

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA  
UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE DELLA BASILICATA  
Direzione Generale

“Il Nodo – Scuole in rete” – n. 38 – Anno XIII

*È un anno particolare quello in corso, un anno che richiede attenzione e impegno per i molteplici problemi che sta attraversando il nostro Paese, per la sempre maggiore diffusione di una cultura autoreferenziale ed egoista che abbandona progressivamente la solidarietà, il senso di appartenenza e di convivenza, di una cultura nella quale conta l'apparire e non certo l'essere, nella quale l'interesse del singolo viene fatto coincidere con quello generale e tutto questo sta progressivamente svuotando i valori che hanno fatto grande questo Paese come la solidarietà, l'accoglienza, il comune senso di appartenenza ad una comunità nazionale, l'amor di Patria., determinando una vera e propria emergenza educativa.*

*Da troppo tempo, ormai, c'è un tentativo subdolo, ma costante, di inserire elementi culturali, economici e sociali che tentano di far apparire l'Italia come un Paese dove esiste un territorio ideale, virtuoso e positivo, ed un altro sede di ogni disfunzione e disorganizzazione, ma soprattutto sprecone che sarebbe meglio che non ci fosse.*

*Orbene, in queste condizioni ritengo che la scuola, avamposto di civiltà, di cultura e di valori primari debba necessariamente attrezzarsi perché vengano rilanciati i valori di senso dell'appartenenza, della tolleranza, dell'accoglienza, della solidarietà, e di un comune sentire che soli possano tentare di imprimere energie e rilancio a questa Nazione.*

*Dunque, ripristinare merito, impegno civile, cultura e solidarietà come quotidiana militanza che la scuola nel suo insieme deve più efficacemente praticare dando insegnamenti che formino l'uomo e il cittadino consapevole di un Paese libero e moderno che non ha paura delle sfide, che non cerca le scorciatoie, che disprezza i furbi (dagli evasori a tutti coloro che cercano di raggirare le tante persone oneste che vivono e operano seguendo le regole).*

*Certo, questi sembrano concetti quasi scontati e certamente condivisi ma è giunto il momento che diventino modelli di vita e prassi di tutti i giorni, perché non può esserci nessuna ripresa, nessun benessere, nessun futuro se non c'è un popolo che si senta unito nei valori fondanti della convivenza e appartenenza e che guardi, come diceva Don Milani, nella stessa direzione.*

*In questo contesto, anche in considerazione dei 150 anni dell'unità d'Italia, ritengo opportuno e necessario approfondire, in dettaglio, l'inno nazionale nella sua versione*

*originale che tanti e strutturali elementi, valori e condivisioni contiene nelle sue strofe pregne di storia, di riferimenti e di fierezza nazionale.*

*Nel trasmettere, perciò, il testo integrale dell'inno di Mameli, invito ciascuna istituzione scolastica a voler inserire nel Piano dell'Offerta Formativa lo studio interdisciplinare dell'inno nazionale che potrà essere oggetto di significative iniziative pedagogico-didattiche che saranno valorizzate nel quadro delle celebrazioni dell'Unità d'Italia previste in questa Regione.*

*Sono certo, che la scuola lucana non mancherà di assolvere a questo impegno storico e strategico, non solo per le sue fiere radici culturali, non solo perché grandi uomini di cultura di questa terra hanno dato un significativo contributo per la crescita dell'Italia ma perché la notevole umanità e il senso civico che pervade l'animo di ciascun lucano non potrà, ancora una volta, sottrarsi all'impegno di aiutare e risollevare questa nostra splendida Italia per riconsegnarla alla grandezza della sua Storia.*

*Viva la scuola lucana, viva l'Italia.*

IL DIRETTORE GENERALE  
FRANCO INGLESE



*Ideali contrastanti.  
Rosa Simeone, classe II B - Operatore Moda  
IPSLA "Pitagora" - Policoro (Matera)*

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata  
Direzione Generale

38  
**il nodo**  
SCUOLE IN RETE

anno 13°

Unità d'Italia:  
un fatto e un processo

Circolare Prot. n. 2637/A38 - 10 Dicembre 2010

*dalle Università di...*

26

A. BELLINGRERI, Il Risorgimento:  
un compito culturale ed educativo

29

S. POLENGHI, La scuola, l'esercito e  
l'educazione nello Stato liberale

31

G. ACONE, L'unità d'Italia in bilico.  
L'educazione nazionale perduta

33

F. FRABBONI, L'infanzia nel Novecento  
e la sua scuola

35

S. S. MACCHIETTI, Il Risorgimento e  
l'educazione: il "caso Toscana"

37

G. MOLLO, Dal senso dell'Unità  
alla necessità dell'unificazione

41

P. MULÈ, Ruolo del maestro nella Sicilia  
pre-unitaria alla luce di Regolamenti  
e Decreti Regi

46

S. CHISTOLINI, L'Unità d'Italia come  
obiettivo formativo. Inchiesta: professione  
docente e disvalore in educazione

54

G. M. PIZZUTI, Nel centocinquantésimo  
anniversario della nascita dello  
Stato Italiano (1861 - 17 marzo - 2011)

57

O. BOMBARDELLI, L'unità d'Italia  
è un processo

59

O. ROSSI CASSOTTANA, Giuseppe Mazzini: la  
fondazione della "Scuola italiana Gratuita"

62

A. ANNINO, Il pensiero di Lancaster sull'edu-  
cazione nella Sicilia pre-unitaria

## sommario

1

F. INGLESE  
Premessa

5

M. FERRACUTI, A. GRANATA  
Presentazione

### *Editoriale*

7

M. FERRACUTI, Risorgimento oltre il  
Risorgimento

13

G. ROBERTELLA, La storia dell'Unità d'Ita-  
lia attraverso i Ministri dell'Istruzione

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale  
della Basilicata - Direzione Generale*

67

F. FASOLINO, Risorgimento,  
Unità Nazionale, Tecnologie

69

G. COVIELLO, L'anniversario dell'Unità  
d'Italia: una opportunità di riflessione e  
di impegno per la scuola italiana

71

M. GONNELLA SCHETTINI, 1861-2011:  
celebrare l'Italia unita

*All'Ufficio Scolastico Regionale della  
Basilicata - Direzione Generale*

*Dalle Istituzioni scolastiche*

73

M. AMORIGI, Dall'unità d'Italia ad oggi...  
Quale mondo valoriale per i giovani?  
Quale ruolo propositivo per la scuola?

