

# **Itinerarios historiográficos sobre orientaciones y direcciones culturales transmitidas por los libros de texto en la Italia posterior a la unificación**

## **Historiographical itineraries on cultural orientations and directions conveyed by textbooks in post-unification Italy**

### **Itinerari storiografici sugli orientamenti e gli indirizzi culturali veicolati dai libri di testo nell'Italia post-unitaria**

---

**Vittoria Bosna\***

**Università degli Studi "A. Moro" Bari (Italia)**

**<https://orcid.org/0000-0003-0909-7112>**

**Alessandro Barca\*\***

**Università degli Studi "A. Moro" Bari (Italia)**

**<https://orcid.org/0000-0002-9796-6746>**

Fecha de recepción del original: abril de 2023

Fecha de aceptación: junio de 2023

#### **Resumen**

Los acontecimientos histórico-pedagógicos que han marcado la historia del libro escolar han sido objeto de disposiciones normativas en el período comprendido entre la unificación nacional y el advenimiento del fascismo. Ya después de la Unificación, cuando la educación se extendió a todos los ciudadanos, aunque de diferentes maneras, el papel del libro de texto permaneció incierto durante algunas décadas, paralelamente a la definición progresiva del sistema escolar. No fue sólo el aumento del número de alumnos matriculados en la educación obligatoria lo que motivó la evolución de la principal herramienta didáctica, sino sobre todo la atención de los gobiernos, que reguló su uso en los currículos escolares. Surgió la necesidad de centrarse en la escuela y sus libros para crear una base moral y cultural común a todos los italianos, para formar su "carácter" y para construir la identidad nacional de los nuevos ciudadanos.

Si por un lado hemos aprendido a considerar los procesos de alfabetización como no necesariamente coincidentes con los de escolarización, estudiándolos como resultado de caminos autónomos y personales de apropiación del conocimiento hoy delegados a la escuela, por otro lado la vital importancia de devolver el valor a todas aquellas herramientas, como los libros de texto

escolares, que nos permiten conocer y analizar la historia de la escuela y la educación y los diferentes modelos de enseñanza que son. Se suceden a lo largo del tiempo.

Con este trabajo se propone reconstruir, también a través de las disposiciones normativas, los complejos del libro de texto, una de las herramientas más eficaces para formar las conciencias de los escolares y futuros ciudadanos.

**Palabras clave;** Investigación historiográfica, Historia de la escuela, Libros de texto

### **Abstract**

The historical-pedagogical events that have marked the history of the school book have been the subject of normative provisions in the period between national unification and the advent of fascism. Already in the aftermath of the Unification, when education was extended to all citizens, although in different ways, the role of the textbook remained uncertain for some decades, parallel to the progressive definition of the school system. It was not only the increase in the number of students enrolled in compulsory education that motivated the evolution of the main teaching tool, but above all the attention of governments, which regulated its use in school curricula. The need arose to focus on the school and its books to create a moral and cultural basis common to all Italians, to form their "character" and to build the national identity of the new citizens.

If on the one hand we have learned to consider the processes of literacy as not necessarily coinciding with those of schooling, studying them as the result of autonomous and personal paths of appropriation of knowledge today delegated to the school, on the other hand the vital importance of restoring value to all those tools, such as school textbooks, which allow us to know and analyze the history of school and education and the different teaching models that are. They follow one another over time.

With this work it is proposed to reconstruct, also through the normative provisions, the complexes of the textbook, one of the most effective tools to form the consciences of schoolchildren and future citizens.

**Keywords:** Historiographical research, History of the school, Textbooks

## **1. El sistema escolar nacional italiano entre el período anterior a la unificación y la proclamación del Reino de Italia**

El sistema escolar nacional italiano no se originó, como podría pensarse, con la Unificación de 1861 o tras el nacimiento del Estado italiano, sino que ya se había establecido en el seno del Estado monárquico anterior a la unificación que era el Reino de Cerdeña y se vio afectado por los acontecimientos históricos y políticos desde el nacimiento del Estatuto hasta la proclamación del Reino de Italia.

