

«Dirozzare le plebi per edificare la Nazione»

La scuola e l'educazione nazionale nel primo quarantennio unitario

di Roberto Sani
(Dipartimento di Scienze dell'educazione e della formazione
Università degli Studi di Macerata, Italy)

Introduzione

Il presente articolo¹ intende focalizzare l'attenzione su talune *premesse* e su alcuni *scenari* di carattere politico e culturale che possono aiutare a cogliere le forme e i modi attraverso cui la scuola italiana – e *in primis* quella elementare e popolare – ha cercato di far fronte, nel corso del primo quarantennio unitario, all'impegnativo e ambizioso compito, assegnatole dalle classi dirigenti liberali, di «fare gli italiani», ovvero, come sottolineava Aristide Gabelli, di realizzare «una vera educazione nazionale pel nostro popolo»².

E proprio con riferimento alle *premesse* di carattere politico e culturale, c'è un primo elemento di quadro sul quale mi sembra opportuno focalizzare l'attenzione. Le *élites* politiche e intellettuali risorgimentali, che sostennero e realizzarono il processo di unificazione della penisola, erano animate principalmente dal culto letterario della tradizione, nel quale si intrecciavano valori e sentimenti nazionali di matrice romantica insieme alla rivendicazione di un «primato italiano», che doveva essere riportato all'altezza del prestigio goduto nel passato³.

Si trattava, com'è noto di gruppi liberali largamente minoritari nel Paese, animati in genere da una vigorosa tensione morale e da un'autentica passione civile, ma lontani ed in larga misura estranei rispetto alla realtà delle classi popolari.

Quest'Italia – scriveva Aristide Gabelli nel gennaio 1870 sulla «Nuova Antologia» –, ci si è rivelata al tatto molto men ricca e molto men colta, che noi, avvezzi a vederla di lontano cogli occhi del Gioberti, del Balbo, del D'Azeglio, del Pellico, del Berchet, del Mazzini, non fossimo rassegnati a volerla credere⁴.

Queste *élites* politiche e intellettuali, com'è noto, si trovarono a gestire un processo unitario nel quale il rapporto tra Stato e società civile, la partecipazione dei singoli alla vita politica e istituzionale e la concreta attuazione di un nuovo tipo di cittadinanza si realizzarono secondo una prospettiva marcatamente oligarchica e all'insegna di una netta divaricazione tra le classi, destinate a riflettersi pesantemente sullo stesso terreno della determinazione e attribuzione di diritti e doveri.

I nuovi ceti dirigenti, nutriti di cultura giobertiana e mazziniana, si identificarono nella nuova nazione, rivendicando per sé un'*appartenenza forte* e riservando invece alla moltitudine una

¹ Il presente articolo riproduce, con talune modifiche e integrazioni e con l'aggiunta dell'apparato critico, il testo della relazione presentata da chi scrive al convegno di studi storici sul tema *Una scuola per fare gli italiani. Istruzione, educazione popolare e costruzione dell'identità nazionale dopo l'Unità* (Fermo, 16 dicembre 2011), promosso dal Comune e dalla Provincia di Fermo in collaborazione con il «Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia» dell'Università degli Studi di Macerata e con l'«Istituto per la Storia del Movimento di Liberazione per le Marche – Istituto di Storia contemporanea» di Fermo.

² A. Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, «Nuova Antologia», V (gennaio 1870), 13, pp. 198.

³ Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, «Pedagogia e Vita», 48 (1987), 4, pp. 421-440; e G. Talamo, *Scuola e nazione in Italia nei primi decenni post-unitari*, in P.L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 17-39.

⁴ A. Gabelli, *L'istruzione elementare in Italia secondo gli ultimi documenti pubblicati dal Ministero*, cit., pp. 184-185.

cittadinanza debole e continuamente sorvegliata. L'Italia, in altre parole, si costituì attorno ad un vertice composto da una ristretta *élite* animata da una vera e propria *religione civile*, e su una larga base nella quale il processo di identificazione sociale continuava ad essere quello circoscritto alla comunità d'origine⁵.

E se è senz'altro vero che le condizioni di partenza non erano tali da poter giustificare, realisticamente, altri itinerari rispetto a quelli perseguiti, è altrettanto vero che un tale stato di cose era destinato non soltanto a connotare in modo marcato il rapporto tra «governanti» e «governati», tra gruppi dirigenti e classi subalterne, ma anche a condizionare fortemente i processi di edificazione dello spirito nazionale e di formazione del senso di appartenenza al nuovo Stato.

Emblematica di questo modo di guardare al rapporto tra *élites* e classi popolari fu la riflessione maturata in seno a quello che, all'epoca, era senz'altro il più organico e autorevole cenacolo intellettuale e filosofico-letterario dell'Italia unita, ovvero la scuola neo-hegeliana di Napoli, che faceva capo a Francesco De Sanctis, ai fratelli Silvio e Bertrando Spaventa e ad Angelo Camillo De Meis⁶.

Quest'ultimo, il De Meis⁷, in un celebre saggio pubblicato nel 1868 con il titolo *Il sovrano*⁸, recuperando un motivo già presente nel *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799* di Vincenzo Cuoco⁹, sosteneva che «lo stato democratico è una impossibilità storica», in quanto «la società è divisa in due popoli opposti», vale a dire in una plebe «più vicina all'animalità che all'umanità» ed in una minoranza, molto ristretta, di uomini colti. Pensare, in una siffatta condizione, all'ampliamento dei diritti e dei doveri sarebbe stata «pura irresponsabilità»¹⁰.

Il De Meis riconosceva, naturalmente, che tra il ceto superiore e il «popolo-ventre» o ceto «animalesco» e «animalforme», esisteva una classe media che provvedeva a colmare, più in apparenza che nella realtà, l'abisso tra le due società estreme («due popoli qualitativamente diversi, uno passionale, naturale [...], antico; l'altro riflessivo e intellettuale: moderno al pari di forma e di

⁵ Si veda al riguardo la fondamentale ricostruzione operata in G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, in *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 14-15.

⁶ Sulla scuola neo-hegeliana di Napoli si vedano in particolare: L. Russo, *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana (1860-1885)*, Bari, Laterza, 1943; G. Oldrini, *Gli hegeliani di Napoli. Augusto Verra e la corrente ortodossa*, Milano, Feltrinelli, 1964; S. Landucci, *L'hegelismo in Italia nell'età del Risorgimento*, «Studi Storici», VI (1965), pp. 597-625; G. Oldrini, *Il primo hegelismo italiano*, Firenze, Vallecchi, 1969; Id., *La cultura filosofica napoletana dell'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 1973; Id., *L'hegelismo italiano tra Napoli e Torino*, «Filosofia», 7 (1982), pp. 247-270; Id., *L'idealismo italiano tra Napoli e l'Europa*, Milano, Guerini, 1998. Di grande interesse, infine, con riferimento proprio alle vicende unitarie è l'opera: Istituto Italiano per gli Studi Filosofici (a cura di), *Gli hegeliani di Napoli e la costruzione dello Stato unitario. Atti del Convegno: Napoli, 6-7 febbraio 1987*, Roma, Libreria dello Stato, 1989.

