⁵³.

I decreti Croce più importanti furono fundamentalmente due: sugli «Esami nelle scuole medie di istruzione classica, tecnica e magistrale» e sulla «Sistemazione dei corsi paralleli aggiunti e degli istituti d'istruzione media e normale». Si trattava di provvedimenti inseriti nella piattaforma scolastica degli intellettuali idealisti, da cui nel 1923 sarebbe scaturita la riforma Gentile ed erano espressione di una pedagogia di orientamento liberale convergente col riformismo di matrice cattolica, il quale, attraverso il Partito popolare avanzava l'istanza della libertà di insegnamento per i cattolici e la possibilità di istituire proprie scuole con il riconoscimento a tutti gli effetti di legge dei titoli conferiti e con riduzione al minimo dei controlli statali.

Altro punto cardine era l'esame di Stato condiviso da tutte le componenti del Fen, salvo che i cattolici non volevano che gli studenti dei loro istituti lo sostenessero nelle scuole pubbliche davanti a commissioni composte solo da insegnanti statali⁵⁴. La divergenza si appianò al secondo congresso del Partito popolare a Napoli nell'aprile 1920, allorché i cattolici accettarono che l'esame di Stato si svolgesse nelle scuole private con commissioni dove erano inclusi anche insegnanti di scuole statali. Il compromesso favorì l'ingresso dei popolari nel quinto governo Giolitti, avallando la nomina di Benedetto Croce a ministro della Pubblica istruzione⁵⁵.

I decreti Croce furono però respinti nel febbraio 1921 dalla Commis-

⁵² Luigi Ambrosoli, *La Federazione nazionale insegnanti scuola media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia, Firenze 1967.

⁵³ G. Isnardi, *Dimissioni* cit., pp. 197-98.

⁵⁴ G. Chiosso, *L'educazione degli italiani* cit., pp. 274-79; Monica Galfrè, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Franco Angeli, Milano 2000.

⁵⁵ S. Santamaita, *Storia della scuola* cit., pp. 90-93.

sione parlamentare di merito e quindi dalla maggioranza governativa, ad esclusione dei popolari. Le dimissioni del ministro rigettate da Giolitti e alle elezioni anticipate di maggio di quello stesso entrarono in Parlamento i primi trentacinque deputati fascisti. Col fallimento del governo Facta, il re affidò a Mussolini l'incarico di primo ministro con Gentile alla Pubblica istruzione, appoggiato dal Fascio di educazione nazionale e dagli esponenti di primo piano della pedagogia idealista impegnati tuttavia nella difesa dei decreti Croce. Proprio nei giorni della marcia su Roma (27 ottobre 1922) e delle dimissioni del gabinetto Facta (28 ottobre 1922) comparve su «La Rivoluzione Liberale» di Gobetti una lettera-articolo di Monti a Prezzolini sulle ragioni sostenute dall'*entourage* idealista per una *scuola di lavoro* e non di *cultura generale*. Scriveva Monti, argomentando le ragioni di una scuola, soprattutto quella elementare, per la vita, grazie al maestro unico come guida e modello formativo di cittadini educati alla libertà, del tutto opposta a una scuola volta a formare borghesia minuta di spirito conservatore,

«Adesso, davvero, è ora di finirla. Adesso il popolo, il popolo come classe dico, deve avere non una scuola ma la sua scuola: una scuola in cui entri proletario e da cui esci proletario, in cui entri contadino e da cui esci contadino e così pastore e così pescatore e così operaio, migliore operaio, migliore pescatore, migliore pastore, ma pastore pescatore operaio sempre e non una mezza calza e un aspirante impiegato; lui e non un altro. [...] Dunque avanti, rivoltare la trincea, rovesciar la posizione. Anche alla borghesia, per il bene, dopo tutto, della borghesia, strappar via codesta in utilissima *scuola di cultura generale*, e darle invece una scuola che sia anche per lei una *scuola di lavoro* e non una scuola di retorica, una scuola interessata e non una scuola disinteressata, cioè campata in aria, cioè inutile, cioè dannosa. Questa nuova scuola, questa scuola riformata non esiste solamente come aspirazione mia o di qualche amico mio; c'è per la sua istituzione un copiosissimo "materiale"; ci sono programmi, istruzioni, disegni di legge; tutto è pronto; vi han lavorato attorno, guidati da Salvemini e da Lombardo-Radice, i più insigni studiosi».

L'invito ad agire era rivolto da Monti a tutti gli «uomini maestri», tra i quali comprendeva anche gli strumenti di informazione/discussione come «L'Unità» e «La Rivoluzione Liberale», che definiva «scuole alla greca»⁵⁶.

Monti non aveva dubbi sul fatto che qualcuno fosse già passato all'attuazione di una scuola di vita come l'intendeva lui:

«Amici nostri quelli dell'Associazione del Mezzogiorno, mentre noi si discute, già ci hanno preceduti nell'azione: Lombardo, Zanotti-Bianco, Isnardi, sono laggiù in Sicilia, in Calabria a far scuole e asili per pastori, pescatori, minatori. Essi ci mostrano la via. C'è tanto Sud in tutta l'Italia, e non sono solamente i pescatori di Mazara o i pastori dell'Aspromonte

⁵⁶ Augusto Monti, *Creare una scuola libera*, in «La Rivoluzione Liberale», 25 ottobre 1922 [www.erasmo.it/liberale/ricerca.asp].

che aspettano la loro scuola, ci sono i maestri di tutti i contadini del Nord e gli operai dei suburbi di Torino e di Milano, e i piccoli borghesi di tutta Italia che aspettano qualcosa in questo senso, e tanto più attendono ora che capiscono come tante loro speranze sono andate deluse per mancanza di cultura autonoma, e di preparazione tecnica. [...] Il tentativo dell'Associazione del Mezzogiorno, mercé il quale Lombardo, Isnardi e gli altri, da due anni creano nel Mezzogiorno, in rime di libertà e di regionalismo, scuole elementari e asili, è riuscito perché per esso si è fatto ricorso a dei mezzi rivoluzionari, cioè all'emissione del Decreto legge 28 agosto 1921, n. 1371, costituente l'*Opera contro l'analfabetismo*. Il tentativo del Partito popolare per la libertà della scuola è fallito, perché per ottenere il suo intento il P.P.I. [Partito popolare italiano], da buon partito di governo, ha dovuto ricorrere ai mezzi legalitari e costituzionali; tre volte don Sturzo ha tentato la prova, tre volte l'ha fallita, e ora, dopo il terzo insuccesso, il *Corriere d'Italia*, dicendo che nelle condizioni attuali parlar di libertà della scuola in Italia è *far dell'accademia*, ha tutta l'aria di voler dire che l'idea, anche in quelle sfere, è abbandonata»⁵⁷.