Para el Reino de Cerdeña, la concesión del Estatuto por parte de Carlos Alberto representó no sólo la transición del antiguo régimen al parlamentario, sino también la afirmación de una nueva clase dirigente cultural y políticamente más abierta; la creación en 1847 del Ministerio y el posterior nacimiento de la escuela pública, pusieron de manifiesto la convicción de esta nueva clase política de que la educación debía ser competencia del Estado, el cual, a través de nuevas normas y reglamentos, podría orientar y supervisar tanto al sector público como al privado, de modo que pudiera establecerse un sistema escolar único para todos (Natale, Colucci, Natoli, 1975).

En 1848, el nuevo ministro de Educación Boncompagni presentó el proyecto de ley Ordenanza de la Administración de la Enseñanza Pública, que, debido al estallido de la guerra contra Austria, se convirtió en ley estatal sin pasar por la votación del Parlamento. Algunas de las innovaciones introducidas por esta nueva ley se encuentran en la definición de una nueva Administración de la Enseñanza mediante la reorganización de algunos organismos, pero sin duda sigue siendo evidente cómo persistía el carácter jerárquico y centralizador en boga; con esta ley, por ejemplo, todas las escuelas públicas y concertadas quedaron sometidas al Rey y al Ministerio de Instrucción Pública, suprimiendo toda forma de autonomía: las mismas escuelas religiosas, de cualquier orden y grado, sólo podían emplear a profesores considerados idóneos por la Instrucción Pública. La enseñanza elemental seguía subdividida en dos grados: inferior y superior (de dos años cada uno), que continuaban siendo no obligatorios, mientras que los jardines de infancia permanecían fuera del ordenamiento jurídico y seguían siendo considerados únicamente como instituciones asistenciales.

La innovación de la reforma Boncompagni, y que en cierto modo es el preludio de nuestro sistema escolar, radica sin duda en la convicción de que debe ser el Estado el que se ocupe -a nivel central o periférico- de la educación del pueblo y ya no las familias con sus opciones totalmente privadas, permitiendo así que todos tengan al menos una educación básica.

A pesar de que esta ley fue creada y promulgada con prisas y causó una considerable perplejidad, constituyó no obstante el modelo normativo básico también para la reorganización deseada por el ministro Casati en 1859, que permaneció inalterada incluso después de la proclamación del Reino de Italia (Genovesi, 2010).

En aquella época el Gobierno, el Parlamento y el propio Rey del nuevo Estado no tenían ciertamente como prioridad la construcción de un nuevo sistema escolar y, al mismo tiempo, para conjurar cualquier peligro de trastorno del orden existente -por parte de clericales, reaccionarios o vanguardias revolucionarias- prefirieron mantener las estructuras de orden preexistentes recurriendo a la Ley Casati que, en cierto modo, pretendía favorecer la extensión de las diversas disposiciones, dictadas con anterioridad, a todo el territorio nacional italiano.

El ministro Casati promulgó una ley que constaba de 380 artículos en los que reorganizaba todo el sistema educativo público, ocupándose principalmente, al igual que Boncompagni, de la administración central y periférica, seguida de la universidad, la enseñanza secundaria clásica, la enseñanza técnica y la formación del profesorado. También quedaron fuera de la reorganización todas las escuelas, como los jardines de infancia y las escuelas profesionales y militares, que no dependían del Ministerio de Educación.

A pesar de la necesidad de "hacer italianos", por tanto, proporcionar educación elemental a las masas trabajadoras no era una prioridad, dadas las condiciones aún atrasadas del desarrollo capitalista; el centro de atención se desplazó, por tanto, a la creación y promoción de una educación media adecuada para formar una clase dirigente homogénea que consolidara y extendiera la conciencia nacional.

Pero en un Estado que a lo largo de los años avanzaba cada vez más deprisa por el camino de la industrialización, se necesitaban trabajadores instruidos, que tuvieran un mínimo de educación o al menos estuvieran capacitados para el trabajo en las fábricas; de ahí la necesidad de hacer obligatoria la formación de la mano de obra y, por tanto, la escolarización primaria masiva de niños y adolescentes (Dal Passo, Laurenti, 2017).