⁷ Sulla biografia e sull'opera di Angelo Camillo De Meis, oltre alla voce curata da F. Tessoro, F. Di Trocchio e V. Cappelletti per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1990, vol. 38, pp. 620-634, si vedano: B. Croce, *Angelo Camillo De Meis*, «La Critica», V (1907), pp. 348-351; G. Gentile, *La filosofia in Italia dopo il 1850*, «La Critica», XII (1914), pp. 286-310; A. Del Vecchio Veneziani, *La vita e l'opera di Angelo Camillo De Meis*, Bologna, Zanichelli, 1921; S. Valitutti, *Angelo Camillo De Meis pensatore politico*, in Istituto Luigi Sturzo (a cura di), *Scritti di sociologia e politica in onore di Luigi Sturzo*, Bologna, Zanichelli, 1953, 3 voll., III, pp. 467-485; G. Negrelli, *Storicismo e moderatismo nel pensiero politico di Angelo Camillo De Meis*, Milano, XXXXXX, 1968; e, infine, il recente e fondamentale G. Sorgi, *Angelo Camillo De Meis. Dal naturalismo dinamico alla teoria del sovrano*, Napoli, Edizioni Scientifiche Napoletane, 2003.

⁸ L'articolo di A.C. De Meis *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, edito per la prima volta nella «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» nel gennaio 1868, è stato in seguito ristampato, assieme ad altri interventi dello stesso De Meis e di G. Carducci, F. Fiorentino, G.B. Talotti ecc. in B. Croce (a cura di), *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia (1868)*, Bari, Laterza, 1927, pp. 7-21, da cui citiamo. La pubblicazione curata da Benedetto Croce accoglie fra l'altro, alle pp. 52-90, anche un secondo articolo di A.C. De Meis, con il titolo *Il Sovrano. Secondo articolo*, edito anch'esso nella «Rivista bolognese. Periodico mensile di scienza e letteratura» nel marzo 1868 (pp. 180-208), scritto in risposta ad alcune osservazioni e critiche formulate sul primo intervento del De Meis da G.B. Talotti.

⁹ Cfr. V. Cuoco, *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799*, a cura di F. Nicolini, Bari, Laterza, 1913.

¹⁰ A.C. De Meis *Il Sovrano. Saggio di filosofia politica con riferimento all'Italia*, cit., pp. 12-14 e 20.

pensiero; codesti due popoli non possono intendersi»). Ma al ceto intermedio non si potevano affidare più responsabilità di quante fosse realmente «in grado di sopportare»¹¹.

E che la *teoria dei due popoli* non fosse di esclusiva pertinenza dei neo-hegeliani di Napoli, ma che, in senso lato, riflettesse il modo di pensare e di guardare alla società del tempo e alle sue interne articolazioni da parte di ambiti e settori estremamente ampi e significativi della cultura politica nazionale, lo testimoniano taluni scritti di Vincenzo Gioberti, in particolare i *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani* (1845), riedito all'indomani dell'Unità nell'edizione nazionale degli scritti giobertiani (1861-1867)¹², laddove si afferma che il nuovo ceto borghese, vero e unico artefice del Risorgimento nazionale («la nobiltà essendo il popolo invecchiato e la plebe il popolo in erba»), «esprime l'idea e l'essenza della Nazione» e «tende per opera della civiltà ad abbracciare la nazione tutta quanta»: ne consegue che questa borghesia «diverrà in qualche modo il ceto unico, assoluto, universale», e che l'affermazione dei suoi principi e valori in tutta la società «si può dunque considerare come l'apice dell'incivilimento»¹³.

E che dire poi delle preoccupate riflessioni formulate sul finire degli anni Sessanta sulle pagine della «Nuova Antologia» da Giuseppe Guerzoni¹⁴, l'antico patriota garibaldino, eletto deputato tra le file dei democratici dopo l'Unità e divenuto in seguito professore di letteratura italiana presso le Università di Palermo e di Padova?

E il popolo delle campagne? – scriveva Guerzoni – Oh quella è addirittura un'altra civiltà, un altro mondo, una gente, staremmo per dire, che ha i segni d'un'altra razza, una colonia straniera la quale vive alle porte delle nostre città ancora sconosciuta e incompresa, e che bisognerà un giorno andare a scoprire e redimere, se non vogliamo averla di fronte come un ostacolo o alle spalle come un nemico¹⁵.

1. – *Il doppio binario scolastico e formativo e la sfida dell'educazione nazionale*

Dalla teoria politica e sociale «dei due popoli» si faceva discendere, sul piano educativo e scolastico, il principio di una duplice circolazione culturale e di un sistema formativo nazionale – quello, per intenderci, delineato dalla legge Casati e organicamente determinato dai regolamenti attuativi e dai programmi didattici emanati a partire dal 1860¹⁶ – caratterizzato da percorsi paralleli e distinti, espressione di approcci e modelli educativi fortemente eterogenei per impostazione, durata e contenuti: quello rivolto alle *élites* borghesi, destinato a sfociare nella formazione specialistica di carattere universitario, d'impianto solidamente razionale e umanistico, incentrato sugli studi letterari, storici e filosofici e volto a garantire ai giovani destinati a diventare la futura classe dirigente del Paese un solido bagaglio culturale e una formazione etico-politica nutrita di

¹¹ A.C. De Meis *Il Sovrano. Secondo articolo*, cit., pp. 52-54.

¹² V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Losanna, S. Bonamici e Compagnia, 1845; poi riedito nel 1864, nell'edizione nazionale degli scritti di Vincenzo Gioberti stampata, tra il 1861 e il 1867, a Napoli presso i Fratelli Morano («Opere edite ed inedite di Vincenzo Gioberti», n. 11).

¹³ V. Gioberti, *Prolegomeni del primato morale e civile degli italiani*, Napoli, Morano, 1864, pp. 18-20.

¹⁴ Sulla biografia e sull'opera di Giuseppe Guerzoni, oltre alla voce curata da F. Conti per il *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2003, vol. 60, pp. 693-696, si vedano gli ampi riferimenti contenuti in: A. Scirocco, *I democratici italiani da Sapri a Porta Pia*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 1969; S. La Salvia, *La rivoluzione e i partiti. Il movimento democratico nella crisi dell'Unità nazionale*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1999; e F. Conti, *L'Italia dei democratici. Sinistra risorgimentale, massoneria e associazionismo fra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2000.

¹⁵ G. Guerzoni, *Il problema dell'educazione nel tempo presente*, «Nuova Antologia», IV (dicembre 1869), 12, pp. 718-719. Ma dello stesso autore si veda anche Id., *L'istruzione obbligatoria in Italia*, «Nuova Antologia», V (marzo 1870), 13, pp. 459-504.