Nel corso del 1923 partì la riforma Gentile con una serie di decreti di delega legislativa conferita al governo, che li emise senza discussione parlamentare. Gentile provvide innanzitutto a smantellare gli organismi scolastici istituiti dalla legge Casati, sopprimendo il Consiglio superiore della pubblica istruzione, i provveditorati, i consigli e le deputazioni scolastiche con avocazione al ministero di tutti i poteri decisionali, tra cui la nomina dei direttori didattici e dei presidi. Massiccio fu il licenziamento del personale o le dimissioni volontarie per i motivi più diversi.

Nell'istruzione primaria di primo grado (scuole elementari) fu stabilita la durata quadriennale con due anni di corso popolare. Gentile la suddivise in tre gradi: preparatorio (triennale) equivalente all'attuale scuola per l'infanzia; inferiore, dalla prima alla terza classe elementare; superiore, comprendente quarta e quinta elementare, in pratica l'anticipazione del quinquennio della primaria di oggi.

Al termine di ciascun anno, gli alunni dovevano sostenere un esame con l'insegnante di classe e un insegnante esterno nominato dal direttore didattico. Al termine della terza e della quinta, l'esame prevedeva una commissione formata dal maestro di classe e da tre membri esterni. Alla fine dell'ultimo anno veniva rilasciato il certificato di adempimento dell'obbligo scolastico e di idoneità al lavoro.

Nel 1923, Lombardo-Radice, direttore generale dell'istruzione elementare, mise a punto i nuovi programmi per la scuola primaria introducendo molte novità pedagogiche. A fondamento dell'istruzione elementare fu posto l'insegnamento della dottrina cattolica⁵⁸.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ Per una disamina della riforma Gentile rinvio a S. Santamaita, *Storia della scuola* cit. pp. 93-101.

Gli intellettuali liberaldemocratici come Monti e Gobetti furono contrari alla riforma per il rigido classismo che la caratterizzava. I cattolici, sia pure soddisfatti per l'introduzione dell'esame di Stato nelle scuole private quasi tutte cattoliche, pareggiate così a quelle pubbliche, ne criticarono il forte statalismo che, a loro parere, minacciava i diritti educativi della famiglia e della Chiesa⁵⁹. Monti apprezzò l'introduzione dell'esame di Stato, non condividendo chi ne diceva male senza cognizione di causa⁶⁰, posizione forse comprensibile alla luce di un antifascismo in origine ancora «essenzialmente moralistico»⁶¹, pur non essendosi ingannato sul movimento fascista come «torbido e inquietante amalgama in cui l'involucro esteriore di un programma tendenzialmente liberale mal nasconde l'interno groviglio di radicalismo, di sanfedismo, di nazionalismo»⁶².

Nella fase di interregno tra la fine del fascismo e la nascita della Repubblica furono gli Alleati ad occuparsi della scuola italiana con il colonnello americano Carleton Wolsey Washburne, seguace di John Dewey e docente di pedagogia al Brooklin College di New York. Washburne si prefisse di ripristinare l'agibilità degli edifici scolastici, di defascistizzare e democratizzare programmi e libri di testo eliminando la retorica nazionalista, l'esaltazione dell'impero, lo spirito gerarchico e il razzismo. Un grosso ostacolo venne dalla Chiesa, tanto che un primo documento di programmi e didattica per l'anno scolastico 1943-1944 fu fatto distruggere dall'arcivescovo di Palermo, perché troppo democratico.

Nel 1944, Monti collaborò a un programma di "ricostruzione" democratica della scuola da membro di un'apposita commissione istituita in seno al Comitato di liberazione nazionale del Piemonte, ipotizzando una scuola collegata al territorio regionale nel rispetto della cultura popolare e dell'autogoverno:

«Bisogna trasformare la scuola in modo che non sia ridotta ad essere divisa in tre ordini come sono le tre classi dei cittadini, ma che sia tutta primaria come importanza, tutta superiore come qualità ed espressione di un'unica classe, cioè degli italiani. Rivendicata l'autonomia della scuola, e cioè locale nel senso che la scuola deve autogovernarsi e specie emanciparsi dalla burocrazia centrale che, se non altro, ha la colpa d'aver consegnato pari

⁵⁹ Giuseppe Inzerillo, *Storia della politica scolastica in Italia: da Casati a Gentile*, Editori Riuniti, Roma 1974; Giorgio Canestri, Giuseppe Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976.

⁶⁰ Lettera di Augusto Monti a Piero Gobetti del 22 marzo 1923, in Piero Gobetti, *Carteggio 1923*, a cura di Ersilia Alessandrone Perona, Einaudi, Torino 2017, pp. 87-88.

⁶¹ Angelo D'Orsi, *La cultura a Torino tra le due guerre*, Einaudi, Torino 2000, p. 285.

⁶² Augusto Monti, *Fascio di educazione nazionale e fascismo*, in «La nostra scuola», 13 agosto 1922.

pari la scuola al fascismo. La disciplina e l'ordine nella scuola si possono esigere solo quando insegnanti e studenti sentono la scuola come cosa propria, così come la disciplina nella fabbrica si ha veramente quando gli operai sentono la fabbrica come cosa propria»⁶³.