La intensificación del proceso de industrialización del país, que coincidió con la caída de la Derecha histórica en 1876, puso de hecho en crisis el liberalismo económico y, por tanto, provocó también un cambio de guardia. Así pues, la izquierda liberal consiguió que se aprobara en 1877 la Ley Coppino, que lleva el nombre de su Ministro de Educación. Esta ley acentuaba el carácter obligatorio del primer curso de las escuelas primarias -que pasó a ser de tres años- y establecía posibles multas para los padres o quienes en su nombre no se hicieran cargo de la educación obligatoria de sus hijos. El producto de las multas habría formado un fondo para ayudar a los alumnos diligentes; pero como los morosos eran en su mayoría pobres, con el pago de las multas habrían facilitado los estudios de los hijos de la burguesía; ante la injusticia de esta paradoja, en el reglamento de desarrollo de la ley, aprobado en 1877, se estipula que las familias en estado de pobreza total pueden no cumplir con su obligación escolar, con lo cual, volvemos al punto de partida. Pero, entonces, ¿cómo intentamos resolver la contradicción entre la obligación de la enseñanza primaria y la incapacidad de los pobres para cumplir esta obligación? Mediante un instrumento, en el que no podemos entrar aquí -y que algunos estudiosos de la época califican de "chantaje político"-, a saber, la asistencia-beneficio de un patronato escolar que se creó con el objetivo de ayudar a los niños más pobres a asistir a la escuela, paliando, en la medida de lo posible, el estado de pobreza en el que se encuentran, mediante la entrega de ropa y material escolar (De Giorgi, Gaudio, Pruneri, 2019).

Ciertamente, está claro que el Estado italiano, en los primeros cuarenta años de la Unificación, prestó más atención a la enseñanza secundaria y superior como funcional al proyecto político, que veía en la escuela un canal de movilidad social ascendente que activaría procesos culturales y sociales capaces de apoyar la implantación del nuevo Estado unitario y determinar así una clase dirigente y una clase media homogéneas.

## **2. Después de la Unificación, ¿una escuela para todos los italianos?**

En el umbral del siglo XX, la política escolar del nuevo Estado no había ido mucho más allá de los principios esbozados en la Ley Casati: las líneas de la política escolar se reducían, de hecho, a una especie de control social a través de la educación o de control social a través de la ignorancia.

Sólo venciendo muchas resistencias y muy lentamente consiguió calar en el nuevo grupo dirigente la exigencia de un mayor compromiso estatal en la lucha contra el bajo nivel de escolarización y el analfabetismo, que en Italia alcanzaba el 48,5% con una disparidad alarmante entre el Norte y el Sur (Merlo, 2022).

Giolitti, un político que representaba más que otros el equilibrio orgánico entre todos los componentes de las clases dominantes, comprendió que el proceso de desarrollo industrial requería necesariamente un mínimo de educación de las masas y que, por tanto, era necesario -como declaró durante la presentación de su gobierno- librar "la guerra contra el analfabetismo, la ignorancia y la superstición, que son fuente de graves perjuicios económicos, morales y políticos". El Estado italiano, que aspiraba a asumir un papel de gran prestigio y poder a nivel europeo, no podía seguir tolerando una realidad social tan atrasada culturalmente; Italia era, de hecho, la única nación europea que tenía un periodo de escolarización obligatoria de sólo tres años, mientras que en los demás Estados era muy superior.

La legislación escolar de Giolitti, por tanto, dio un paso adelante ampliando la escolaridad obligatoria hasta los doce años; instituyó cursos populares con quinto y sexto curso como prolongación de las escuelas primarias y reforzó las escuelas nocturnas festivas (Ley Orlando nº 407/1904). A partir del curso 1905/1906 entraron también en vigor los nuevos programas de enseñanza primaria elaborados por Orestano e inspirados en la pedagogía de Herbart.

También se crearon escuelas elementales estatales en los pueblos, se estableció una Comisión Central para el Mezzogiorno y se definieron numerosas medidas a favor de la expansión escolar en el Mezzogiorno italiano (Ley núm. 383/1906).

Por lo que respecta a la educación infantil, la política escolar de Giolitti, si bien dejaba a los municipios y a los particulares, laicos o religiosos, la tarea de fundar y dirigir centros de educación infantil, favorecía la intervención del Estado en favor de estos últimos (Natale, Colucci, Natoli, 1975).