74

M. COVIELLO, Cinema e Unità d'Italia.  
Raccontare il passato per comprendere  
il presente

76

G. DE ROSA, La parola alla storia - cento-  
cinquant'anni di vita nazionale

77

C. PERTA, L'Unità d'Italia e la Basilicata

79

A. PROPATO, La Basilicata nel Risorgimento

80

P. PINNETTI, Percorso didattico di  
"valorizzazione della nostra Storia"

83

D. CALDERONE, L'Unità d'Italia a 150 anni  
di distanza: paure e speranze

86

R. CARUCCI, L'Altro Risorgimento.  
Gli eroi dimenticati

89

F. R. BIANCO, Omaggio ai patrioti ebrei

90

M. CASIERO, La Basilicata raccontata da un  
docente pugliese

93

M. G. CORETTI, Educare al senso di apparte-  
nza alla Nazione in classi multietniche

95

G. CORSI, Risorgimento e teatro:  
la musica tra realtà e finzione

100

V. NARDONE, 150 anni dell'Unità d'Italia.  
Invito a non dimenticare

101

G. ROTUNNO, Francesco Lomonaco (1833-  
1887). Parlamentare lucano post-unitario

104

P. PIERAGOSTINI, Poesia al Risorgimento

*Dalle Istituzioni extra scolastiche*

105

S. FONTANA, "Codice genetico degli Italiani"

109

A. OLIVIERO, Italiani si diventa.  
Per un'identità solidale

111

S. DI RUSCIO, L'Unità d'Italia: un fatto o  
un processo? Riflessioni di un sindaco

114

G. BRECCIA, Castelfidardo e  
l'Unità d'Italia

117

V. RICCI, "Poca favilla gran fiamma  
seconda" dalle Marche: un contributo  
alla storia del Risorgimento

*Contributi*

119

A. FASOLINO, Il "Cuore" nel Risorgimento

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata  
Direzione Generale

38  
**il nodo**  
SCUOLE IN RETE

anno 13°

Unità d'Italia:  
un fatto e un processo

Circolare Prot. n. 2637/A38 - 10 Dicembre 2010

*dalle Università di...*

26

A. BELLINGRERI, Il Risorgimento:  
un compito culturale ed educativo

29

S. POLENGHI, La scuola, l'esercito e  
l'educazione nello Stato liberale

31

G. ACONE, L'unità d'Italia in bilico.  
L'educazione nazionale perduta

33

F. FRABBONI, L'infanzia nel Novecento  
e la sua scuola

35

S. S. MACCHIETTI, Il Risorgimento e  
l'educazione: il "caso Toscana"

37

G. MOLLO, Dal senso dell'Unità  
alla necessità dell'unificazione

41

P. MULÈ, Ruolo del maestro nella Sicilia  
pre-unitaria alla luce di Regolamenti  
e Decreti Regi

46

S. CHISTOLINI, L'Unità d'Italia come  
obiettivo formativo. Inchiesta: professione  
docente e disvalore in educazione

54

G. M. PIZZUTI, Nel centocinquantésimo  
anniversario della nascita dello  
Stato Italiano (1861 - 17 marzo - 2011)

57

O. BOMBARDELLI, L'unità d'Italia  
è un processo

59

O. ROSSI CASSOTTANA, Giuseppe Mazzini: la  
fondazione della "Scuola italiana Gratuita"

62

A. ANNINO, Il pensiero di Lancaster sull'edu-  
cazione nella Sicilia pre-unitaria

## sommario

1

F. INGLESE  
Premessa

5

M. FERRACUTI, A. GRANATA  
Presentazione

### *Editoriale*

7

M. FERRACUTI, Risorgimento oltre il  
Risorgimento

13

G. ROBERTELLA, La storia dell'Unità d'Ita-  
lia attraverso i Ministri dell'Istruzione

*Dall'Ufficio Scolastico Regionale  
della Basilicata - Direzione Generale*

67

F. FASOLINO, Risorgimento,  
Unità Nazionale, Tecnologie

69

G. COVIELLO, L'anniversario dell'Unità  
d'Italia: una opportunità di riflessione e  
di impegno per la scuola italiana

71

M. GONNELLA SCHETTINI, 1861-2011:  
celebrare l'Italia unita

*All'Ufficio Scolastico Regionale della  
Basilicata - Direzione Generale*

*Dalle Istituzioni scolastiche*

73

M. AMORIGI, Dall'unità d'Italia ad oggi...  
Quale mondo valoriale per i giovani?  
Quale ruolo propositivo per la scuola?

74

M. COVIELLO, Cinema e Unità d'Italia.  
Raccontare il passato per comprendere  
il presente

76

G. DE ROSA, La parola alla storia - cento-  
cinquant'anni di vita nazionale

77

C. PERTA, L'Unità d'Italia e la Basilicata

79

A. PROPATO, La Basilicata nel Risorgimento

80

P. PINNETTI, Percorso didattico di  
"valorizzazione della nostra Storia"

83

D. CALDERONE, L'Unità d'Italia a 150 anni  
di distanza: paure e speranze

86

R. CARUCCI, L'Altro Risorgimento.  
Gli eroi dimenticati

89

F. R. BIANCO, Omaggio ai patrioti ebrei

90

M. CASIERO, La Basilicata raccontata da un  
docente pugliese

93

M. G. CORETTI, Educare al senso di apparte-  
nenza alla Nazione in classi multietniche

95

G. CORSI, Risorgimento e teatro:  
la musica tra realtà e finzione

100

V. NARDONE, 150 anni dell'Unità d'Italia.  
Invito a non dimenticare

101

G. ROTUNNO, Francesco Lomonaco (1833-  
1887). Parlamentare lucano post-unitario

104

P. PIERAGOSTINI, Poesia al Risorgimento

*Dalle Istituzioni extra scolastiche*

105

S. FONTANA, "Codice genetico degli Italiani"

109

A. OLIVIERO, Italiani si diventa.  
Per un'identità solidale

111

S. DI RUSCIO, L'Unità d'Italia: un fatto o  
un processo? Riflessioni di un sindaco

114

G. BRECCIA, Castelfidardo e  
l'Unità d'Italia

117

V. RICCI, "Poca favilla gran fiamma  
seconda" dalle Marche: un contributo  
alla storia del Risorgimento

*Contributi*

119

A. FASOLINO, Il "Cuore" nel Risorgimento

Cari Amici del Nodo,

è sempre meraviglioso ogni appuntamento del Nodo con voi, sembra un ritorno a casa per scambiare piacevoli racconti. Per la verità, questa volta, non parliamo solo di scuola ma anche di guerre con le sue infinite sofferenze. Un Papa ha definito la guerra: “*inutile strage*” e noi siamo d’accordo. Però se è vero che “sui monti di pietra può nascere un fiore”, sarà pur vero che dalle inenarrabili sofferenze della guerra possono germogliare piante rigogliose e dalle robuste radici: democrazia, libertà, identità, giustizia, pace. Sono il “giardinetto” di una libera società civile. Dobbiamo dirlo: è un fatto razionalmente inspiegabile, ma l’humus di queste società liberate, storicamente, è stato sempre la guerra. Una guerra per disperdere gli egoismi individuali e (strano a dirsi) elevare l’uomo a livelli di vita alti e spirituali.