Monti distingueva tra la cultura popolare e l'istruzione obbligatoria, sostenendo che la prima non equivaleva ad analfabetismo o ignoranza del popolo, bensì a un *corpus* di conoscenze e saperi maturati con le fiabe, le novelle, le canzoni popolari, gli affreschi delle cappelle di campagna, i motti, i proverbi elaborati nelle strade, nei campi, nelle piazze, nelle taverne, nelle famiglie. Un patrimonio che «da oltre un secolo è in ribasso, mortificato e respinto dall'alfabetismo, dal didattismo, dalla carta stampata, dalla "istruzione obbligatoria"»⁶⁴. Essa, per Monti, aveva «spazzato via la produzione popolare», sostituendola con «"nozioni varie", il testo, l'imbottitura dei crani», per fare di ogni figlio del popolo un borghese⁶⁵. La risposta/soluzione a questa dissociazione era la convivenza di una «libera coltura popolare» e «una libera coltura aristocratica», svincolate da ogni controllo e da ogni organizzazione che avrebbero solo creato una scuola coatta⁶⁶: più cultura, dunque, e meno scuola, «non come numero, ma come materie, programmi, orari», ossia «quel tanto di scuola pubblica che appaia come ingrediente indispensabile alla vita pratica del paese»⁶⁷. Un'istruzione così concepita sarebbe stata anche risolutiva, secondo Monti, della «annosa e tediosa lite fra "scuola libera" e "scuola di Stato"»⁶⁸.

Il progetto delineato da Monti rimase senza seguito, perché il Partito d'Azione, al quale aveva aderito come espressione del liberalismo ed erede del Risorgimento, nonché nipote della Rivoluzione francese e del socialismo, non lo sostenne adeguatamente e con convinzione. Nondimeno, Monti diede corpo alle sue idee nell'opuscolo *Realtà del Partito d'Azione*, edito da Einaudi nel 1945 e dedicato a Giancarlo Pajetta, futuro alto dirigente e parlamentare del Partito comunista italiano, sottolineando la necessità del principio federalista come riconoscimento della piena autonomia agli enti locali, ma con adeguati correttivi per le regioni meridionali, da interpellare prima di attuarlo, per evitare che lo Stato assumesse nei loro confronti misure di stampo paternalistico e caritativo, assolutamente controproducenti.

⁶³ Riprendo da T. Tomasi, *Politica scolastica ed impegno educativo* cit., p. 22.

⁶⁴ Augusto Monti, *Realtà del Partito d'Azione*, Einaudi, Torino 1945, p. 55.

⁶⁵ Ivi, p. 56.

⁶⁶ Ivi, p. 61.

⁶⁷ Ivi, p. 63.

⁶⁸ Ivi, p. 64.

Premesso – così argomentava Monti – che se si fosse fatto un referendum sul federalismo si sarebbero pronunciati a favore tutti quelli del Nord, ossia «l'Italia grassa», che federalismo si sarebbe avuto in pratica? Con franchezza e graffiante ironia da rasentare il cinismo, e però consapevole della dicotomia tra le due Italie e delle condizioni di sofferenza del Mezzogiorno in quegli anni quando era per di più lacerato dalle lotte contadine per la terra, rese dure dalle resistenze a oltranza dei latifondisti e delle forze politiche conservatrici, delineava un lucido scenario politico, in cui il federalismo sarebbe stato:

«Quello dei diritti d'esportazione: chi ne ha mangia, chi non ha si gratta, e chi ha i campi allo stomaco non sta bene. Noi che siamo del Nord – noi che ci potremmo benissimo con questo sistema cavar la fame da noi – non osiamo rispondere di sì per nostro conto solo. Noi vogliamo prima si pronuncino le altre regioni, quelle dell'Italia povera, quelle – povertà non è vergogna – dell'Italia meridionale; e neanche quelle che, come la Sardegna e la Sicilia per il loro federalismo dalle basi geografiche, storiche e – che più conta – economiche, ma quelle altre che tali motivi non hanno, Calabria e Basilicata, frane, terremoti e malaria. Quelle si dichiarino per le prime; dicono di sì? Contenti loro, contenti tutti: ma ... ci pensino sopra. Miseria del Mezzodì, miseria di *quel* Mezzodì: il dito nella piaga. Il grande problema nostro; l'unico, saremmo per dire. Quello che si deve risolvere a *qualunque* costo se si vuole che l'Italia sia l'Italia. Che quel Mezzodì diventi Nord – dopo che il Nord, per tanta parte e per tanto tempo, è divenuto Mezzodì – se no l'Italia non potrà regger testa mai più. [...] Arricchire quel pezzo d'Italia, sol che la cosa sia umanamente possibile, altrimenti fare come si fa con l'appendice ileo-cecale: recidere. Aver quel coraggio: vuotar di gente quella plaga, ridurla a foresta vergine, popolarla di orsi e di linci: ricavarne un magnifico Parco Nazionale. Per il bene di quelle plaghe, per la salute d'Italia»⁶⁹.

Questa provocatoria sferzata, evidentemente dettata da delusione politica non certo da ostilità verso il Sud, non impedì a Monti, dopo la Liberazione e la nascita della Repubblica, di riconoscere in un articolo su «Rinascita», mensile del Partito comunista italiano, il non trascurabile peso di meridionali nella Resistenza, evidenziando come tra il 1943 e il 1945 «le formazioni partigiane furono per almeno un quaranta per cento costituite da "uomini del Mezzogiorno"».

E ammoniva:

«Guai a noi e guai a voi se prende piede la leggenda, artatamente diffusa da chi v'ha interesse, che "la Resistenza fu una faccenda", un "affare" magari, a cui solo il Nord fu interessato e il Sud non c'entra. [...] Guai a tutti se attecchisce la formula del Nord che ha fatto il fascismo e che quindi ha fatto la Resistenza; e guai specialmente a voi meridionali! Ne discenderebbe che per necessità storica, tocca ora al Mezzodì far il suo fascismo – salvo fare poi la sua Resistenza»⁷⁰.

⁶⁹ Ivi, pp. 51-52.