A pesar de estas reformas y medidas conexas, desgraciadamente no se consiguieron los efectos deseados. Además, el coste de la guerra y la epidemia "española" contribuyeron a elevar los umbrales del paro y la pobreza y a acentuar las disparidades entre las clases sociales hasta tal punto que, durante los dos primeros años del siglo XX, los proletarios ocuparon las fábricas hasta alcanzar proporciones subversivas y revolucionarias, aunque su lucha permaneció aislada al carecer de dirección política; toda la organización social, económica, política y estatal del sistema en boga fue puesta en tela de juicio desde la tierra hasta la fábrica. Pero la clase dominante, consciente del peligro y aboliendo toda forma de democracia burguesa, pasó al contraataque materializando el movimiento fascista, financiado directamente por los industriales pero también por las clases medias y pequeñoburguesas, cansadas ya de la ineptitud de los socialistas. Se promulgaron una serie de Reales Decretos para defender y consolidar los intereses y el poder de las clases dominantes en detrimento de las clases trabajadoras y las masas populares (Redi Sante Di Pol, 2020).

En este clima tenso e inestable, la escuela se vio investida por los dictados de la política del régimen que, como ya había declarado el Ministro de Educación Nacional Giuseppe Bottai, consistía

en crear "el nuevo italiano", homogeneizándolo, privándolo de su libertad de expresión y aniquilando cualquier opinión discrepante. Era necesario y urgente restablecer el orden, la disciplina y la jerarquía en la sociedad también y sobre todo a través de la escuela. El lema de Mussolini "el libro y el mosquete fascistas perfectos" resume las piedras angulares del fascismo: la escuela y la fuerza, el pensamiento y la acción (Charnitzky, 2023). El objetivo era precisamente moldear conciencias y mentes, formar hombres y futuros hombres y hacer que se convirtieran en fascistas con la misma naturalidad con la que cualquier niño aprende la lengua materna: Para ello, a través de una serie de reformas escolares, el régimen se aseguraba de que todo el mundo debía ser educado según sus directrices, pero al mismo tiempo lo controlaba y estandarizaba todo: desde las celebraciones que debían tener lugar durante el curso escolar, hasta los contenidos que se promovían e impartían a los alumnos, pasando por los textos que debían ser los mismos para todas las escuelas de Italia.

### **3. El libro escolar como viático para comprender la historia escolar, la cultura y la sociedad de la época**

Los libros escolares -desde el plan de estudios hasta el libro de texto universitario- transmiten no sólo conocimientos preestablecidos, según el nivel escolar en el que se utilicen, sino también modos de vida, formas de pensar, la idea de educación propia de la sociedad de la época en la que fueron escritos. Evidentemente, no es lo mismo hablar de un libro de texto utilizado en el siglo XVIII que de uno utilizado en el nuevo milenio.

Ya entre el siglo XVIII y el XIX hay, sin duda, un mayor interés del Estado por la educación y los contenidos a impartir. Como hemos podido leer, aunque brevemente, en los párrafos anteriores, la escolarización se hace obligatoria y se configura con el tiempo como una herramienta reguladora no sólo para garantizar una educación adecuada a la clase dominante o dirigente, sino también como un medio de normalización, para hacer circular una idea compartida -quizá sólo desde arriba-, un modelo, un comportamiento, un credo, o para la integración de las clases trabajadoras, vistas como clases subalternas, en la vida social.

La idea de unos planes de estudio centralizados y uniformes en este periodo histórico tuvo como contrapartida la impresión de libros de texto dirigidos por reglamentos ministeriales tanto en lo que se refiere a los contenidos escolares -las llamadas asignaturas- que debían impartirse, como a la edad de los alumnos y sus características particulares: cada libro, aun manteniendo el mismo contenido para cada grado escolar, se redactaba de forma diferente según se tratara de una escuela urbana, rural, nocturna o de adultos (Genovesi, 2006).