Anche la genesi del nostro **Risorgimento** è stata la guerra, ma la sua “creatura” è **l’unità d’Italia** .

E questo numero 38 del Nodo, attraverso la penna di insigni studiosi vuole ripercorre i 150 anni che è il tempo della indipendenza e della identità propria di questo lembo di terra, circoscritto dalle Alpi e dai Mari, destinato a dare forma unitaria a una Nazione invocata da secoli lontani e che reclama, oggi dai contemporanei, rispetto e responsabilità, come tutte le cose sofferte e a lungo desiderate.

Questo numero esce, infatti, in momenti turbolenti della politica e della vita sociale italiana quando diventano urgenti saggezza e responsabilità per non vanificare il significato del Risorgimento e onorare il sangue dei nostri padri caduti. Ma siamo certi che questa saggezza ci sarà e le parole del Nodo non rimarranno pietre, ma parole di carne perché esso uscirà nel clima natalizio quando i sentimenti dell’uomo si fanno grandi e profondi come i Bambini.

Noi ringraziamo il Direttore Generale dell’Istruzione, Franco Inglese, che è stato l’ispiratore e sollecitatore di questo numero del Nodo che presenterà al Presidente della Repubblica e ai Ministri competenti. Ringraziamo, last but not least, i ragazzi delle scuole che hanno lavorato al calendario 2011 dedicato al Risorgimento, Mario Bochicchio il grande dell’umorismo e tutti i collaboratori ai nostri lavori

A voi tutti che dire? Semplicemente, ma con la forza del Natale: Buon Natale, amici. Buon anno nuovo, carissimi.

Angela Granata  
Mario Ferracuti



La cultura di Mameli è classica e forte è il richiamo alla romanità. È di Scipione l'Africano, il vincitore di Zama, l'elmo che indossa l'Italia pronta alla guerra



Una bandiera e una speranza (speme) comuni per l'Italia, nel 1848 ancora divisa in sette Stati



In questa strofa, Mameli ripercorre sette secoli di lotta contro il dominio straniero. Anzitutto, la battaglia di Legnano del 1176, in cui la Lega Lombarda sconfisse Barbarossa. Poi, l'estrema difesa della Repubblica di Firenze, assediata dall'esercito imperiale di Carlo V nel 1530, di cui fu simbolo il capitano Francesco Ferrucci. Il 2 agosto, dieci giorni prima della capitolazione della città, egli sconfisse le truppe nemiche a Gavinana; ferito e catturato, viene finito da Fabrizio Maramaldo, un italiano al soldo straniero, al quale rivolge le parole d'infamia divenute celebri "Tu uccidi un uomo morto"



Ogni squilla significa "ogni campana". E la sera del 30 marzo 1822, tutte le campane chiamarono il popolo di Palermo all'insurrezione contro i Francesi di Carlo d'Angiò, i Vespri Siciliani.

**Fratelli d'Italia  
L'Italia s'è desta,  
Dell'elmo di Scipio  
S'è cinta la testa.  
Dov'è la Vittoria?  
Le porga la chioma,  
Ché schiava di Roma  
Iddio la creò.  
Stringiamci a coorte  
Siam pronti alla morte  
L'Italia chiamò.**

**Noi siamo da secoli  
Calpesti, derisi,  
Perché non siam popolo,  
Perché siam divisi.  
Raccolgaci un'unica  
Bandiera, una speme:  
Di fonderci insieme  
Già l'ora suonò.  
Stringiamci a coorte  
Siam pronti alla morte  
L'Italia chiamò.**

**Uniamoci, amiamoci,  
l'Unione, e l'amore  
Rivelano ai Popoli  
Le vie del Signore;  
Giuriamo far libero  
Il suolo natio:  
Uniti per Dio  
Chi vincer ci può?  
Stringiamci a coorte  
Siam pronti alla morte  
L'Italia chiamò.**

**Dall'Alpi a Sicilia  
Dovunque è Legnano,  
Ogn'uom di Ferruccio  
Ha il core, ha la mano,  
I bimbi d'Italia  
Si chiaman Balilla,  
Il suon d'ogni squilla  
I Vespri suonò.  
Stringiamci a coorte  
Siam pronti alla morte  
L'Italia chiamò.**

**Son giunchi che piegano  
Le spade vendute:  
Già l'Aquila d'Austria  
Le penne ha perdute.  
Il sangue d'Italia,  
Il sangue Polacco,  
Bevé, col cosacco,  
Ma il cor le bruciò.  
Stringiamci a coorte  
Siam pronti alla morte  
L'Italia chiamò**



La Vittoria si offre alla nuova Italia e a Roma, di cui la dea fu schiava per volere divino. La Patria chiama alle armi: la coorte, infatti, era la decima parte della legione romana



Mazziniano e repubblicano, Mameli traduce qui il disegno politico del creatore della Giovine Italia e della Giovine Europa. "Per Dio" è un francesismo, che vale come "attraverso Dio", "da Dio"



Sebbene non accertata storicamente, la figura di Balilla rappresenta il simbolo della rivolta popolare di Genova contro la coalizione austro-piemontese. Dopo cinque giorni di lotta, il 10 dicembre 1746 la città è finalmente libera dalle truppe austriache che l'avevano occupata e vessata per diversi mesi



L'Austria era in declino (le spade vendute sono le truppe mercenarie, deboli come giunchi) e Mameli lo sottolinea fortemente: questa strofa, infatti, fu in origine censurata dal governo piemontese. Insieme con la Russia (il cosacco), l'Austria aveva crudelmente smembrato la Polonia. Ma il sangue dei due popoli oppressi si fa veleno, che dilania il cuore della nera aquila d'Asburgo.

## *Risorgimento oltre il Risorgimento*

### *1. Risorgimento dai limiti esterni: i “confini” fisici*

**N**on so perché mai l’*Historia* “*magistra vitae*” abbia spesso parlato di *confini sacri* della Patria, quando questi sono stati sempre intrisi di sangue e testimoni di inenarrabili violenze. Tutti i confini, che hanno delineato il profilo di nuove Nazioni o formazioni geopolitiche, etniche, religiose, sono il risultato di lotte, di guerre di difesa o di conquista, con le crudeltà, le aberrazioni e le tragedie che queste comportano. Sofferenze infinite, in nome dei sacri confini, sopportate o giustificate, come direbbe Hegel, dalla “necessità storica” o, secondo la cultura cristiana, dovute dalla “*giusta*” punizione di Dio o, come soleva dire Lenin: richieste dalla “durezza della rivoluzione” che porterà alla nascita di una nuova società come dal travaglio di una madre viene alla vita e alla luce una nuova creatura.