⁷⁰ Id., *Il movimento della Resistenza e il Mezzogiorno d'Italia*, in «Rinascita», 1952, p. 4.

SCUOLA DI STATO/SCUOLA PRIVATA: *CONCORDIA DISCORDS* TRA MONTI E ISNARDI

Lo svolgimento del dibattito su scuola di Stato/scuola privata nei lavori preparatori della prima Sottocommissione della Costituente dell'ottobre-dicembre 1946, fu seguito attentamente da Isnardi e Monti. Se l'uno gli aveva manifestato con una certa convinzione il suo pensiero, combaciante con quello dei cattolici democratici favorevoli comunque all'esistenza delle scuole private, riferendosi probabilmente non solo e non tanto a quelle gestite da religiosi ma a quelle facenti capo ad enti come l'Animi, l'altro, in una lettera del 16 ottobre 1946 (*infra*), gli confidava di non avere ancora «fissato la [sua] posizione», non «sapendo precisamente quali [fossero] le pretese dei cattolici», ritenendo in ogni caso di potersi «intendere [con Isnardi] su scuola elementare, tecnico-professionale e magari universitaria», sapendo ben poco sulla scuola media (ginnasio, liceo, istituto tecnico, magistrale).

Dalla lettera del 20 ottobre successivo (*infra*), interlocutoria con la risposta di Isnardi a quella sopra menzionata, conosciamo l'idea di quest'ultimo favorevole ad autorizzare le scuole private ammettendole al finanziamento statale solo nel caso di bilanci in deficit, situazione all'ordine del giorno nell'immediato dopoguerra e che riguardava segnatamente proprio l'Associazione per gli interessi del mezzogiorno. Essa, infatti, dopo che il fascismo ne aveva ridotto i compiti, assegnando allo Stato la gestione delle scuole primarie, era tenuta in vita dai contributi volontari di enti e privati, che sopperivano al mancato sostegno di alcuni ministeri, garantito solo nei suoi primi anni di vita⁷¹.

Tra le righe, sembra di cogliersi la preoccupazione di Monti che il sostegno finanziario da straordinario lo si intendesse in effetti, o si finisse per concepirlo, come ordinario e continuativo, nel momento in cui - virgolettando Isnardi - «"lo Stato deve concorrere finanziariamente ... sorvegliare, controllare, vigilare disciplinarmente, didatticamente, amministrativamente"» la scuola privata. L'enunciazione implicava per Monti, antifascista ortodosso, il concreto rischio di cadere nello statalismo del ventennio, temendo che Isnardi equivocasse tra la libertà della scuola nell'ambito di linee guida dettate da uno Stato ancora non definito nelle sue articolazioni istituzionali e libertà liberale nel senso pieno del termine:

«Tutto ciò - commentava - non è "liberare la scuola privata" [parole di Isnardi]: chi paga è padrone: lo Stato pagatore di una scuola - e quindi controllore di essa scuola - diventa il padrone di codesta scuola: far finanziare e controllare dallo Stato la scuola privata vuol dire di fatto "statizzare la scuola privata" [parole di Isnardi]».

⁷¹ G. Pescosolido, *ANIMI cento anni cit.*, p. 62.

La convinzione di Isnardi, inoltre, che lo Stato di fatto esercitasse il monopolio sulla scuola in generale limitando lo spazio di azione di quella privata (le scuole cattoliche e quelle gestite dall'Animi), non trovava del tutto d'accordo Monti, essendo smentita, a suo parere, dall'introduzione dell'esame di Stato, legittimato anche dal Concordato come garanzia giuridica della parità tra scuola statale e scuola privata. Furono, ricorda Monti, il fascismo e la Chiesa stessi a «far saltare» quel sistema di valutazione, per cui lo Stato rinunciò «al conferimento diretto del titolo», attribuendo tale diritto alla scuola privata «con la finzione del “commissario”».

Come conseguenza, le scuole private avevano fatto concorrenza a quelle pubbliche attribuendo diplomi con molta larghezza, per questo qualificandosi come «botteghe di titoli, o istituti ortoterapici. E adesso – domandava Monti – a queste scuole lo Stato dovrebbe dare dei soldi, col pretesto che esse – qualcuna – non può pagare i professori nonostante che i gerenti si facciano milionari», quando gli risultava che l'Università cattolica oltre a disporre di immobili assicurava ai propri docenti stipendi superiori a quelli percepiti dai professori degli atenei statali?

Le polemiche osservazioni di Monti erano chiaramente rivolte alle scuole private appartenenti a religiosi, che giudicava di fatto confessionali e in genere di «minore serietà rispetto alla pure scaduta scuola di Stato», adducendo il caso di due suoi «pronipoti rovinati scolasticamente dai Romminiani». Ma il punto centrale della questione era per Monti che gli istituti scolastici gestiti da religiosi, a seguito dei Patti Lateranensi erano da ritenersi facenti capo a uno Stato estero (il Vaticano), per cui «il programma scolastico dei cattolici implica di fatto l'esistenza di uno Stato “cattolico”».

Per tali motivi, a suo giudizio la questione scuola pubblica/scuola privata e la normazione dei rapporti tra Stato e Chiesa in materia, di cui si discuteva nella Sottocommissione della Costituente nei mesi finali del 1946, poteva risolversi con un compromesso sui seguenti punti: la scuola elementare «riaccostata» (quindi, in carico) sia ai Comuni o agli enti parastatali, sia a istituzioni religiose o «a consorzi agrari e alle officine», nel senso di scuole che dovevano dare un'istruzione di base utile all'inserimento nel mondo del lavoro non qualificato; la scuola tecnica affidata a enti o privati con eventuale finanziamento dello Stato; scuola media e Universitaria concepite con la svalutazione del titolo; ripristino dell'esame di Stato sulla base del progetto Croce, con le modifiche suggerite dall'esperienza pregressa, comunque ipotizzando, in base ai risultati degli esami, un premio statale alle scuole serie, o di tipo finanziario o morale, o giuridico o di altra natura.