El control preventivo de los libros de lectura y de los manuales destinados a la escuela representaba un instrumento especialmente significativo en el marco de las políticas escolares y educativas de este período; en el artículo 10 de la propia Ley Casati, se preveía que el Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (Consejo Superior de la Instrucción Pública) examinara y propusiera los libros destinados a las escuelas públicas, aunque, a decir verdad, se trataba de un cambio de enfoque con respecto a lo que se seguía en el Reino de Cerdeña, donde se favorecía la adopción de un texto

único para todas las escuelas elementales. Casati, al igual que toda la clase dirigente liberal, se convenció de que era necesaria una mayor libertad en el uso de los libros de texto, especialmente para la enseñanza superior, ya que la elección debía responder lo mejor posible al nuevo contexto nacional caracterizado por las diferentes tradiciones locales. Pronto, en marzo de 1860, el CSPI resolvió en su art. 1 que "el Consejo sólo examinara los libros impresos que pudieran servir de libros de texto para las diferentes asignaturas de las escuelas secundarias y primarias". Pero como el Consejo no tenía competencias específicas sobre las distintas materias escolares, resolvió también que el examen de estos textos específicos de enseñanza superior se asignara a Comisarios expertos en estas materias.

En la misma dirección iba el Decreto ministerial 112 de 1861 del ministro De Sanctis, que daba plena libertad a los maestros para elegir los libros de texto más adecuados a su enseñanza entre los aprobados por el Estado.

Lo que conviene recordar es que, así como la escuela se libera por fin de la improvisación propia de los maestros del pasado, teniendo como base una pedagogía y dotándose de instrumentos didácticos adecuados, del mismo modo se consolida la idea de manual-libro, en cuya base se encuentra un método en la estela de Aporti, Rosmini, Necker de Saussure, por citar sólo algunos.

Si hasta 1600 la materia prima de los libros infantiles consistía sobre todo en cuentos populares, de hadas, canciones infantiles, nanas, y los primeros verdaderos libros escolares eran cartillas y, en todo caso, obras de matriz religiosa, inspiradas en la Biblia, ya que la mayor parte de la educación seguía siendo impartida por la Iglesia, los primeros grandes cambios en los libros de texto se producen precisamente a raíz de la formación de los grandes estados-nación: se quería una escuela más laica, combatir el analfabetismo, formar una conciencia nacional en los nuevos pueblos. En los libros escolares, en Italia pero no sólo en esta época, era también muy importante el componente social, patriótico y moral; elementos que también estaban presentes en los periódicos y revistas educativas dedicadas a los niños, cuya tirada creció mucho en aquellos años.

A pesar de la elevada tasa de analfabetismo, también empezaron a publicarse almanaques, compendios y manuales de divulgación científica, en un intento tanto de complementar la educación impartida en las escuelas como de equiparar a Italia con otros países europeos, que daban gran importancia al estudio de las ciencias. Pero el problema de fondo también estaba relacionado con la necesidad de formar una unidad, incluida la lingüística y cultural, y una conciencia nacional, para tener ciudadanos responsables y civilizados, empezando, por ejemplo, por eliminar cada vez más el dialecto, ya que el italiano seguía siendo una lengua utilizada principalmente en escritos o en ocasiones oficiales y por las clases cultas más acomodadas, pero poco apta para las conversaciones cotidianas, de las clases medias y bajas, donde, en cambio, estaba presente sobre todo el dialecto (Finocchi, Marchetti Gigli, 2000).

Ciertamente, en la producción de los manuales escolares interactúan diversos factores: no sólo las ideas políticas, sino también los programas adoptados, las prácticas pedagógicas de la época, pero también el nivel de formación del profesorado; los textos se ven influidos por los cambios que

afectan a las diversas disciplinas escolares, tanto en lo que se refiere a los conocimientos como a la aplicación metodológica de los mismos.

Los libros escolares, a pesar de las limitaciones impuestas por los gobiernos anteriores a la unificación para regular el mercado del libro escolar y de las importantes diferencias en el desarrollo territorial de su producción, también constituyeron una codiciada y floreciente actividad editorial y comercial para impresores y libreros. Y gracias a la idea de algunas grandes editoriales, como Paravia y Loescher, por citar algunas, salen del recinto local intentando llevarlos a toda Italia a través de una red de librerías asociadas (Bonaudo, 2014).

Las precarias y difíciles condiciones en las que se encontraba el país tras la Primera Guerra Mundial no permitieron la puesta en marcha del sistema de revisión de libros de texto: en este periodo, se limitaron a adoptar únicamente medidas de emergencia dictadas por la crisis económica y la necesidad de reorganizar el sistema escolar en los territorios arrebatados a Austria dotando a sus escuelas de nuevos libros de texto respetando sus tradiciones y culturas locales.