La storia della nascita di Roma si prefigura come fortemente simbolica non solo per le grandi patrie degli imperi che giganteggiano nei libri di storia ma, più modestamente, per le piccole patrie che si sono formate sui confini di geografia fisica, antropica, religiosa, etnica e così via. Anche queste piccole patrie hanno avuto bisogno di sangue, di molto sangue per delineare, consolidare o allargare i propri confini.

Si sa. Romolo tracciò con l’aratro un solco per segnare il perimetro della futura città di Roma. Remo in segno di sfida al divieto di oltrepassare il solco, prima del rito sacro della fondazione, saltò dall’altra parte e venne ucciso dal fratello.

Così Romolo diventò il primo re di Roma

Episodio simbolico, ma che traduce nella realtà effettuale tutte le guerre, tessuto connettivo delle più tristi vicende umane, che hanno visto scorrere fiumi di sangue di cui si è rivestita la “storia” per affermare nuovi confini, il segno tangibile di nuova grandezza e potenza.

Perché mai la Patria, in nome dei suoi confini, richiede un tributo di sangue così alto e, proprio perché di sangue, così disumano?

Eppure *si licet* “*parva componere magnis*”, con sentimento di fede forte ma disagiato, dirò che questo vale anche per la “Patria celeste”, e la Croce, nel caso specifico, ne diventa simbolo ed emblema. Ma “*hic stabimus*”, perché questo mistero, come direbbe Rudolf Otto, si fa *fascinosum et tremendum*. Fatto si è che tutte le patrie esigono sangue, sempre più sangue per rassodare la consistenza di confini e, quindi, di potere e, forse, di senso.

Tutto ciò per poter dire che anche il nostro Risorgimento, quello splendido periodo e, al tempo stesso, quel grande moto insurrezionale, in cui e per cui l’Italia riacquista l’indipendenza e riannoda in unità le parti divise, porta nel suo etimo l’idea di morte, ma per trasformarsi in germe di vita: un nascere di nuovo, dalla morte, come nuova fenice.

È Carducci a ricordarlo al suon della sua poesia:

Italia! Italia! E il popolo de’ morti  
surse cantando a chieder la guerra;  
...Oh anno de’ portenti,  
oh primavera de la patria, oh giorni,  
ultimi giorni del fiorente maggio,  
oh trionfante  
suon de la prima italica vittoria  
che mi percosse il cuor fanciullo!

Allora non possiamo dissacrare o sminuire la portata storica e la luminosità del Risorgimento italiano, di quel processo di unificazione di tutta una Nazione che, dalle nebbie del tempo passato, era chiamata a risalire alla luce di un tempo nuovo, maturato nel sangue e nelle lacrime, ma glorioso per le sorti di un popolo in cui scorreva lo stesso sangue e vibrava la medesima anima. Questo imponeva la riconquista di confini usurpati, di confini che per un gioco del destino sembrano ritagliati a configurare il profilo naturale dell’Italia, quasi chiostro, dalle Alpi ai mari, sfondo di una realtà che preme per l’attuazione della forma sua propria, dovuta alla Patria italiana. Non per una mania di grandezza o di potenza ma per la salvaguardia della sua identità di popolo coeso attorno a una stessa lingua, stessa religione, stessa volontà di libertà: valori e aspirazioni che attraversano molti secoli della storia di tutti coloro che hanno abitato il suolo italiano.

Sotto questo riflettore prendono altra luce i moltissimi episodi di violenza che hanno caratterizzato l’annessione delle varie regioni all’Italia: dalle eccessive repressioni militari che hanno spinto popolazioni del sud a moti di insurrezione fino a sfociare nel banditismo, alla cattiva distribuzione delle terre confiscate alla Chiesa di cui hanno beneficiato i nobili e i già ricchi, alla iniqua tassa sul macinato che colpì i ceti più poveri e produttivi del meridione italiano il quale, forse, paga ancora una mal gestione amministrativa e politica di quel tempo del Risorgimento che Antonio Gramsci chiamava “rivoluzione mancata”. Il Risorgimento italiano

non si sottrae quindi alle “il-logiche” categorie di tutte le guerre dai confini insanguinati, ma va pure riconosciuto che il sacrificio del Risorgimento italico ha avuto il giusto esito invocato dalla preghiera del Carducci:

a questa luce angelica esultante,  
rendi la patria, Dio; rendi l'Italia  
a gli italiani.

È importante avere una Patria? La patria è condizione e celebrazione di identità, di emancipazione, di progresso, di tutti i valori più alti di un popolo, con particolare riferimento alla Libertà.

Se ci fosse qualche dubbio sulla grandezza e importanza del nostro Risorgimento, si pensi alle guerre ebraico-palestinesi che si combattono da decenni anzi, per certi versi, da secoli, per la definizione di confini certi, per la formazione di due Stati possibili, autonomi e liberi.

## *2. Risorgimento dai limiti interni: i confini psicologici e culturali*

Il nostro tempo, che è chiamato della postmodernità, è caratterizzato dalla rivoluzione, forse, la più grande, più veloce e invasiva di tutta la storia umana: una corsa sfrenata verso l'ignoto di cui G. Gaber canta:

Questo mondo  
corre come un aeroplano  
e mi appare  
più sfumato e più lontano.

Non si combatte più con le armi insanguinate delle guerre, ma con una nuova cultura uscita decisamente dai paradigmi della tradizione, con una nuova tecnologia computeristica del comunicare e controllare simultaneamente fenomeni di tutto il globo. Questa rivoluzione silenziosa e globale è madre di fenomeni importanti e atipici rispetto il passato: il crollo delle “ideologie”, e l'affermarsi, come supporto dialettico, di un esasperato “bio-eticismo”; la destrutturazione delle grandi formazioni geopolitiche; l'apertura verso il globalismo e l'affermarsi dei localismi (*glocalismi*), una società molto più complessa rispetto alla tradizionale con la moltiplicazione dei punti di riferimento su ogni questione, una visione polioculare della realtà, la pluralità degli alfabeti di comunicazione e interpretazione, delle etiche, dei comportamenti personali e collettivi, delle filosofie e religioni. Lo stesso concetto di “verità” si allontana dalla millenaria “adaequatio rei et intellectus” per farsi *relativo* rispetto alla conoscenza e all'etica e fino a diventare risultato di convenzione e, spesso, di

convenienza.

Ma il fatto, forse il più gravido di conseguenze per ogni settore del sistema Italia, che ci induce a parlare di neoRisorgimento, è questa nevrotizzata migrazione di genti che, da oltre venti anni, proveniente da ogni dove, sbarca sulle nostre coste a formare comunità etniche, religiose, culturali, spesso, molto dissimili dalle nostre. Le cifre sono alte. Al gennaio 2007 i residenti stranieri in Italia erano circa tre milioni, provenienti particolarmente dal nord Africa, dall'Est europeo e da paesi asiatici, con un aumento del 10% rispetto all'anno precedente, mentre dati recenti forniti dalla Caritas parlano, oggi, di cinque milioni di stranieri presenti sul territorio italiano.