¹⁶ Si veda al riguardo M.C. Morandini, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 9-46.

senso storico e di consapevolezza critica¹⁷; e quello riservato alle classi popolari, di durata ben più circoscritta e senza ulteriori sbocchi culturali, limitato ai saperi essenziali (poco più che leggere, scrivere e far di conto), da impartire attraverso un metodo volto a valorizzare prevalentemente la fantasia, il sentimento e l'immaginazione¹⁸, nel quale si rifletteva la tradizionale concezione delle «plebi» come «popolo in erba», fatta propria, come abbiamo visto, dal Gioberti e riproposta ancora negli anni Novanta da Francesco Crispi («Le plebi sono ancora pupille»¹⁹), di un «popolo-bambino da guidare verso una graduale maturità»²⁰.

Ora, se è certamente vero che la «teoria dei due popoli» s'intrecciò funzionalmente con l'*idea di nazione*, e con il processo di costruzione dell'identità nazionale²¹, è altrettanto vero che la *nazionalizzazione delle classi popolari*, portata avanti attraverso la scuola e la formazione scolastica, era destinata a risentire fortemente di una simile impostazione, al punto che – almeno nelle scuole elementari e popolari – l'educazione al sentimento della patria e la promozione dell'identità nazionale finirono per sovrapporsi con il più complessivo progetto delle classi dominanti di estendere all'intera società italiana i valori, i modelli culturali, la morale e i costumi della borghesia, fino a configurarsi come un *unicum*, o come le differenti espressioni e modalità di un analogo disegno²².

E' quantomeno interessante, al riguardo, il fatto che in tanta parte della letteratura pedagogica ed educativa dei primi decenni postunitari, ivi compresa quella destinata ai maestri, i temi della formazione nelle classi subalterne di una solida identità e di un vivo attaccamento alla nazione siano declinati secondo la prospettiva del «*dirozzamento delle plebi*», della «*civilizzazione del popolo basso*» e, in taluni casi, con una curiosa (ma significativa) accentuazione della dimensione religiosa, caratteristica tanto degli ambienti giobertiani, quanto di quelli mazziniani, della «*redenzione delle classi popolari*»²³.

E che la formazione del cittadino e la lealtà e adesione allo spirito nazionale passino necessariamente per l'assimilazione e la riproduzione del sistema di valori, dei modelli di comportamento e dei costumi civili borghesi, lo testimoniano ampiamente le prescrizioni ministeriali allegate ai programmi didattici²⁴ e, in maniera necessariamente più ricca e articolata, i libri di lettura per gli alunni delle scuole elementari pubblicati nell'ultimo quarantennio dell'Ottocento, i cui insegnamenti morali e civili, proposti in genere attraverso *novelle*, *raccontini* e brevi *dialoghetti* – sovente incastonati in descrizioni di fatti ed episodi che richiamano esplicitamente il sentimento della patria e i doveri connessi con l'esercizio della cittadinanza –,

¹⁷ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 123-212.

¹⁸ Cfr. A. Fava, *Istruzione ai maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati col R.D. 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note esplicative e raffronti colle leggi preesistenti. Approvato dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Torino, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e Figli, 1861, pp. 415-436.

¹⁹ Cfr. U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, pp. 342-348.

²⁰ Sulla persistenza, anche nel corso del Novecento, di una simile concezione si veda ora A. Gibelli, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

²¹ G. Chiosso, *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, cit., pp. 19-20.

²² Cfr. M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 385-445.

²³ Si veda al riguardo A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 48-93.

²⁴ Cfr. D. Bertoni Jovine, *I programmi della scuola primaria nella storia dell'educazione*, in Ead., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, Roma, Editori Riuniti, 1976, 2 voll., I, pp. 19-32; e il più recente E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

riflettono appieno una sostanziale diffidenza nei confronti di un mondo popolare che necessita di essere *disciplinato* e costantemente *controllato*²⁵.

Marcella Bacigalupi e Piero Fossati, in un saggio di grande interesse pubblicato alcuni anni fa, hanno ampiamente lumeggiato, sulla scorta di un'amplessima analisi dei libri di lettura in uso nelle scuole elementari e popolari dell'Italia unita, l'atteggiamento fortemente negativo con cui, da parte delle *élites* borghesi e delle classi dirigenti, si guardava alle classi popolari:

Nei libri scolastici – sottolineano i due autori – si offre del popolo un'immagine cruda di sé, tessuta di accuse. [Gli si vuole fare] sentire la vergogna della condizione in cui vive e lo si sollecita a un'emancipazione morale più che materiale. Le accuse di rozzezza e di barbarie che libri educativi e testi scolastici rivolgono al popolo cercano di far penetrare tra le masse quelle abitudini di gestione delle energie, del tempo e del denaro, destinate a orientare il comportamento economico delle classi popolari verso il tenore di vita proprio di ceti più elevati e a favorire il passaggio da uno stato di precarietà miserabile a una situazione di onesta e dignitosa povertà²⁶.

Il «dirozzamento delle plebi», vera e propria condizione previa per il riconoscimento di una pur debole cittadinanza, passa attraverso l'interiorizzazione dell'etica borghese e dei valori che la sorreggono: l'onestà, la rettitudine, il sentimento dell'onore, il rispetto delle leggi e dell'autorità costituita, il rifiuto degli eccessi e, soprattutto, l'accettazione rassegnata della propria condizione sociale²⁷.

E' sintomatica, al riguardo, la peculiare curvatura assunta in Italia dalla letteratura cosiddetta *lavorista* (i cui moduli informarono tanta parte delle stesse «letture» per le scuole primarie e popolari)²⁸, la cui ambigua e assai parziale ispirazione alla tradizione del *self-helpismo* di matrice anglosassone si riscontra proprio nell'esaltazione del lavoro fine a se stessa, e nella parallela negazione di uno dei cardini del filone letterario *self-helpista*: la possibilità di riscatto e di autentica ascesa sociale (il *self-made man*) insita nell'impegno professionale e nella capacità d'intrapresa del singolo²⁹.

In realtà, la prospettiva di educazione nazionale declinata nei manuali per gli insegnanti, nei libri di testo e nelle pratiche educative scolastiche si caratterizzerà, nel secondo Ottocento, per la strenua difesa di un modello sociale borghese rigidamente elitario e gerarchico, ostile ad ogni forma di mobilità e ascesa sociale, come pure ad ogni ipotesi di rimescolamento tra le classi. E che una simile prospettiva di chiaro conservatorismo sociale abbia finito per intrecciarsi – fino a divenire tutt'uno – con la prospettiva di promozione dell'identità nazionale rivolta alle classi popolari, lo si coglie agevolmente dall'analisi della rigogliosa pubblicistica educativa e scolastica apparsa nel corso del primo quarantennio unitario.

²⁵ Si vedano al riguardo: S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del «popolo» dopo l'Unità*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali, IV. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 553-587; e R. Sani, *L'educazione dell'infanzia nella storia. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in L. Caimi (a cura di), *Infanzia, educazione e società in Italia tra Otto e Novecento*, Sassari, EDES, 1997, pp. 21-56.

²⁶ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp. 52-53 (ma deve essere esaminata, in quanto ricca di spunti e di riferimenti al nostro discorso, l'intera parte prima, alle pp. 3-104).