Monti chiudeva questa lunga lettera chiedendo l'opinione di Isnardi sulle sue proposte, non senza prima avergli ricordato «che la scuola governativa ha pure in Italia una certa tradizione, ed è ancora [...] una forza

politica laica» grazie a molti insegnanti e dirigenti. Non conosciamo la risposta di Isnardi, ma essendo noto il suo consenso ai Patti Lateranensi come strumento di pacificazione e coesistenza tra Stato e Chiesa, se ne deduce che condividesse la linea conciliativa, quella che, alla fine di un dibattito complesso e anche burrascoso in Commissione e all'Assemblea, fu sancita nella Carta costituzionale con gli articoli 33 e 34.

Posizione sostenuta dai cattolici democratici Aldo Moro, Giuseppe Dossetti e Giorgio La Pira, mentre Guido Gonella si fece interprete delle richieste del cattolicesimo conservatore, avvalorandole con il ragionamento pseudo logico secondo cui se il popolo italiano si riteneva cristiano e si riconosceva nella sua etica religiosa, lo Stato doveva necessariamente improntare la sua azione ai principi della dottrina cattolica⁷². A favore di un sistema scolastico riformato in senso laico e democratico si schierarono invece il Partito repubblicano e il Partito d'azione, con l'adesione di Monti, Bobbio, Calamandrei, Calogero, Capitini, Codignola, Ada Gobetti, Pareyson, Raghianti⁷³.

In una successiva lettera a Isnardi del 14 dicembre 1946, Monti ritornò sulla questione, prendendo a pretesto un opuscolo di Giampietro Dore, direttore di «Studium» e poi presidente delle omonime edizioni (due strumenti di comunicazione legati ai cattolici della Fuci, Federazione universitari cattolici italiani), nonché traduttore dell'opera di Jacques Maritain, fattogli pervenire da Isnardi. Pur giudicandolo «acuto e meditato», non ci aveva trovato «il preciso programma della DC come rivendicazioni legislative immediate». Monti ricordava che in quel momento alla Costituente c'erano due progetti per la scuola: quello «ghibellino» portato avanti da Concetto Marchesi e altri esponenti della sinistra socialista e comunista, da repubblicani e Partito d'azione, incentrata sul «monopolio scolastico statale» e quello «guelfo» sostenuto dai democristiani capeggiati da Umberto Tupini incardinato al principio del «finanziamento statale alla scuola privata». La quadratura tra le due posizioni era altresì resa complicata «da cinque articoli che sono la cosa più ambigua e potenzialmente litigiosa del mondo» e che, secondo Monti, bisognava sostituire «con un articolo solo,

⁷² Angelo Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di governo 1943-1953*, La Scuola, Brescia 1991, pp. 82-112.

⁷³ Tina Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976. Di fatto, Gonella, ininterrottamente alla guida del ministero della Pubblica Istruzione nei gabinetti De Gasperi da luglio 1946 a giugno 1953, emise provvedimenti (finanziamento pubblico alla scuola privata per via amministrativa e senza dibattito parlamentare; lotta all'analfabetismo all'insegna di un pesante condizionamento confessionale) che minarono la riforma scolastica con effetti nel lungo periodo (S. Santamaita, *Storia della scuola* cit., pp. 122-27).

chiaro e preciso». Gli enunciati dovevano essere il diritto/dovere del cittadino di istruirsi; la garanzia e la vigilanza dello Stato sull'osservanza di tale principio; la delega a enti e privati di impartire l'istruzione senza oneri per lo Stato; il riconoscimento della parità giuridica e didattica dei titoli conseguiti dagli studenti della scuola statale e privata; l'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione primaria, sussidiando la scuola primaria privata; la scuola superiore consentita gratuitamente ai capaci non abbienti. Tutte le altre questioni, secondo Monti, su come garantire la parità e sull'esame di Stato dovevano essere affrontate e risolte per via legislativa, evitando di inserire l'esame di Stato in Costituzione, una misura pericolosa, essendo «uno strumento come un altro; che oggi va, domani non va più, così la parificazione» (*infra*, lettere da Torino del 20 ottobre e 14 dicembre 1946). Monti, anzi, immaginò la scuola della nuova Italia come una «questione di uomini», ossia come formativa di cittadini democratici e liberi e nello stesso tempo «unitaria, immedesimandosi nelle regioni e nei comuni» mediante la partecipazione degli studenti delle superiori alle Consulte provinciali⁷⁴.

Opinioni largamente in anticipo sui tempi, a dimostrazione di quale fosse l'ampiezza di vedute del Partito d'azione, alle quali anche Isnardi non manifestò pregiudiziale indifferenza, soprattutto su due questioni, di cui si fece convinto assertore negli anni Cinquanta: la scuola media unica (a cui favore si pronunciarono Piero Calamandrei tra il 1946 e il 1950 e Tristano Codignola in una seduta della Camera del dicembre 1962, quando ne fu approvato il varo) e l'istituzione di scuole superiori professionali.

Nella relazione presentata al IV Congresso nazionale di pedagogia di Lecce nel 1958, Isnardi, a fronte degli effetti innescati nella realtà meridionale dalla politica governativa con gli interventi della Cassa per il Mezzogiorno introducendo nella mentalità contadina «il mito dell'industrializzazione», sosteneva che i benefici dei cambiamenti in atto rendevano necessario superare la dicotomia tra scuola media e scuola di avviamento professionale, derivata dalle classi sesta, settima e ottava delle elementari introdotte alcuni decenni prima:

«Scuola di privilegio la prima, ambita specialmente dalla piccola borghesia professionistica e impiegatizia che può mandarvi i figlioli nei grossi centri e talvolta anche nei medi o piccoli in cui abita; o in centri facilmente raggiungibili dalle loro residenze; scuola mal congegnata e male indirizzata la seconda che, col suo essere fine a se stessa senza possibilità di prosecuzione, non fa che accentuare il privilegio della prima, ed alla quale, d'altronde, il ceto contadino è rimasto, si può dire, estraneo, in gran parte del Mezzogiorno sebbene un sottotipo di tale scuola abbia il nome di *agraria*»⁷⁵.