Le nuove comunità che si insediano non chiedono più di essere *assimilate* o *includere* nella civiltà ospitante, ma affermano se stesse e la propria identità etnica, culturale, religiosa e ritualistica rivendicando l'appartenenza originaria.

Considerano superato il felice tempo della modernità, delle “meravigliose sorti e progressive” quando l'aspirazione di tutti gli stranieri era quella di vivere la stessa vita e allo stesso modo della società ospitante, ossia nel comune orizzonte di progresso, di stampo illuminista. Cosa chiedeva Martin L. King all'America, nel celebre discorso del '63 “I have a dream”, rivolto alle “rosse colline della Georgia”, se non che i suoi figli, come tutti i figli degli afro-americani, potessero essere “assimilati” ai ragazzi della civiltà americana? È il tempo del “melting pot”, il crogiolo di popoli che, uniti, camminano verso obiettivi condivisi di benessere e di libertà.

La postmodernità si presenta con caratteri decisamente diversi che possono essere prefigurati con le metafore del “salad bowl” (insalatiera) e dal *politically correct* che fanno riferimento a precise identità e, quindi, a differenze che si debbono preservare. I nuovi arrivati, da diversi continenti, affermano con determinazione la loro “differenza” come valore da rispettare e da non contaminare con l'identità del popolo ospitante.

Questo fenomeno delle immigrazioni si presenta con caratteri nuovi per la popolazione italiana sia perché storicamente adusa alle *emigrazioni* dei propri figli piuttosto che alle immigrazioni, sia perché figlia del retaggio filosofico greco-ellenistico e giudaico-cristiano, che fa pensare secondo categorie esclusive caratterizzate da *essenzialismo culturale*. Ne esplicitano il significato, tra gli altri, Magaroh Maruyama e Richard Rorty che attribuiscono allo sfondo culturale europeo, e ancor più italiano, un carattere “essenzialista” con ovvii pregiudizi verso le *differenze*. È pertanto difficile non pensare ad altri confini, altri muri, altri segmenti che dividono e divideranno la nostra comunità nazionale post-risorgimentale in mondi psicologici e comportamentali più resistenti e dannosi dei confini di cui si è detto sopra. Muri fisici, psicologici, etnici, religiosi, comportamentali, rituali vengono eretti tra le più disparate comunità che si sono

installate sul suolo patrio. Si pensi alla diffidenza nei confronti degli zingari-rom o alla resistenza nei confronti della comunità musulmana di viale Jenner a Milano, al muro fisico e psicologico eretto a Padova contro gli spacciatori nord africani, alla variegata richiesta di moschee e templi di religioni altre, alla carica di ostilità che attraversa l'intera geografia della penisola nel confronto tra comunità autoctone e straniere dalle "identità irriducibili". Non è un problema solo italiano. Di recente la stessa Angela Merkel si è dichiarata molto critica rispetto alle comunità straniere del suo territorio che non sono mai riuscite a passare dal multi-culturalismo all'inter-culturalismo che esige rapporti più "dinamici" tra le comunità extra e la popolazione locale. Questi sono i confini più difficili da superare proprio perché **confini interni alla mente umana**.

Allora ci domandiamo, come ri-comporre i "puzzle" delle tante *differenze*, che compongono il tessuto della società, nel sistema Italia?

La pre-condizione di questo cammino è, prima fra tutte, ritenere non conclusa la "battaglia" per il Risorgimento italiano, mai definito e sempre in divenire: un Risorgimento oltre il Risorgimento

La seconda urgenza, di carattere puramente culturale, consiste nel creare una coscienza tale che consideri la *totalità* come valore superiore alla somma delle stesse *differenze*, con una forte attenzione al valore complessivo dello Stato. Solo così possono superarsi le prigioni di individualismi personali e di gruppo, solo così le differenze non si trasformeranno in *essenze* ideologiche e religiose, ossia in *identità non comunicanti*, quando non si sentiranno più depositarie di verità non negoziabili. Quale dunque il rapporto giusto tra i diversi gruppi?

Penso che non si possa andare oltre queste tre modalità: *scontro*, *confronto*, *dialogo*.

Tutti siamo ragionevolmente coscienti della impossibilità dello *scontro*: non sono né possibili né eticamente pensabili nuove crociate o una nuova Lepanto. Anche il *confronto* non va oltre quella cultura del multiculturalismo criticata dalla stessa Angela Merkel poiché si riduce ad un rapporto quasi constatativo o descrittivo del fenomeno, ma poco dinamico nella interazione dei gruppi.

Rimane la terza via, la strategia del *dialogo*, esaltata da filosofi antichi e moderni per la forza del suo significato. Il *dia-logos* è un discorso che passa non da individuo a individuo ma da *persona a persona*. L'individuo (*indivisus* = 'separato, chiuso in se stesso) non è in grado di dialogare o interagire con gli altri, preso com'è dal proprio *ego(ismo)*, mentre la persona è di per sé un fascio di relazioni e, per la sua stessa natura, proprio perché persona, si pone in relazione con l'altro. E per "altro" va intesa ogni *persona umana* al di là di ogni altra connotazione, una persona che sa uscire da ogni prigionia spirituale e morale per sviluppare una nuova coscienza: *siamo tutti legati gli uni agli altri da una comune umanità che ci impone quel processo di integrazione capace di conferire significato e scopo alla esistenza dei singoli e delle comunità*.

È una operazione non bellica, come quella del primo Risorgimento, ma pacifica che utilizza la cultura come sola in grado di trasformare la realtà. Così hanno scritto Martin Buber e Emmanuel Levinas che nell'avvento della modernità si sono interrogati sul senso del dialogo come momento essenziale di relazione tra uomo e uomo a prescindere dalle diversità e per la stessa causa si è speso Raion Panikkar che è stato uno dei maggiori studiosi del dialogo tra culture e religioni. È una operazione non puramente scolastica ma pervasiva di tutte le componenti la vita sociale, dalla Chiesa, al volontariato, al sindacato, a tutti coloro che vogliono progettare il futuro per rendere possibile un mondo migliore.

È una operazione necessaria perché il Risorgimento non è un fatto circoscritto in un tempo dato e in un senso compiuto, è piuttosto un processo incessante che stimola e accompagna l'evolversi della società nel suo divenire indefinito.