²⁷ Cfr. V. Vergani, M.L. Meacci (a cura di), *1800-1945. Rilettura storica dei libri di testo della scuola elementare*, Pisa, Pacini, 1984.

²⁸ Cfr. M. Berra, *L'etica del lavoro nella cultura italiana dalla Unità a Giolitti*, Milano, Franco Angeli, 1981; A. Chemello, *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*, Milano, Unicopli, 1991; G. Di Bello, *La pedagogia del self-help di Samuel Smiles e dei suoi imitatori italiani: da «chi si aiuta Dio l'aiuta a chi si contenta gode» (1865-1890)*, in G. Di Bello, S. Guetta Sadun, A. Mannucci, *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 1998, pp. 19-140.

²⁹ Si vedano al riguardo G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1974; e S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Venezia, Marsilio, 1979. Con specifico riferimento al mondo femminile, si veda inoltre A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne. Repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinate al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, EUM, 2009.

E' il caso, ad esempio, delle operette di uno dei più prolifici e fortunati scrittori per la scuola e per l'infanzia della stagione immediatamente successiva all'Unità, l'abate Giulio Tarra, esponente di primo piano del cattolicesimo moderato e, in seguito, tra i protagonisti del rinnovamento dell'educazione speciale dei sordomuti in Italia³⁰. In una delle sue prime raccolte di letture destinate ai fanciulli della scuola elementare, dal titolo *Il libro del bambino* (1864), Tarra opera una vera e propria saldatura tra l'obiettivo di promuovere il sentimento nazionale e la leale adesione delle classi popolari agli ordinamenti e alle istituzioni del nuovo Stato unitario e quello di favorire l'assimilazione, da parte degli stessi ceti subalterni, dei valori e dei costumi e modelli culturali borghesi.

Così, accanto ad una serie di letture, dialoghi e raccontini destinati ad esaltare il sentimento della patria, e ad illustrare le prerogative della monarchia e il ruolo di primaria importanza esercitato dalla religione nell'edificazione della nazione italiana («Il Re Vittorio Emanuele è vero padre della patria nostra. [...] Cristo ci ha insegnato il vero amore di patria. Quando tutti i cittadini sono buoni, onesti, laboriosi e virtuosi, la patria diventa grande e gloriosa: quindi gli uomini cattivi, ladri, scostumati, sono nemici della patria. [...] Il vero italiano crede in Dio, lo ama, lo spera. Dio ci ha dato una bella, ricca e cara patria. Egli ci ha aiutato a liberarla; [...] siamo buoni e religiosi, e saremo veri e liberi italiani»)³¹, se ne ritrovano altri volti a favorire l'interiorizzazione di un'etica rigidamente improntata al sistema di valori delle classi dominanti.

E' il caso, tra i tanti che si potrebbero fare, del sapido e vivace dialoghetto intitolato *Michele e Angiolino discorrono colla mamma intorno al loro stato*, dove Giulio Tarra affronta il delicato tema delle profonde disuguaglianze sociali, propugnando per i ceti subalterni l'accettazione rassegnata della propria condizione sociale e delle differenze di classe come un fatto naturale e immodificabile. Si tratta di un testo di una certa lunghezza, che vale la pena, tuttavia, di riprodurre integralmente:

Michele: O mamma, io ho vergogna ad andare a scuola.

Angiolino: Anch'io.

La Mamma: E perché?

Michele: Perché io ho il farsetto corto, logoro e sono tutto stracciato e pezzente.

Angiolino: Anch'io sono senza scarpe ed ho il cappello tutto a buchi.

Michele: Invece gli altri compagni sono netti e ben vestiti.

Angiolino: E ieri [i compagni di classe] mi hanno detto pitocco. Io ho vergogna.

Michele: Mamma, fammi un bel farsetto nuovo.

Angiolino: Mamma, fammi un bel paio di scarpette e comprami un cappello nuovo.

La Mamma: [sospirando] Ben volentieri: ma voi mi vedete: anch'io sono mal vestita, e il babbo è tutto lacero. Noi siamo poveri, noi non abbiamo denaro: bisogna aver pazienza.

Michele: Il babbo lavora tanto: egli non guadagna tanto denaro?

La Mamma: Guadagna appena abbastanza per comperarci il pane e la polenta. Noi siamo molti, che mangiamo: ed egli solo guadagna per tutti.

Angiolino: E tu, mamma, non guadagni?

La Mamma: Io devo attendere ai bambini, ed alla casa: e poi voi lo sapete: io sono sempre malata.

Michele: Povera mamma! Tu invece meriti tanti denari!

Angiolino: Alcuni uomini ed alcune donne non lavorano mai e sono ben vestiti e mangiano bene, invece il babbo lavora tanto e guadagna così poco e ci dà solo il pane: perché?

La Mamma: Perché quelli sono ricchi e noi siamo poveri.

Michele: I ricchi dove trovano i denari?

Angiolino: Piovono forse giù dal cielo nelle loro tasche?

La Mamma: [ridendo] No, no: i ricchi ricevono i denari dai loro padri, che li hanno guadagnati e raccolti.

Michele: Ma perché alcuni sono ricchi e pieni di denaro, ed altri sono poveri e bisognosi?

³⁰ Sulla biografia e l'opera di don Giulio Tarra si vedano: C. Perini, *L'abate Giulio Tarra*, Milano, Messaggi, 1889; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, pp. 14-22; R. Sani (ed.), *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2007, pp. 251-292 e *passim*.

³¹ *La patria*, in G. Tarra, *Il libro del bambino*, Milano, Messaggi, 1864³, pp. 200-201. Ma si vedano anche il racconto *Tito descrive la venuta del Re nella città*, ivi, pp. 48-49; e il dialoghetto *Al ritorno del soldato in famiglia*, ivi, pp. 180-182.

La Mamma: Perché Dio volle così. Perciò alcuni uomini comandano ed altri obbediscono: alcuni studiano, negoziano, vendono: ed altri lavorano la terra e comprano.

Michele: Sicuro: capisco che tutti non possono comandare.

La Mamma: Se tutti comandassero, chi obbedirebbe? Se tutti avessero tanto denaro, che lavorerebbe la terra?

Michele: Ma i ricchi godono e i poveri soffrono.

Angiolino: I ricchi sono allegri e i poveri sono tristi, sudano e hanno fame.

La Mamma: Ma il Signore ha comandato ai ricchi di dare la carne ai poveri: ed ha detto ai poveri di aver pazienza, rassegnazione, perché essi godranno nel Cielo.

Michele: E se i ricchi non fanno carità, cosa avviene?

Angiolino: Se i poveri non hanno pazienza?

La Mamma: Se i ricchi non fanno carità, non si salvano: così se i poveri non hanno pazienza, non avranno il premio celeste.

Michele: Ebbene: io sarò contento d'andare alla scuola coll'abito rotto.

Angiolino: Ed io vi andrò senza scarpe: ma voglio andare in Paradiso con te, cara mamma, e col babbo, che siete poveri e pazienti.

La Mamma: [baciandoli commossa] Oh! Sì questa è la mia speranza!³².