Con el ascenso del fascismo, coincidiendo con la llegada de Giovanni Gentile a la dirección del Ministerio de Instrucción Pública, se inició una nueva fase política y escolar, que culminó con la creación de la Comisión Central para el Examen de los Libros de Texto, presidida por Giuseppe Lombardo Radice, quien al mismo tiempo se encargó de la redacción de los nuevos programas ministeriales para las escuelas primarias.

En cuanto a los libros de texto para las escuelas medias, Gentile no dio inicialmente ninguna indicación sobre los volúmenes que debían privilegiarse, sino que era el personal docente de cada instituto el que debía seleccionar los textos más adecuados. En enero de 1929, mediante la Circular Ministerial nº 22, dio indicaciones más precisas, afirmando que sólo podían adoptarse los libros de texto que se ajustaran al espíritu y a la acción del régimen. Para las escuelas primarias, por otra parte, también en enero de 1929, la Ley nº 5 estableció el Texto Único de Estado creado por una Comisión compuesta por numerosos eruditos y escritores de renombre, entre ellos Grazia Deledda. El Testo Unico di Stato, antes que un instrumento didáctico, resultó ser en los años siguientes un poderoso medio de educación política que mostraba cómo la escuela era uno de los lugares de máxima inversión en la construcción del Estado totalitario y cómo, a través de las continuas referencias a las obras y a la ideología del régimen, se pretendía fascistizar a las generaciones futuras. Los contenidos del libro escolar aparecen, por tanto, fuertemente dependientes del programa del régimen (Ascenzi, Sani, 2008).

Ciertamente, en este periodo el libro escolar mejoró y cambió su estilo austero: hubo un mayor uso de ilustraciones, primero en blanco y negro y luego en color, -incluso de artistas importantes como Cambellotti, Rubino, Mussino y otros-, soluciones gráficas más atractivas, la impresión era más nítida, el papel más refinado. También hubo un gran interés por el material escolar, como cuadernos de ejercicios, mapas, abecedarios, etc., que llevaban imágenes propagandísticas del régimen o eran de carácter patriótico (Barausse, 2008).

En este clima de cambio, los editores, que por lo general eran expertos en rehacer los libros después de cada reforma, reelaborándolos en parte o haciéndolos reescribir -para luego revenderlos como



ediciones actualizadas y ampliadas-, no tuvieron éxito, ya que el control era muy estricto y el cambio profundo e irreversible, razón por la cual a menudo los libros eran "reprobados" si no se ajustaban a la ideología. Mientras tanto, Lombardo Radice, deseoso de proseguir con su idea, se rodeó de jóvenes editores que llevaban tiempo intentando hacerse un hueco en el género escolar y no puramente literario; entre ellos estaba Arnoldo Mondadori, que preparó un nuevo catálogo de libros escolares y pidió a dos ilustres escolares, Andrea Gustarelli y Virgilio Brocchi, que prepararan un nuevo libro de texto para la escuela elemental que en cierto modo anticipaba la reforma; Pronto este trabajo trajo notoriedad y aclamación, por lo que otros autores de renombre se unieron al equipo y Mondadori se convirtió en la editorial más grande y mejor abastecida en producción escolar (Palazzolo, 1984).

Otras editoriales, antagónicas a Mondadori, como Paravia y Vallardi, por citar sólo algunas, aunque muy alejadas de los ideales de Lombardo Radice, pero temiendo no poder seguir publicando y tener que cerrar sus puertas y ajustarse necesariamente a los nuevos programas, empezaron a perseguir a autores cercanos al ideal de Radice con la esperanza de poder publicar. Muchos otros se especializaron en cambio en revistas escolares, como: *I Diritti della Scuola* o *Scuola Italiana Moderna*, que contenían los ejercicios didácticos que los profesores utilizaban a diario en el aula pero, al mismo tiempo, también páginas publicitarias que patrocinaban sus libros de texto (Galfrè, 2005).

De la reconstrucción de la normativa sobre libros de texto durante la reforma de Gentile se desprende que la fascistización de la enseñanza secundaria no supuso la supresión de la libertad de producción y elección de textos escolares, aunque estaba implícito que un texto, para ser adoptado, debía ajustarse a los planes de estudio vigentes y no debía contener nada que entrara en conflicto con el espíritu y las directrices del régimen, algo que no ocurría con el libro de texto único estatal para la enseñanza primaria, donde no había margen de elección (Chiosso, 2008).