⁷⁴ G. Tesio, *Attualità di un uomo all'antica* cit., pp. 171-72.

⁷⁵ Giuseppe Isnardi, *La scuola in funzione tecnico-economica e sociale del mezzogiorno*,

La scuola media unica era il viatico indispensabile al coinvolgimento dei ceti contadini al processo di modernizzazione del Mezzogiorno, grazie a un'istruzione che, in base alla Costituzione repubblicana, doveva offrire pari opportunità a tutti i ceti sociali. Per rispondere a queste nuove esigenze è vero che sin dal 1950 erano stati creati gli Istituti professionali di tipo agrario e industriale, ma era limitativo che ad essi gli studenti potessero pervenire solo dalle scuole di avviamento:

«È facile – osservava Isnardi – vedere quali difficoltà debbano nascere da un simile ibridismo di preparazione recente, fondata spesso su di una remota insufficienza, per quel che riguarda gli alunni, e quali incertezze di metodi e sistemi educativi possano esserci in un corpo insegnante per lo più raccogliuccio, qualche volta addirittura improvvisato, non tanto nella parte propriamente tecnica e professionale dell'insegnamento, quanto in quella di carattere umanistico che l'opinione concorde di tutti i pedagogisti ritiene non possa assolutamente mancare in scuole di tal genere, anzi vi sia tanto utile, tanto a suo doveroso posto quanto nelle altre, pur dovendovi essere con suoi programmi e suoi modi di esprimersi particolari»⁷⁶.

Tale dicotomia, in un regime di democrazia e uguaglianza delle opportunità e di sviluppo economico in atto (siamo agli esordi del *boom* economico italiano), non poteva permanere, per cui, a parere di Isnardi, il sistema educativo-scolastico italiano, e quindi la politica, doveva affrontare e studiare più a fondo di quanto pure stava facendo i modi più appropriati sul

«come far partecipare i contadini a questo moto verso una cultura che sia popolare in senso veramente democratico, non più soltanto in quello ancora in parte “folkloristico” di un tempo. La società meridionale, che si è disgregata da parecchi secoli in un impoverimento progressivo della terra malamente sfruttata o coltivata soltanto a beneficio di pochi, della mancanza di mercati e di traffici, nella generale sopraffazione del costume sulla legge, potrà compiere il processo della sua reintegrazione, ormai già avviato, soltanto con la partecipazione attiva dei ceti contadini. Questo, forse, il problema più importante, oggi, di tutta la nostra vita nazionale. La scuola non può ignorarlo, né, conoscitolo, può trascurarlo»⁷⁷.

Si tenga conto che le citate considerazioni di Isnardi coincidono con il dibattito avviato dal “Piano decennale” nel settembre 1958 (il governo Fanfani con Moro ministro dell'istruzione) sulla riforma del sistema scolastico per allinearlo ai processi di modernizzazione in atto nel paese, su cui si appuntò l'attenzione dei cattolici democratici, tra cui emergevano quelli riuniti intorno al «Mulino», unitamente alle forze della sinistra riformista, che preparavano la transizione verso il centro-sinistra. Proprio

in *Atti del IV Congresso Nazionale di Pedagogia, Lecce 20-23 ottobre 1958*, Editrice Salentina, Legge-Galatina 1959, p. 64.

⁷⁶ Ivi, pp. 64-65.

⁷⁷ Ivi, p. 65.

nel novembre del 1958 «il Mulino» promosse un convegno aperto alla partecipazione di personalità di diverso orientamento culturale e politico e di diversa competenza (politici, economisti, dirigenti d'azienda, sociologi, pedagogisti, docenti), quali Luigi Pedrazzi, Giovanni Gozzer, Giuseppe Flores d'Arcais, Guido Calogero, Ugo La Malfa, Aldo Visalberghi, Larberto Borghi, Giovanni M. Bertin, Federico Enriques, Giuseppe Tramollo, Gino Martinoli e, appunto, Isnardi. Si trattò di uno dei primi passi con cui il mondo cattolico più sensibile alla modernizzazione accettava

«che la politica della scuola e le relative riforme diventassero espressione di un'area culturale e pedagogica più ampia di quella cattolica e, dunque, progettate e realizzate attraverso il concorso di esperienze ed istanze ideali giustificate in modo diverso e, talora, anche drasticamente diverso»⁷⁸.

APPENDICE

ANIMI/AGI, *Corrispondenza fascicolata per mittente*, Aa159

Torino, 16 ottobre 1946
[Lettera manoscritta]

Caro Isnardi,

ho lasciato detto da Einaudi che ti mandino "Realtà ecc." [*Realtà del Partito d'Azione*, edito nel 1945]. Vedrei volentieri quell'altro "Realtà e libertà della scuola" che tu dici nella tua del 14.IX scorso. Vedo che la questione "scuola di Stato-scuola privata" si fa grossa – non mi stupirei che diventasse fra poco la più grossa di tutte – e penso che forse anch'io me ne dovrò occupare pubblicamente. Non ho ancora fissato la mia posizione, anche perché non so ancora precisamente quali siano le pretese dei cattolici; ma credo che mi potrò intendere su scuola elementare, tecnico-professionale e magari universitaria; sulla scuola media (ginnasio-liceo, istituto tecnico, magistrale) ne so meno. Ma, come dico, mi riservo di conoscere precisamente le vostre richieste.

Ma adesso la cosa di cui ti voglio intrattenere è un'altra. Si tratta di Salvemini. Stammi a sentire. E aiutami.

Salvemini è in America: ci sta poco bene economicamente, ci sta male moralmente. Si strugge di nostalgia. Sogna di venire a finire i suoi giorni fra noi. Ma ci vuol venire – si capisce – come professore: riavere la sua cattedra.

La Facoltà è tutta d'accordo. Il Ministero fa la questione della cittadinanza: riprenda Salvemini la cittadinanza italiana secondo la legislazione vigente; riavrà la cattedra.