Una visione del mondo e della società all'insegna del più rigido e gretto conservatorismo sociale, quella proposta dall'abate Giulio Tarra sulle pagine de *Il libro del bambino*, ma tutt'altro che particolare e isolata, come testimoniano i numerosissimi libri di lettura per le scuole elementari editi nei decenni seguenti e caratterizzati da un'analoga impostazione³³, e, soprattutto, come si evince dalle prese di posizione in materia espresse da pedagogisti ed educatori di diversa collocazione culturale ed ideologica, ivi compresi taluni autorevoli esponenti del positivismo pedagogico.

A conferma di ciò, vale la pena di segnalare l'intervento dedicato alla questione delle disuguaglianze sociali pubblicato nel marzo 1884 da Aristide Gabelli sulla «Nuova Antologia»; un intervento dai tratti fortemente peculiari, concepito e impostato come un vero e proprio «raccontino morale», la cui interpretazione di fondo non si discostava poi molto da quella degli analoghi raccontini e dialoghetti ad uso degli alunni delle scuole elementari proposti dall'abate Giulio Tarra e da una vasta schiera di scrittori per la scuola e per l'infanzia:

Piacque al caso – scriveva dunque Aristide Gabelli – che conoscessi la storia di quei due barcaioli che conducevano il violinista. L'uno si chiama Prosdocimo e l'altro Michele e sono addetti tutti e due da più anni all'albergo di dove, fra salario fisso e mancie da forestieri, guadagnano una buona giornata. Sono tutti e due celibi, tutti e due orfani, tutti e due presso a poco della stessa età, [...] tutti e due insomma, per effetto di natura e della sorte, in quelle condizioni di eguaglianza, a cui taluni vorrebbero ridurre gli uomini colla forza. Ma il guaio è che Prosdocimo e Michele, pur conservandosi buoni amici, appartengono a due opposti sistemi di filosofia. Prosdocimo professa il principio, che tutto quello che non si gode è perduto; Michele invece dice ch'è perduto ciò che si gode, in luogo di risparmiarlo; Prosdocimo dice che tanto e tanto si muore; Michele ammette che si muoia, ma sostiene che non si sa quando; Prosdocimo compera sigari, beve tutte le sere, non poche volte sino a che comincia a vedersi girare intorno le pareti, e regala alla ganza; Michele fuma qualche sigaro, che tratto tratto gli danno i forestieri, accomoda la sua sete alla misura di vino che gli è somministrata giorno per giorno e non ha sanguisughe. Inutile dire che quello che di quando in quando domanda danari a prestito all'altro è Prosdocimo e non Michele. [...] Michele infatti ha danari alla Posta, ne ha alla Cassa di risparmio, va accumulando i frutti sul capitale, e di qui a 20, o 30 anni, ché certo per tutto questo tempo potrà continuare il suo mestiere, avrà da parte parecchie migliaia di lire. Allora poco lontano dalla vecchiaia e bisognoso di un po' di pace, forse aprirà una piccola bottega di liquori, forse un caffè, godendosi il frutto delle sue fatiche e delle sue privazioni. E allora Prosdocimo sarà diventato davvero molto diseguale da lui. Avrà l'età di Michele, ma a causa del vino e di altri stravizi mostrerà dieci anni di più di lui; non sarà più in grado di fare il barcaiolo, ma non avrà altro mestiere e mendicherà curvo e cencioso con un piattello in mano per le gradinate dei ponti, piagnucolando di miseria e di freddo.

E continuava ancora il pedagogo e uomo di scuola:

³² *Michele e Angiolino* discorrono colla mamma intorno al loro stato, in G. Tarra, *Il libro del bambino*, cit., pp. 179-180.

³³ Al riguardo, si rinvia ai numerosi esempi del genere citati da M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, cit., pp. 60-77.

Ora immaginiamo che la moglie di Michele fosse una donnetta massaia, lesta e arzilla, tutta muscoli e senza emicranie di quelle che si levano la mattina la mattina alle 5 e stanno in gamba fino alle undici, che poi i figli crescessero, come suole, somiglianti al padre e alla madre, [...] svegli, avveduti, parsimoniosi, che quindi a poco a poco il botteghino dei liquori diventasse un bel fondaco di spiriti, e Michele, il povero barcaiolo, un vecchio signore, casi che si son visti e si vedono, e tutto ciò onestamente, a forza di fatiche, di prudenza, e di costanza, oh che avrebbe il muso di andargli a dire, che la roba che s'è fatta da sé logorando e consumando la sua vita, non è sua? L'ha presa a qualcuno? [...] Se non avesse avuto giudizio e non fosse vissuto pensando al domani, non sarebbe un miserabile, come il suo amico Prosdocimo? Il quale pure ha figli, ma tutti svogliati, tutti sciuponi e tutti miseri come lui e peggio di lui; tutti bevono, tutti qual più qual meno si ubriacano, tutti professano la filosofia dell'imprevidenza e dell'avventataggine. [...] Aspettiamo un'altra generazione e i figli dei figli di Michele non conosceranno più i figli dei figli di Prosdocimo; quelli elevandosi di grado in grado, e via via ingentiliti, saranno ricchi, avranno capitali, case e campi al sole e un bel nome onorato d'uomini probi, intelligenti e colti; mentre questi di decadenza in decadenza, precipitando sempre più in basso, dormiranno seminudi per le strade, salvo trovare un ricovero dalla pioggia in prigione. Così si formano e così crescono le differenze sociali. [...] E tutto questo senza che la società, ingiustamente accusata, vi abbia né colpa, né merito. [...] In verità non si intende come i più accesi fautori dell'eguaglianza credano di propugnare insieme con questa il progresso sociale³⁴.

2. – *La questione dell'identità nazionale e della nuova cittadinanza nel quadro della laicizzazione della scuola italiana avviata da Cesare Correnti e Michele Coppino*

A partire dal 1870, com'è noto, le élites politiche e intellettuali della penisola furono pervase da nuove e crescenti preoccupazioni a seguito dell'inasprirsi del conflitto tra Stato e Chiesa e del maturare, dopo i drammatici eventi della Comune di Parigi e la costituzione di un vasto movimento socialista rivoluzionario in Europa, di un clima di forte instabilità sociale³⁵, a fronte del quale, anche in Italia, i governi e le classi dirigenti liberali misurarono i limiti e la sostanziale inadeguatezza delle prospettive di sviluppo perseguite fino a quel momento:

Chi paragona l'Italia che sognammo a scuola, con l'Italia che vediamo intorno a noi – scriveva al riguardo Pasquale Villari, nel ben noto articolo su *La scuola e la quistione sociale*, apparso sulla «Nuova Antologia» nel novembre 1872 – , resta sorpreso da una grande differenza. Una serie di facili e fortunate rivoluzioni ci ha condotti al fine dei nostri desiderii; ma l'Italia unita, indipendente e libera, si direbbe che ha lasciato il tempo che ha trovato. Siamo come uomini sfiduciati e disillusi, per non sapere che altro fare. Si credette di risolvere il problema col dire: abbiamo fatto l'Italia, ora bisogna fare gl'Italiani, ed è questo l'ufficio delle scuole. Ma sono frasi. Di certo se credete che tutto il problema stia nel trovare la miglior *forma* di scuole, il miglior ordinamento e regolamento scolastico, voi siete in un grossolano errore. Egli è che la rigenerazione d'un popolo è un vasto problema morale, sociale, intellettuale ad un tempo, e noi non possiamo riguardare la scuola come un meccanismo che, trasferito da un paese ad un altro, porti dovunque i medesimi risultati.