Por otra parte, el control del régimen sobre los libros de texto para los centros de enseñanza secundaria se desarrolló en una doble dirección: por un lado, frente a los editores y, por otro, frente a los profesores, que representaban el canal de acceso a la difusión editorial de los libros escolares.

Los programas de enseñanza, así como los libros de texto y los libros de lectura, constituían así un medio de adoctrinamiento muy fuerte, pero con el final de la Segunda Guerra Mundial y hasta principios de los años setenta, Italia, aunque destruida por los acontecimientos de la guerra, vivió un período de transformaciones rápidas y radicales en varios frentes: político, socioeconómico, cultural y también escolar (Chiosso, 2013).

La transición de la monarquía a la república, en la que no podemos entrar aquí por razones obvias, representó no solo un cambio en la cúspide, sino una transición de un modelo autoritario, típico del régimen fascista, a un sistema democrático abierto a la innovación y al progreso en todos los sectores, incluida la escuela. Evidentemente, esto no condujo -a corto plazo- a un cambio repentino de rumbo, ni a la curación de todos los problemas relacionados con la escuela y todos los que, en distintas capacidades, la vivían, pero sin duda produjo, en medio de protestas, crisis y

renacimientos, un enfoque y un interés compartidos e incluso -raramente- desinteresados políticamente por todo el sistema escolar.

## 4. Conclusiones

Las dinámicas de escolarización y alfabetización de los italianos, como hemos podido comprender, reflejan en forma de espejo las fases económicas y políticas por las que atraviesa el país.

Ciertamente, en Italia encuentran su mayor empuje durante el llamado "milagro económico" de la era giolittiana, mientras que tropiezan con serias dificultades en las fases recesivas. Ni que decir tiene que la crisis afecta a la disponibilidad de recursos para invertir en educación, pero también es cierto que las inversiones escolares son un volante para el desarrollo económico del país. Entonces, ¿por qué no se quiso invertir en cultura? ¿Por qué, a pesar de que Italia se convirtió en una de las principales potencias industriales tras la Segunda Guerra Mundial, sus índices de escolarización seguían estando por detrás de los de otras naciones europeas? ¿Por qué el libro, símbolo por excelencia de la cultura y principal herramienta para construir el pensamiento crítico, estaba "condicionado" para entrar en la escuela? Estas son algunas de las muchas preguntas que uno se hace al abordar la historia de la escolarización, y aunque muchas preguntas tienen respuesta, uno sigue preguntándose ¿por qué? Porque aún hoy, a pesar de que la historia, maestra de la vida, nos recuerda los errores cometidos en nombre de un ideal o de un interés social, económico o político, seguimos empeñados en calificar a la escuela -que se adapta a las reformas y programas del gobierno de turno- como la única responsable de transmitir conocimientos nocionales y fosilizados en una sociedad de competencias y cambios constantes, desempleo juvenil, pérdida de competencias funcionales en lectoescritura, incapacidad para motivar e interesar a los nuevos nativos digitales, etc.

Los libros de texto nos han demostrado que, según la época en que fueron concebidos y editados, transmitían determinados mensajes impuestos desde arriba, pero también es cierto que la escuela, ayer como hoy y mañana, tuvo, debe y tendrá siempre que estimular al alumno o estudiante a reflexionar críticamente sobre lo que lee porque sólo así podrá ser un ciudadano librepensador perteneciente a una sociedad verdaderamente democrática.

## 5. Bibliografía

Alberti, A. (2021). *La scuola della Repubblica. Un ideale non realizzato*. Roma: Anicia.

Ambrosoli, L. (1992). Propaganda e proselitismo nei programmi e nei libri di testo della scuola durante il periodo fascista. In «*Motivi pedagogici. In memoria di A. Leonarduzzi*», Università di Udine.

Ascenzi, A. & Sani, R. (2008). (a cura di). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori*. Milano: Vita e Pensiero.