È una operazione che non impoverisce la Nazione ma la esalta con una sua bellezza "plurale". È Maruyama a suggerire questo concetto sulla "Lettera internazionale" del lontano 1986: *Giappone e Occidente: due culture che non si incontrano* il quale rimprovera a noi occidentali di pensare la realtà sociale con le categorie tradizionali della *omogeneità rispetto alla eterogeneità* della loro cultura. Il Giappone opera nella diversità ritenuta fonte di cooperazione e di ricchezza umana perché ogni individuo lavora e si sente dentro una rete di relazioni umane, mentre il nostro individualismo, che si traduce in omogeneità, appiattisce il risultato e ne riduce l'efficacia.

Nel giardino giapponese ogni fiore è diverso dall'altro e contribuisce alla bellezza del tutto: unicità plurale che crea bellezze plurali.

E noi italiani, in nome di una comune umanità, ma nel pieno rispetto della propria identità di Nazione Risorgimentale se, al posto di fiori diversi, riuscissimo a mettere altre diversità: un uomo dalla pelle nera, un altro dal colore giallo, altro di etnia rom e altro ancora di nazionalità albanese e altro ancora? Sarebbe un bel prolungamento del Risorgimento per una Patria unita nella diversità e saremmo in piena sintonia con il Petrarca che, agli albori della storia italiana, con il suo Inno, così canta l'Italia

*Ti riconosco o patria e ti saluto  
felice: salve, terra mia gloriosa,  
madre, di tutte la più bella, salve!*

Fermo 31/10/2010

# La storia dell'Unità d'Italia attraverso i Ministri dell'Istruzione

GIOVANNI ROBERTELLA  
Dirigente Nucleo Autonomia USR Basilicata

Quali sono gli aspetti di maggior rilievo che hanno caratterizzato la politica dell'istruzione e, di conseguenza, la cultura del popolo italiano durante i 150 anni dell'Unità d'Italia? In che misura la politica scolastica ha contribuito alla costruzione dell'identità storica della nazione? Quale contributo hanno dato le riforme nella lotta contro l'analfabetismo, pari al 78% in tutta Italia e al 90% nelle regioni meridionali e insulari, secondo i dati del censimento del 1861?<sup>1</sup> Poiché non si è sviluppato un sentimento di appartenenza e radicamento, in che modo integrare l'unificazione politico-militare con quella politico-culturale in "un paese troppo lungo"<sup>2</sup> e dunque trovare la risposta alle famose parole di Massimo D'Azeglio: "Ora che l'Italia è fatta bisogna rifare gli italiani"?

Le risposte a queste non esaustive domande sono state affidate prevalentemente alla scuola, alla quale è stato chiesto di assumere la responsabilità di modificare e riorganizzare la società così come si presentava all'indomani della nascita del Regno d'Italia. Non vi erano altre istituzioni in grado di farvi

fronte, né formali né informali. Compito davvero molto difficile se si considera che la Restaurazione aveva abbandonato o comunque rallentato le innovazioni scolastiche in itinere.

Saranno il regio decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725 del Regno di Sardegna, più noto come legge Casati, e i programmi cosiddetti dell'unificazione approvati dal ministro Terenzio Mamiani della Rovere, nel 1860, a introdurre le prime norme programmatiche volte all'unificazione della lingua e all'insegnamento dell'aritmetica, della religione e delle "virtù morali". Soprattutto, viene reso obbligatorio il primo dei due bienni in cui era divisa la scuola elementare, dopo la quale era consentito agli studenti di poter proseguire o col Ginnasio (a pagamento) o con le scuole tecniche.

Tuttavia in questa legge, secondo l'autorevole parere di Tullio De Mauro,<sup>3</sup> "c'è una cultura alta, che è quella classico-umanistica, c'è una cultura marginale, quella scientifica, e poi c'è una cultura per vili meccanici, che pure serve per sopravvivere, ed è quella degli studi tecnici".

## La Scuola italiana secondo la Legge Casati

Età in anni	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
	Ciclo inferiore		Ciclo superiore		ginnasio				liceo				università			
					Istruzione secondaria classica											
	Istruzione Element.				Scuola tecnica			Istituto tecnico								
					Istruzione Secondaria Tecnica											

Purtroppo, la lotta contro l'analfabetismo, addirittura peggiorato secondo i dati del censimento del 1871, aveva ottenuto scarsi risultati e si poneva il problema urgente di correre ai ripari. Il ministro Michele Coppino, ritenendo necessario rafforzare l'obbligatorietà e la gratuità della frequenza degli alunni, portò la scuola elementare a cinque anni, di cui tre obbligatori con sanzioni (non previste nella legge Casati) per i genitori che non adempivano a tale obbligo. Alla stesura del testo collaborò il pedagogista positivista Aristide Gabelli (vengono definiti unanimemente programmi Gabelli), avviando così il processo di secolarizzazione della religione cattolica attraverso l'introduzione dell'insegnamento di "Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino".<sup>4</sup>

Bisognerà attendere gli inizi del Novecento per vedere i primi risultati positivi, anche se limitati, prodotti dal sistema scolastico. È da questo momento, infatti, che aumenta la percentuale di scolarizzazione e di conseguenza comincia a diminuire l'analfabetismo, anche se, contestualmente, compare per la prima volta la disoccupazione intellettuale. La legge Orlando del 1904 (obbligo esteso fino al 12° anno di età, istituzione di un corso popolare formato dalle classi quinta e sesta, assistenza per gli alunni poveri e aiuto ai comuni in difficoltà) e la legge Daneo-Credaro del 1911 (scuola elementare e stipendio dei maestri a carico dello Stato) diedero un impulso notevole alla diffusione dell'istruzione popolare, condizio-

ne indispensabile per l'incremento della pubblica ricchezza. I programmi del 1905, fortemente influenzati dalla legge Orlando, posero alle scuole il problema dell'educazione morale e civile oltre che dell'istruzione degli alunni.<sup>5</sup>

La riforma che ha ridisegnato la struttura della scuola italiana, e che resterà invariata fino ai giorni nostri, salvo pochi ritocchi, è indubbiamente quella del 1923, legata al nome del grande filosofo Giovanni Gentile il quale si ispirò alle linee guida della filosofia neoidealista e dell'ideologia politica del momento. Questa riforma innalzò l'obbligo scolastico a 14 anni di età, che resterà comunque inevaso, e introdusse l'obbligatorietà dell'insegnamento della religione cattolica che la legge considerava fondamento e coronamento degli studi elementari. Ma soprattutto è considerata una riforma intellettualistica finalizzata alla formazione morale, etica e spirituale. Questa legge avrebbe dovuto portare alla costruzione dello spirito nazionale e dell'unità del popolo italiano, ma non ci riuscì a causa dell'analfabetismo. Per queste ragioni le materie scientifiche restarono subordinate a quelle umanistiche e l'insegnamento della filosofia diventò centrale nel percorso scolastico. Il sistema scolastico conservò una concezione aristocratica della cultura e dell'educazione tanto che la scuola secondaria superiore era riservata "ai migliori per intelletto e per censo". Alle classi più modeste e meno abbienti, invece, era riservata l'educazione del lavoro, ritenuta uno degli obiettivi primari del processo educativo.