Il richiamo di Villari alla necessità di farsi carico della questione sociale, ponendo mano ad un generale miglioramento delle condizioni di vita delle classi popolari («se un giorno vi riuscisse d'insegnare a leggere ed a scrivere a quella moltitudine, lasciandola nelle condizioni in cui si trova, voi apparereste una delle più tremende rivoluzioni sociali»), muoveva anche dal timore di una sostanziale saldatura tra le battaglie condotte sul piano religioso e culturale dalla Chiesa e dal cattolicesimo italiano e le rivendicazioni sociali dei ceti subalterni, soprattutto nelle campagne:

E' un fatto però che l'agitazione degli operai tira dietro a sé quella dei contadini – scriveva Villari –. Ora se l'Italia può sperare di sopire la prima, per la debolezza della sua industria; deve pur riconoscere che, essendo essa un paese, in cui poco meno d'un terzo della popolazione è di agricoltori, se il fuoco s'appiccasse da questo lato, l'incendio potrebbe diventare spaventoso. Lo spirito di setta e di cospirazione, che non è ancora spento fra noi, respinto dal campo politico,

³⁴ A. Gabelli, *Illusioni vecchie ed illusi nuovi. Appunti sull'eguaglianza sociale*, «Nuova Antologia», XIX (16 marzo 1884), 74, pp. 297-299.

³⁵ Si veda, ad esempio, A. Gabelli, *Del principio di autorità presso le nazioni cattoliche*, «Nuova Antologia», IX (giugno 1874), 26, pp. 289-310.

troverebbe nelle questioni sociali un terreno fecondo per seminarvi idee sovversive. E se la lotta fra la Chiesa e lo Stato divenisse ancora più viva fra di noi, il Clero potrebbe trovare nel contadino un alleato potentissimo³⁶.

Una diagnosi, quella di Pasquale Villari, senz'altro lucida e sotto molti aspetti lungimirante. Nel momento in cui egli la formulava sulle pagine della «Nuova Antologia» (1874), tuttavia, i già problematici rapporti tra lo Stato e la Chiesa avevano conosciuto un ulteriore inasprimento in ragione della ben nota e incisiva politica di laicizzazione della scuola italiana inaugurata, fin dai primissimi anni Settanta, da Cesare Correnti (dicembre 1869 all'agosto 1872)³⁷ e completata poi, dopo l'avvento al governo della Sinistra di Agostino Depretis, da Michele Coppino (marzo 1876-marzo 1878)³⁸.

Ai fini del nostro discorso, merita di essere rilevato come, proprio nel corso del lungo e complesso iter parlamentare che doveva portare all'approvazione della legge sull'istruzione obbligatoria del luglio 1877, fosse stata da più parti sottolineata la necessità d'introdurre nella scuola obbligatoria uno specifico insegnamento di carattere etico-civile – le *Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino* – finalizzato alla promozione, negli alunni, di una più organica conoscenza dei principi che ispiravano l'idea di cittadinanza e il sentimento di convivenza civile e nazionale³⁹.

Un'esigenza invero ineccepibile e di notevole significato, che colmava fra l'altro una vera e propria lacuna nella formazione di base, l'unica alla quale avevano realmente accesso le masse popolari, tanto che essa sarebbe stata recepita e fatta propria dalla legge 15 luglio 1877⁴⁰. E' quantomeno indicativo di una determinata scelta ideologica, tuttavia, il fatto che fin dalla prima ipotesi di inserzione nel piano di studi della scuola elementare obbligatoria (aprile 1872), e poi, naturalmente, nel progetto predisposto da Coppino e divenuto legge, l'insegnamento delle *Prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino* fosse prospettato in alternativa o, per meglio dire, in sostituzione dell'insegnamento religioso previsto dalla legge Casati.

In sostanza, la politica di laicizzazione dell'istruzione elementare e popolare avviata a partire dal 1870 e culminata con i provvedimenti predisposti da Coppino nel 1877, rifletteva l'aspirazione – sostenuta sul piano teorico e culturale dalle nuove correnti della pedagogia scientifica di matrice positivista⁴¹ – a fare della scuola, e nello specifico della scuola elementare e popolare, lo strumento di una formazione civile e politica del tutto disancorata dalla dimensione religiosa e alimentata, per converso, da un'etica fondata su presupposti scientifici e sui valori immanenti dello spirito nazionale⁴².

³⁶ P. Villari, *La scuola e la questione sociale*, «Nuova Antologia», VII (novembre 1872), 21, pp. 477-512.

³⁷ Cfr. D. Visconti, *L'opera di Cesare Correnti come ministro*, «Nuova Rivista Storica», XXXVII (1954), pp. 162-181; B. Pisa, *Cesare Correnti e il dibattito sulla laicità dell'insegnamento*, «Rassegna Storica del Risorgimento», LXII (1975), pp. 212-229; e M. Bendiscioli, *La Sinistra storica e la scuola*, «Studium», LXXIII (1977), pp. 447-466.

³⁸ Sulle linee generali della politica scolastica e sui provvedimenti varati dal ministro Coppino si vedano: A. Talamanca, *Libertà della scuola e libertà nella scuola*, Padova, Cedam, 1975, pp. 192-198; L. Pazzaglia, *Educazione e scuola nel programma dell'Opera dei Congressi (1874-1904)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 87-126; e R. Sani, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, ivi, pp. 127-169.

³⁹ Si veda al riguardo l'ampia e documentata ricerca di I. Botteri, *Una morale per il cittadino nell'Italia unita: la nascita dell'educazione civica nei dibattiti parlamentari, nei programmi e nei testi scolastici tra Otto e Novecento*, in *Identità politiche e usi della storia (secoli XVIII-XIX). Casi per una riflessione critica*, «Cheiron», XXIV (2007), pp. 207-242.

⁴⁰ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit.; e Ead., *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2009.

⁴¹ Su questa materia, rinviando volentieri ai fondamentali studi di G. Chiosso, *La questione scolastica in Italia: l'istruzione popolare*, in R. Lill, F. Traniello (a cura di), *Il «Kulturkampf» in Italia e nei paesi di lingua tedesca*, Bologna, Il Mulino, 1992, pp. 335-388; e Id., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico*, cit., pp. 7-56.

⁴² Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 421-440.

Si è trattato indubbiamente di una scelta nella quale si rifletteva una progettualità di ampio respiro, confortata dai risultati di una scienza pedagogica e di una cultura politica che aspiravano non solamente a fornire risposta – con i provvedimenti relativi all’obbligo scolastico – alla drammatica piaga dell’analfabetismo e della ancora notevolmente carente scolarizzazione popolare, ma anche a dare concreta attuazione al programma di nazionalizzazione delle classi popolari e di promozione di una più salda ed efficace idea di cittadinanza, il quale, sebbene fosse stato a più riprese caldeggiato negli anni precedenti, in realtà era rimasto, fino a quel momento, in larga misura sulla carta⁴³.