Ora con Salvemini un Ministero della P.I., a Liberazione avvenuta, non deve fare una questione così. Deve metter Salvemini nella condizione di tornare senza rinunciare alla sua attuale cittadinanza americana. Deve, praticamente, o abrogare l'articolo che richiede la cittadinanza italiana per gli universitari (e tornare all'a.[rticolo] 69 (?) della legge Casati),

⁷⁸ Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 185-93.

o, con un decreto, far un'eccezione temporanea per i fuorusciti del ventennio. E far presto prima che anche Salvemini manchi!

Che un Gonella faccia con prontezza ed eleganza questo atto può giovare moltissimo – oltre che alla scuola italiana, cioè all'Italia, anche a Gonella e alla corrente ch'esso rappresenterà, che potrà – anche solo con ciò – dimostrarsi meno fondare certe accuse che gli si levano contro da varie parti.

Ma per noi – per te e per me – è questione proprio di *pietas*⁷⁹, di pietà di figli verso un grande. Se tu ti muovi son sicuro che riuscirai; e sono sicuro che ti muoverai! E grazie.

Tuo Monti

ANIMI/AGI, *Corrispondenza fascicolata per mittente, AAa4*

Torino, 20 ottobre 1946

[Lettera dattiloscritta siglata a penna Monti]

Caro Isnardi,

grazie per Salvemini, la cui questione sono a raccomandarti caldissimamente. Perché il S.[alvemini] non voglia rinunciare alla cittadinanza americana, da lui o da chi per lui, non so. Escludo che il motivo sia di indole economica: il S.[alvemini] non ha ad Harvard quello che qui si chiama il titolariato, con il relativo appannaggio (del resto non tantissimo meno che là); egli occupa una cattedra istituita per un lascito; il reddito del lascito gli rende un po' meno di quel che lui deve dare alla segretaria; per campare lui e la sorella deve sfacchinare con pubblicazioni (e l'editoria va maluccio anche là) e giri con massacranti conferenze.

Mettemdomi nei panni suoi posso, per la questione della cittadinanza, argomentare così. "Ho fatto un passo con la prima rinunzia, e grave; allora era giustificato dal fatto che l'Italia era il fascio, e mai più potevo sperare che me vivo le cose mutassero: far ora il passo inverso, oltre che indizio di leggerezza, sarebbe atto d'ingratitude verso la Nazione che mi accolse come figlio nei tempi tristi". E così io penso che ragioni lui.

Io non vedo Carletto Levi, che sta a Roma; però ho portato da Einaudi la tua lettera e i due articoli, perché gli facciano avere il tutto: piacere ne avrà certo; se darà segno di vita non so, perché quello là è un tipo non nostrano per nulla. A Einaudi pure ho lasciato l'ordine di mandarti il mio *Realtà*: spero che abbiano fatto una cosa e l'altra.

E adesso parliamo della scuola.

Tu mi rechi l'esempio dell'I.[stituto] Magistrale di Montopoli V.[al] d.[.]A.[rno], cioè d'una scuola seria. Io qui potrei additarti almeno dodici esempi di Istituti legalmente riconosciuti (Maffei, Bertola, Leopardi, Spagnoli, una fungaia senza contare altri non laici) a cui l'epiteto di "serio" non conviene affatto, e che da una legge come tu dici verrebbero ad avere il trattamento da te desiderato per Montopoli; e insomma ti dico "di N.I.M.S." e tanto dovrebbe bastare.

Poi: posta così come tu essenzialmente la poni: "finanziamento statale di scuole private coi bilanci in deficit" la questione rientra in quella dell'intervento dello Stato a favore di industrie – o di enti – incapaci di fronteggiare da sé le difficoltà economiche dell'ora. La *libertà* e la *liberazione* non c'entra. Anzi: tu dici chiaro: "lo Stato deve concorrere finanziariamente... sorvegliare, controllare, vigilare disciplinarmente, didatticamente, amministrativamente". Tutto ciò non è "liberare la scuola privata": chi paga è padrone: lo Stato pagatore di una scuola – e quindi controllore di essa scuola – diventa il padrone di

⁷⁹ Sottolineato nell'originale. Così i corsivi che seguono

cotesta scuola: far finanziare e controllare dallo Stato la scuola privata vuol dire di fatto "statizzare la scuola privata".

Appreso: tu mi parli di attuale vero monopolio di Stato della scuola: io non dico di sì, non dico di no. Ricordo però che la questione posta da noi nel 1913, se non prima, fu avviata a soluzione con l'appoggio dell'esame di Stato. L'esame di Stato – se ben ricordo – fu poi sancito addirittura da un articolo del Concordato. In regime di E.[same] d[i]. S.[tato] lo Stato conferisce i titoli, ma la scuola privata e la pubblica sono giuridicamente sullo identico piano. Ulteriormente il fascismo, d'accordo si capisce con l'autorità religiosa, fece saltare l'esame di Stato, rinunciò al diritto (al "monopolio", se vuoi) del conferimento diretto del titolo, e lo trasmise alla scuola privata con la finzione del "commissario". In tali condizioni non so se sia il caso di parlar di "monopolio di Stato" come se ne parlava nel '13 e anni successivi. Vero è invece che questo stato di cose è nocivo alla scuola – a tutta la scuola – più di quello antecedente costituito dalla legge Gentile. Ed è nocivo perché – anche perché – la scuola privata, specie la media, fa in genere alla scuola di Stato una concorrenza negativa, cioè vince la scuola di Stato, generalmente, nella larghezza con cui concede i titoli.

Ora: all'ombra di quest'ultima legge (De Vecchi? Bottai? Non so) son sorte – e sorgono – centinaia di scuole private che sono, o botteghe di titoli, o istituti ortoterapici. E adesso a queste scuole lo Stato dovrebbe dare dei soldi, col pretesto che esse – qualcuna – non può pagare i professori nonostante che i gerenti si facciano milionari?

E fin qui ho parlato – ho inteso parlare – di scuole private *laiche*, o di scuole private, ignorando la loro qualità di confessionali. Ma ci sono – e come! – le scuole confessionali.