### Riforma Gentile: scuole elementari e medie<sup>6</sup>

Età in anni													
6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Scuola Elementare													
1	2	3	4	5	6	7	8						
					Corso integrativo								
					Scuola complement.								
					1	2	3						
					Ginnasio								
					Inferiore			Superiore		liceo			
					1	2	3	4	5	1	2	3	
									Istituto tecnico corso super.				
									1	2	3	4	
					Istituto tecnico corso super.				Sezione commercio e ragion.				
					1	2	3	4		1	2	3	4
									Sezione agrimensura				
					Dopo 4 anni di scuola media o al 14° anno di età				Liceo scientifico				
									1	2	3	4	
					Dopo 4 anni di scuola media o al 14° anno di età				Liceo femminile				
									1	2	3		
					Istituto magistrale								
					Corso inferiore				Corso superiore				
legenda		esame			1	2	3	4	1	2	3		

Fonte: M. Bellucci-M, Ciliberto, La scuola e la pedagogia del fascismo, Torino, Loescher, 1978, p. 208

Modifiche alla riforma Gentile intervennero strada facendo sia durante il periodo fascista che nei decenni successivi. Cambiamenti si ebbero, durante il regime, con l'istituzione della *Scuola di avviamento professionale* voluta dal ministro Belluzzo nel 1928, con i programmi del 1934 che crearono le condizioni per combattere la battaglia contro il dialetto, considerato causa della mancata unificazione linguistica, con *La carta della scuola* del 1939 nella quale il ministro Bottai espresse la consapevolezza della necessità di una scuola di massa per le esigenze dell'economia e del regime.

Tra la fine del periodo fascista e la nascita della Repubblica vennero approvati i programmi della scuola elementare del 1945 dei quali, in verità, la scuola non si accorse neppure, pur contenendo essi buoni consigli per la modernizzazione e la laicità della scuola, per la dimensione sociale dell'educazione e per la valorizzazione dell'individuo. Sarà invece la Costituzione del 1948 a stabilire che l'istruzione doveva e deve essere pubblica, gratuita e obbligatoria per almeno otto anni, anche se resta in vigore il sistema scolastico precedente: cinque anni per la scuola elementare, tre anni divisi in scuola media (che consentiva di proseguire gli studi) e scuola di avviamento professionale (che escludeva qualsiasi prosecuzione degli studi). Dualismo che verrà eliminato con la nascita della scuola media unica del 1962, preceduta dall'approvazione dei programmi per la scuola elementare del 1955 e seguita dalla istituzione della scuola materna statale del 1968 e dalla liberalizzazione degli accessi all'università e delle modifiche dell'esame di maturità.

Negli anni settanta, ottanta e novanta, grazie alle provocazioni culturali di Don Lorenzo Milani, con "Lettera ad una professoressa", la scuola diventò meno selettiva e classista, si aprì alla comunità, aumentò gli orari settimanali degli alunni per rispondere ai nuovi bisogni sociali delle famiglie. Vennero, inoltre, approvati i programmi della scuola media nel 1979, le cui finalità riguardavano la formazione dell'uomo e del cittadino, i nuovi programmi per la scuola elementare nel 1985, il cui compito era quello di promuovere l'alfabetizzazione culturale e l'educazione alla convivenza democratica, e i nuovi orientamenti per la scuola dell'infanzia nel 1991 alla quale veniva affidata la responsabilità di favorire la maturazione dell'identità, la conquista dell'autonomia e lo sviluppo della competenza. La scuola secondaria superiore, in-

vece, sarà sfiorata solo da alcune sperimentazioni ed innovazioni legate all'avvio dei programmi Brocca (per i licei ed in parte per gli istituti tecnici) e al Progetto '92 (rivolto agli istituti professionali).

Da questo momento in poi comincia a profilarsi l'idea di una scuola autonoma disegnata dalla legge 59/2007, connessa al sistema delle altre autonomie e dunque più capace di dare risposte adeguate alle diverse realtà territoriali. Il bambino-scuola esce dal girello kantiano, comincia a fare i primi passi da solo e diventa maggiorenne con l'approvazione del Regolamento sull'autonomia del 1998 che, nell'attribuire alla scuola la funzione di provvedere all'istruzione, all'educazione e alla formazione delle nuove generazioni, modificherà dalle fondamenta gli aspetti organizzativi, didattici e professionali del sistema scuola. Sarà il ministro Berlinguer che aprirà il nuovo corso e porrà la necessità di superare il dualismo tra formazione culturale e formazione professionale. I ministri successivi (Tullio De Mauro, Letizia Moratti e Giuseppe Fioroni) si impegneranno tutti nel compito di riformare la scuola, ma nessuno riuscirà a portare a termine la riforma perché ognuno cancellerà ciò che aveva costruito il Governo che l'aveva preceduto.

C'è riuscita la ministra in carica Mariastella Gelmini che ha introdotto novità di rilievo nella ristrutturazione del sistema scolastico. Questi i cambiamenti già in atto: a) lo studio dell'educazione civica, già reso obbligatorio da Aldo Moro nel 1958 per le scuole secondarie di primo e secondo grado, viene riproposto ed esteso alle scuole di ogni ordine e grado attraverso la materia "Cittadinanza e Costituzione" (L. 169/2008); b) l'anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia per i bambini che compiono tre anni di età entro il 30 aprile dell'anno scolastico di riferimento (D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89); c) la reintroduzione della figura del maestro unico-prevalente, una più ampia articolazione del tempo scuola, l'introduzione della valutazione numerica decimale (leggi 169/2008, D.P.R. 89/2009 e D.P.R. 122/2009); d) l'Atto d'indirizzo dell'8 settembre 2009 che stabilisce i criteri generali per armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi della scuola di base; e) il riordino dei licei, degli istituti tecnici e degli istituti professionali (D.P.R. 15 marzo 2010, numeri 87, 88 e 89).