E’ pur vero, tuttavia, che la contrapposizione tra la dimensione religiosa e quella etico-civile e nazionale, che i provvedimenti di laicizzazione dell’istruzione e della scuola degli anni Settanta del secolo XIX portavano con sé, si sarebbe rivelata gravida di conseguenze non solamente – e forse non in misura prevalente – sulla capacità della scuola pubblica, o *governativa* come usava dire allora, di riuscire a conservare il suo ruolo centrale e la sua peculiare capacità di attrazione⁴⁴; quanto, piuttosto, sui più generali processi di costruzione, attraverso la scuola e le istituzioni formative, di una comune e condivisa identità nazionale e di un altrettanto unitario senso di appartenenza al nuovo Stato.

In un saggio apparso ormai diversi decenni fa, ma che risulta essere ancora oggi ricco di stimoli e di suggestioni, Pietro Scoppola sollevava forti perplessità riguardo alla tendenza di una parte della storiografia scolastica del secondo dopoguerra ad identificare *tout court* la politica di laicizzazione dell’insegnamento e della scuola attuata nel corso dell’ultimo Ottocento con «le esigenze di progresso culturale e democratico della scuola italiana». Al riguardo, egli precisava:

Sembra invece che questo accentuarsi dell’orientamento laicista rappresenti una deviazione rispetto a quelle esigenze di progresso democratico. La tendenza infatti ad un allargamento delle basi sociali dello Stato risorgimentale, implicando necessariamente il reinserimento in esso dei cattolici, poneva obiettivamente l’esigenza di un superamento dell’anticlericalismo: identificare in Italia la causa della democrazia e di una maggiore rappresentatività delle istituzioni con quella del laicismo sembra perciò storicamente assai discutibile⁴⁵.

Si potrebbe aggiungere che l’opzione laicista e l’exasperato anticlericalismo delle classi dirigenti non soltanto operarono in netta controtendenza rispetto alle esigenze di un indispensabile allargamento delle basi sociali dello Stato risorgimentale, ma finirono anche per accentuare quella dimensione di astrattezza e di autoreferenzialità del progetto di *educazione nazionale* promosso dalle élites politiche e culturali postunitarie attraverso la scuola, che si sarebbe poi rivelata una delle maggiori cause del suo sostanziale fallimento. Si trattò di un disegno culturale e politico che, com’è stato giustamente sottolineato,

mentre avvertiva l’esigenza dell’integrazione delle masse popolari nella vita nazionale (superando in tal modo gli orizzonti limitati del Risorgimento), si risolse tuttavia, per lo più, in imposizioni di valori, di idee politiche, di linguaggi, di impostazioni teoriche. Alle carenze dell’ispirazione educativo-nazionale dell’ultimo Ottocento non supplì il connubio con la pedagogia positivista la quale, pur rifiutando in via generale le insidie nazionalistiche, non fu in grado di

⁴³ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell’identità nazionale. L’insegnamento della storia nelle scuole italiane dell’Ottocento*, cit., pp. 93-104.

⁴⁴ Ruggiero Bonghi, ministro della Pubblica Istruzione nel secondo governo presieduto da Marco Minghetti, l’ultimo della Destra storica, intervenendo alla Camera dei deputati il 5 febbraio 1875, pur dichiarandosi favorevole a predisporre una legge capace di garantire la laicità della scuola, non si nascondeva i rischi insiti nell’adozione di un simile provvedimento. Egli, infatti, ribadiva il suo impegno in tal senso, ma precisava che il paese aveva bisogno «di una scuola laica, difesa da quei principi di negazione i quali, infusi nell’animo dei fanciulli, sarebbero causa che le famiglie allontanerebbero la loro prole dalle scuole governative mandandola a popolare le scuole private» (Atti Parlamentari, Camera dei deputati, *Discussioni*, leg. XIII, sess. 1874-75, tornata del 5 febbraio 1875, p. 1033).

⁴⁵ P. Scoppola, *Aspetti del dibattito sulla politica scolastica*, in Id., *Coscienza religiosa e democrazia nell’Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 1966, pp. 102-103.

oltrepassare il principio del puro e semplice adattamento e dell'utilità sociale, del resto in linea con una concezione culturale complessiva che più che all'uomo fece appello alla forza modificatrice delle strutture sociali e della scienza⁴⁶.

3. – Francesco Crispi e la nazionalizzazione delle classi popolari nell'Italia di fine Ottocento

Una copiosa produzione pedagogica ed educativa di carattere scientifico e d'intenti divulgativi testimonia ampiamente lo sforzo compiuto sul versante della *nazionalizzazione* delle masse popolari, almeno fino a quando esso non apparve del tutto vano e l'acuita consapevolezza del perdurante distacco delle classi subalterne dallo Stato unitario (accentuata dalla sempre più incisiva propaganda socialista e dalla crescente polemica del cattolicesimo intransigente) sembrò documentare il fallimento dei progetti di promozione dell'identità nazionale tra le masse popolari attraverso la scuola⁴⁷.

In una serie di amare e polemiche riflessioni retrospettive, affidate in larga misura ad annotazioni e appunti di carattere riservato redatti nel corso degli anni Novanta, Francesco Crispi – fautore, a sua volta, di un'impegnativa opera di *nazionalizzazione* delle classi popolari condotta attraverso la scuola a cavallo tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta (1887-1893), destinata anch'essa a suscitare esiti invero assai limitati – individuava nella mancanza di identità e di coesione nazionale e nell'estraneità della gran parte della popolazione nei riguardi dei valori fondanti lo Stato unitario i principali e più gravi limiti che caratterizzavano la vita politica e sociale dell'ancor giovane regno d'Italia: «Non basta – egli scriveva – aver distrutto i sette Stati e costituita l'unità nazionale, vuolsi formare l'uomo cittadino, senza il quale il grande edificio non può consolidarsi, anzi rischia di sfasciarsi».

Nel porre l'accento sull'importanza e l'urgenza di un simile obiettivo, lo statista siciliano sottolineava come, a distanza di oltre un trentennio dal compimento del processo unitario, ben poco fosse stato realizzato su questo versante. Per la sostanziale «assenza d'ogni educazione civile» e politica, egli notava, le popolazioni apparivano ancora «quali erano prima della costituzione del nuovo Regno, senza alcuna fusione», e senza autentici riferimenti a un'identità comune: «L'unità materiale fu fatta, il grande edificio fu elevato, ma per l'unità intellettuale e morale siamo ancora al cominciamento dell'opera nostra».