- Ascenzi, A. & Sani, R. (2005). (a cura di). *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barausse, A. (2008). *Il libro per la scuola dall'unità al fascismo. La normativa sui libri di testo dalla Legge Casati alla Riforma Gentile (1861-1922)*. Vol. 2, pp. 1-1389, Macerata: Alfabetica.
- Bel, J. & Colomer, J. (2017). *Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE*. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 17, 1-17. <http://revista.muesca.es/articulos17/392-juan-carlos-bel-martinez-y-juan-carlos-colomer-rubio>
- Bellucci, M. & Ciliberto, M. (1978). *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino: Loescher.
- Bonaudo, G. (2014). *La scuola il libro e il moschetto. Testimonianze sull'istruzione primaria nel Ventennio*. Torino: Susalibri.
- Cavallini, G. (a cura di). (1975). *Sui decreti delegati*. Milano: Emme Edizioni.
- Charnitzky, J. (1996). *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922- 1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Charnitzky, J. (2023). *Scuola e pedagogia in Italia e in Germania durante il periodo fascista. Il contributo della scuola alla fascistizzazione della nazione*. In Bandini B. V. (a cura di), *Il pensiero reazionario. La politica e la cultura dei fascismi*. Ravenna: Longo Editore.
- Chiosso, G. (2023). *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori.
- Chiosso, G. (2013). *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso, G. (2008). La stampa scolastica e l'avvento del Fascismo. Storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia. *HECL*. vol. III - N. 1, pp.1000-1026.
- Coarelli, R. (2001). (a cura di). *Dalla scuola all'impero: i libri scolastici del fondo della Braidense, 1924-1944*. Milano: Viennepierre.
- Dal Passo, F. & Laurenti. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. Aprilia: Novalogos.
- De Giorgi, F. & Gaudio, A. & Pruneri, F. (eds) (2019). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholè.
- De Masi, D. & Runcini, R. (1977). (a cura di). *PNF. Manuale di educazione fascista. Autoritarismo e razzismo nei due libri fondamentali dell'educazione politica elementare e media durante il regime fascista*. Roma: Savelli.
- Fabre, G. (1998). *L'elenco. Censura fascista, editoria e autori ebrei*. Torino: Zamorani.

Finocchi, L. e Marchetti Gigli, A. (2000). (a cura di). *Editori e Lettori. La produzione libraria in Italia nella prima metà del Novecento*. Milano: Franco Angeli.

Galera, A. (2016). *Educación física en los libros de texto escolares anteriores al franquismo (I): Obras generales*. Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME) de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria (España) [en línea], 16, 60-81. <http://revista.muesca.es/articulos16/382-educacion-fisica-en-los-libros-de-texto-escolares-anteriores-al-franquismo-i-obras-generales>

Galfrè, M. (2005). *Il regime degli editori*. Roma-Bari: Laterza.

Galfrè, M. (2002). La disciplina della libertà. Sull'adozione dei testi nella scuola fascista. In «*Italia Contemporanea*», n. 228.

Genovesi, P. (2010). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.

Genovesi, P. (2006). *Una storia da manuale: la storia del libro unico di Stato*. Parma: Ricerche pedagogiche.

Malizia, G. & Nanni, C. (2010). *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione. Le sfide della società della conoscenza e della società della globalizzazione*. Roma: Las.

Marrella, L. (1995). *I quaderni del Duce. Tra immagine e parola*. Taranto: Barbieri Editori.

Merlo, G. (2022). *L'istruzione classica nell'Italia postunitaria*. Brescia: Scholè.

Montino, D. (2005). *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene.

Montino, D. (2001). *Lecture scolastiche e regime fascista (1925-1943). Un primo approccio tematico*. Millesimo (SV): Le Stelle.

Natale, G. & Colucci, F.P. & Natoli A. (1975). *La scuola in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati*. Milano: Mazzotta editore.

Palazzolo, M.I. (1984). Stampa, editori e capitale nell'Italia postunitaria. In *Studi Storici*, Jan. - Mar., Anno 25, No. 1, pp. 261-272, Fondazione Istituto Gramsci. <https://www.jstor.org/stable/20565216>

Redi Sante Di Pol. (2020). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori.

Rizzi, R. (1975). *La scuola dopo i decreti delegati*. Roma: Editori riuniti.

Susi, F. (2012). *Scuola società politica democrazia. Dalla riforma gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando editore.

\* Los párrafos 1 y 2 son de la profesora Vittoria Bosna.

\*\*Los párrafos 3 y 4 son del Dr. Alessandro Barca.