Valgono per buona parte di queste le ragioni negative della minor loro serietà rispetto alla pure scaduta scuola di Stato (parlo del Piemonte e di Torino: due miei pronipoti rovinati scolasticamente dai Rosminiani, trovati da me assolutamente inetti agli studi classici, rifuggenti per paura dalla severità e imparzialità della scuola di Stato tirano avanti un anno dopo l'altro al *sociale*, giudicato il più serio di questi licei).

Ma io voglio ammettere che tutte codeste scuole siano *ottime*: restano sempre scuole *confessionali*, cioè gestite da ordini religiosi che – dopo il Patto del Laterano – fan capo a uno stato straniero (passo sopra al teocratico) – che fruiscono di personale celibe o nubile e gratuito o quasi, e che non par versino in strettezze finanziarie se possono sfoggiare un tal lusso di edifici e di impianti, e se, come dicono dell'Università Cattolica di Milano, assicurano talora ai loro insegnanti stipendi più lauti che quelle statali. Il nodo – uno dei nodi – è qui: il programma scolastico dei cattolici implica di fatto l'esistenza di uno Stato "cattolico", di uno stato in cui viga – come lo fece vigere il fascismo – il famoso articolo 1 del fu Statuto.

Comunque in un regime di compromesso, come quello che dura – e durerà - io ritengo che l'accomodamento della questione si possa attuare su queste basi:

I° Scuola elementare riaccostata ai Comuni o agli enti parastatali e quindi alla canonica, al convento, come – non so – ai consorzi agrari e alle officine.

II° Scuola tecnica vera e propria, professionali, arti e mestieri, ecc. ai privati (industria, consorzi scolastici di agrari) con intervento dello Stato a finanziare o a far fare *ad hoc* enti e privati.

III° Scuola media e universitaria: *svalutamento del titolo* (per cui cessi l'infamia degli organici che dicono: 3a categoria: licenza avviamento; 2a categoria: diploma ragioniere o equipollente; 1° categoria: laurea: impieghi e avanzamenti dati per titolo di servizio e per prove pratiche (la scuola privata, I. tecnico specialmente è una [...] macchina per trasformare l'operaio in impiegato di 3°, 2° e via).

IV° Ripristino dell'esame di Stato sulla base del Progetto Croce, con le modificazioni, le cautele, i decentramenti suggeriti dalla decennale esperienza 1923-33.

V° In base ai risultati dell'E.[same] d.[i] S.[tato] premio statale alle scuole serie: finanziario finché durano le attuali condizioni, altrimenti morale, giuridico ecc.

Che ti pare? E ricordare che la scuola governativa ha pure in Italia una certa tradizione, ed è ancora, nelle persone degli insegnanti e dei suoi [...] una forza politica *laica*.

Torino, 14 dicembre 1946

[Lettera dattiloscritta]

Caro Isnardi,

ho ricevuto e letto l'opuscolo del Dore, acuto e meditato. Non ci ho trovato quel che cercavo, cioè il preciso programma della D.C. come rivendicazioni legislative immediate. E adesso quel che preme e importa è questo. C'è la *Costituente* e si attende la *Costituzione*: ci sono due progetti per la scuola, uno ghibellino (Marchesi ecc.) e uno guelfo (Tupini ecc.): monopolio scolastico statale e finanziamento statale alla scuola privata: e ci sono quei cinque articoli concordati che son la cosa più ambigua e potenzialmente litigiosa del mondo. E bisogna sostituire a quei cinque articoli un articolo solo, chiaro e preciso, in cui sian posti i principi essenziali: a) del diritto e dovere del cittadino di istruirsi; b) della garanzia e vigilanza dello Stato sull'esercizio di tal diritto e sull'adempimento di tale dovere; c) della delega a enti e privati della facoltà d'impartir l'istruzione; d) della parità giuridica e didattica agli scolari dei due tipi di scuola (statale e privata); e) dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione primaria e del conseguente intervento dello Stato a sussidiare la scuola privata primaria; f) delle garanzie che dà lo Stato perché la scuola secondaria e superiore sia aperta (cioè gratuita) ai capaci non abbienti.

Tutto il resto: modalità per garantire la "parità", esame di Stato, parificazione ecc. da demandarsi alla legge. Cristallizzare p.[er] es.[sempio] l'esame di Stato nella lettera d'una Costituzione è roba pericolosa per tutti: l'e.[same] d.[i] s.[tato] è uno strumento come un altro; che oggi va domani non va più, così la parificazione.

La legge poi dirà volta per volta – generazione per generazione – fino a che punto, p.[er] es.[sempio] lo Stato *premierà* le scuole secondarie segnalate, dell'esame di Stato ecc. Fidarsi della legge più che dello Statuto.

Rispedisco l'opuscolo. E ti ringrazio. Auguri per le feste.

Di muovermi per convegni e altro non è da parlarne: ragioni di salute e di valute vi si oppongono più che mai.

Ciau. Tuo Monti

In questo numero:

SAGGI

Marcello Carmagnani

L'economia finanziaria nell'era della globalizzazione (1970-2017)

Alberto Stramaccioni

Storia delle classi dirigenti: un filone storiografico per una nuova storia politica

Daria De Donno

Storia di un'impresa familiare.

Le «Officine meccaniche Massari» tra Salento, Nord Africa ed Europa mediterranea

Gabriele Esposito

Aquile sulle Ande: la missione militare italiana in Ecuador, 1922-1940

Carmelo Albanese

Napoleone Colajanni e il suo "feudo elettorale". Relazioni e alleanze politiche in Sicilia in età giolittiana

Saverio Napolitano

Scuola e Mezzogiorno dall'età giolittiana alla Costituente nel dialogo tra Augusto Monti e Giuseppe Isnardi

NOTE & DISCUSSIONI

Elio Frescani

La storia internazionale e il cinema. Reti, scambi e transfer nel '900. Un volume curato da Stefano Pisu e Pierre Sorlin

RECENSIONI

AUTORI