Le responsabilità di un siffatto stato di cose, a detta di Crispi, andavano attribuite non solamente ai moderati della Destra storica, che avevano governato il Paese nel primo quindicennio dopo l'unificazione, ma all'intera classe dirigente liberale, rea di non aver compreso fino in fondo la necessità di una «pedagogia nazionale» capace di rimuovere «quegli elementi che per loro natura tengono divise le genti della penisola» e di unificare le coscienze attorno ai valori della patria:

Noi – scriveva lo statista siciliano – abbiamo soppresso le cattedre di teologia dalle Università, abbiamo tolto dalle scuole la educazione religiosa. Confessiamolo: questa fu un'opera incompleta. La nostra fu una negazione, e la negazione crea il vuoto. Noi dovevamo affermarci. Sventuratamente il Governo d'Italia ha trascurato quello che era il primo suo dovere: l'educazione del popolo. Non ci ha pensato, mentre a questo doveva rivolgere le sue cure sino dai primordi del risorgimento nazionale⁴⁸.

Se è senz'altro vero che nella sua denuncia (indubbiamente enfatica e, tutto sommato, eccessiva) delle incertezze e dei ritardi manifestati dalla classe dirigente liberale postunitaria su questo versante Francesco Crispi «aveva in mente non solo una 'nazionalizzazione' degli strati più

⁴⁶ G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 437-438. Ma si vedano al riguardo le illuminanti pagine di F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896: le premesse*, Bari, Laterza, 1951.

⁴⁷ Cfr. A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, cit., pp. 107-115.

⁴⁸ Si vedano le riflessioni formulate da Francesco Crispi nel corso degli anni Novanta in U. Levra, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Torino, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, 1992, pp. 340-344.

bassi, ma anche di quelli medi e alti» della popolazione italiana, è altrettanto vero che le attenzioni maggiori dello statista siciliano si appuntavano sui ceti popolari, su quell'«onda plebea» che, abbandonata ulteriormente a se stessa, avrebbe finito per «travolger tutti»:

Le plebi sono ancora pupille – annotava Crispi – ed errammo credendo fossero giunte alla maggiore età, e dando loro l'esercizio di diritti dei quali fino ad oggi han fatto mal uso. La mente delle medesime è viziata dalla mezza ignoranza ed i cuori deturpati dalla invidia e dalla ingratitudine. Le plebi sentono la malattia del ventre, non quella dello spirito. Le popolazioni vennero all'unità coi vizii succhiati sotto i governi assoluti e, finché la nuova educazione non sia fatta, finché le vecchie abitudini non siano scomparse, l'Italia sarà una nazione decrepita. L'Italia giovane, l'Italia nascente è la generazione che ci segue e dobbiamo formarla noi. A ciò è necessario migliorare le istituzioni, diffondere l'istruzione, educare questo popolo che ci segue, che non ha i vizii né le abitudini di quello che se ne va⁴⁹.

In realtà, proprio laddove Francesco Crispi si soffermava ad illustrare le caratteristiche e l'atteggiamento che, a suo avviso, ancora caratterizzavano – a distanza di oltre un trentennio dal compimento del processo unitario – le masse popolari, è possibile cogliere non solo la convinta riproposizione di quell'orgoglioso e marcato senso di superiorità delle *élites* borghesi che era alla base della già ricordata *teoria dei due popoli*, ma anche una visione quantomeno semplificata ed eccessivamente ottimistica del processo d'integrazione civile e politica delle classi subalterne nel nuovo Stato unitario («errammo dando loro l'esercizio di diritti dei quali fino ad oggi han fatto mal uso»)⁵⁰.

Sotto questo profilo, non aveva forse tutti i torti l'allora giovane deputato siciliano Nunzio Nasi⁵¹, il quale commentando sulla «Nuova Antologia» del febbraio 1898 le varie celebrazioni per il cinquantesimo anniversario della promulgazione dello *Statuto* (1848), dopo aver rilevato «la freddezza scettica» con cui la gran parte della popolazione (e massime «le nuove generazioni») aveva preso parte alle manifestazioni patriottiche promosse per l'occasione, notava come occorresse ripensare dalle fondamenta l'intero edificio dell'educazione nazionale:

In un tempo non remoto – scriveva Nasi – si credette di avere assicurate le sorti della educazione nazionale, moltiplicando le scuole e facendo obbligatoria l'istruzione; adesso nessuno osa più ripetere, nemmeno per ischerzo, il vecchio motto del frasario liberale, che attribuiva all'aprirsi di una scuola la virtù di chiudere un carcere! Il culto della libertà ha pure le sue superstizioni e le sue ipocrisie. Dire al popolo che egli è il vero sovrano e che tutto dipende dalla sua volontà, è ingannarlo; affermare che la libertà è in ogni caso rimedio a se stessa, è uno dei soliti dommi del dottrinarismo politico. Si può discutere ormai sui modi e sull'estensione, non sulla necessità di una legislazione sociale, di una riforma tributaria, di una legge agraria, di una applicazione più sincera del regime costituzionale⁵².

Era, quello di Nasi, un richiamo alla necessità non tanto di elaborare nuove e più avvertite strategie pedagogiche o scolastiche, quanto di rompere definitivamente quel sistema (caratteristico dello Stato liberale ottocentesco) fondato sulla cristallizzazione e perpetuazione di una *doppia appartenenza* (forte e debole) alla nazione italiana e di un'altrettanto differenziata *cittadinanza* (con il loro carico, fortemente sperequato, di diritti e doveri), le quali si erano rivelate ormai del tutto inadeguate a fondare e a radicare nelle popolazioni del giovane Stato un autentico sentimento della propria identità comune.

Un obiettivo affidato alle classi dirigenti nazionali del nuovo secolo, ma anche (e soprattutto) all'opera dei grandi movimenti popolari di massa che, proprio nel corso del Novecento, avrebbero assunto il ruolo di protagonisti della vita sociale e politica del paese.

⁴⁹ *Ibidem*, pp. 347-349.

⁵⁰ Cfr. G. Chiosso, *Nazionalità ed educazione degli Italiani nel secondo Ottocento*, cit., pp. 421-422.

⁵¹ Nunzio Nasi (Trapani 1850 – Erice 1935) era allora un giovane e brillante deputato siciliano eletto nel collegio elettorale di Trapani. In seguito avrebbe ricoperto l'incarico di ministro della Pubblica Istruzione nel governo presieduto da Giuseppe Zanardelli (1901-1903). Avversario di Giolitti e autorevolissimo dignitario della Massoneria, nel 1904 fu implicato in un'oscura vicenda giudiziaria che ne compromise inevitabilmente la carriera politica.

⁵² N. Nasi, *Feste ed evoluzioni del patriottismo*, «Nuova Antologia», XXXIII (16 febbraio 1898), 157, pp. 745-751.

Un obiettivo la cui realizzazione si sarebbe rivelata tutt'altro che pacifica e lineare (si pensi soltanto alla *svolta totalitaria* del Ventennio fascista) e che solo dopo la drammatica esperienza della seconda guerra mondiale, con l'avvento in Italia della democrazia repubblicana, avrebbe conosciuto un'effettiva attuazione tanto sul piano dei principi (la *Carta costituzionale* promulgata nel 1948), quanto sotto il profilo della concreta evoluzione della rappresentanza politica e dei rapporti economici e sociali.