*Riforma Gelmini: secondo ciclo d'istruzione*

Nuovi licei/6 nuovi licei	Nuovi istituti professionali/ 2 settori - sei indirizzi	Nuovi istituti tecnici/ 2 settori - 11 indirizzi
1. Liceo artistico	a) Settore dei servizi	a) Settore economico
2. Liceo classico	1. Servizi per l'agricoltura e lo sviluppo rurale	1. Amministrazione, Finanza e Marketing
3. Liceo linguistico	2. Servizi socio-sanitari	2. Turismo
4. Liceo musicale e coreutico	3. Servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera	b) Settore tecnologico
5. Liceo scientifico opzione scienze applicate	4. Servizi commerciali	1. Meccanica, Meccatronica ed Energia
6. Liceo delle scienze umane opzione economico-sociale	b) Settore industria e artigianato	2. Trasporti e Logistica
	1. Produzioni artigianali e industriali	3. Elettronica ed Elettrotecnica
	2. Manutenzione e assistenza tecnica	4. Informatica e Telecomunicazioni
		5. Grafica e Comunicazione
		6. Chimica, Materiali e Biotecnologie
		7. Sistema Moda
		8. Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
		9. Costruzioni, Ambiente e Territorio

Fino agli anni '80 la scuola, massima preoccupazione della giovane Repubblica, ha contribuito ad elevare il grado d'istruzione dei nostri giovani anche per rispondere ai mutamenti sociali che riguardavano in particolare la struttura produttiva. Dagli anni '90 in poi, sulla spinta della recessione economica e della nuova temperie culturale legata ai fermenti leghisti e non solo, si apre una prospettiva involutiva caratterizzata da risparmi e razionalizzazione delle risorse disponibili. Da allora tutte le proposte di riforma, dico proprio tutte, fino a quella dell'attuale ministra Mariastella Gelmini, saranno condivise, quando non proprio determinate, dal ministero dell'economia.

Stiamo ritornando al punto di partenza. L'Italia resta una nazione unita geograficamente e politicamente, ma resta divisa sul piano culturale, economico e sociale. Le differenze tra le tre macroaree del paese piuttosto che diminuire aumentano con

l'andare del tempo e dunque rispunta con più determinazione ed attualità la vecchia questione del rapporto tra scuola pubblica e scuola privata. Purtroppo non sono bastati le nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino di Aristide Gabelli, l'educazione civica di Aldo Moro, l'educazione morale e civile e l'insegnamento storico-geografico dei Programmi Ermini del 1955, la formazione dell'uomo e del cittadino dei Programmi del 1979, l'educazione alla convivenza democratica dei programmi del 1985, il sé e l'altro degli Orientamenti del 1991, non sono bastati, dicevo, a creare le condizioni per una più matura democrazia sociale e per un più compiuto senso di appartenenza.

Quest'ultimo decennio, sotto la spinta propulsiva dei ministri Berlinguer-De Mauro, Moratti e Fioroni rappresenta la fase conclusiva di un percorso traballante e pericoloso per la stessa tenuta della nostra unità nazionale. Siamo diventati eu-



ropei, ci siamo mondializzati e globalizzati, parliamo di cittadinanza europea e planetaria, coltiviamo l'obiettivo di un'"etica della relianza"<sup>7</sup>, ma non riusciamo, forse a causa di una classe dirigente non all'altezza della situazione, ad essere un popolo moralmente, culturalmente e solidalmente unito. Ci riuscirà la riforma Gelmini? Il paragrafo "Cittadini di oggi e di domani" dell'Atto di indirizzo del 2009 sembra preludere a una risposta positiva. Si potrebbe pensare a un nuovo Risorgimento combattuto, questa volta, non con fucili e baionette ma con l'applicazione concreta della nostra Carta costituzionale facendo aderire tutta la comunità nazionale ai suoi principi, ai suoi valori e alle sue regole.

<sup>1</sup> Catarsi, E., Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985), La Nuova Italia, Firenze, 1990

<sup>2</sup> Ruffolo, G., Un paese troppo lungo. L'unità nazionale in pericolo, Giulio Einaudi, Torino, 2009

<sup>3</sup> De Mauro, T., La cultura degli italiani, Laterza, Rom-Bari, 2004

<sup>4</sup> Riforma dei programmi della scuola elementare emanati con R.D. 25 settembre 1888, n. 5724, paragrafo Istruzioni generali: "Ma il buon uomo può non essere un buon cittadino, benché in vero abbia il primo e l'indispensabile fondamento per essere anche questo. Il maestro dovrà quindi cogliere tutte le occasioni per infondere ne' suoi alunni i sentimenti che più conferiscono al benessere civile, l'amore dell'ordine, della concordia, della tranquillità laboriosa e della socialità umana, distogliendoli, ove bisogni, da gare e da odi municipali, e facendo che il nome d'Italia e la compiacenza di appartenere a una gran nazione valida e stimata campeggi nel loro pensiero e nel loro cuore. Senza vanti improvvidi e senza insulsi retoricumi, non ometterà di far capire, per quanta parte e in quanti modi il nostro paese abbia

contribuito alla civiltà del mondo, per trarne motivo di giusta soddisfazione, ma non senza avvertire che lo splendido passato non varrà che a rendere più oscuro il presente, ove la crescente generazione non sorga agguerrita ai nuovi destini da un vigile e forte sentimento del dovere, così verso la famiglia e i propri simili, come verso la patria e lo Stato".

<sup>5</sup> Programmi delle scuole elementari del 1905 emanati con R.D. 29 gennaio 1905, n. 45, paragrafo Educazione morale e istruzione civile: "Il maestro deve non soltanto educare l'allunno a sentimenti morali, ma fargli acquistare l'abito di buone e civili maniere... Nulla lo ferisca di più della menzogna, ch'è la prima radice d'ogni bassezza morale; mostri di preferire occorrendo la franchezza e la sincerità al merito stesso; esiga sempre la confessione degli errori e delle colpe; non tolleri l'astuzia, la furberia, il raggirio, la falsità; si adoperi onde tra i suoi alunni regni affetto, stima reciproca, cordialità schietta e fraterno; faccia ch'essi praticino costantemente il perdono delle offese, che si prestino mutua assistenza, che nelle piccole coscienze in formazione si delineino già caratteri sinceri, probi, generosi. Così la scuola servirà veramente di preparazione alla vita, sarà l'embrione sociale, nel quale si svilupperanno i primi sentimenti di solidarietà umana, le prime attitudini a vivere in comunione d'idee, di sentimenti e d'interessi".

<sup>6</sup> Catarsi, E., op. cit. pag. 77.

<sup>7</sup> Morin, E., Il metodo. 6. Etica, Raffaello Cortina, Milano, 2005.

### *Elenco dei ministri del Regno d'Italia e della Repubblica italiana*

Le tabelle sono state costruite utilizzando diversi siti tra i quali, prevalentemente, quelli del Parlamento, del Governo italiano, wikipedia ed altri scoperti durante la navigazione.

Sono state prodotte in tutto tre tabelle: la prima (che non verrà analizzata), più breve, è relativa al periodo preunitario; la seconda si riferisce al Regno d'Italia fino all'1 luglio 1946; la terza comprende il periodo che va dall'Assemblea Costituente ai giorni nostri. Durante la ricerca sono emerse, del tutto irrilevanti, alcune discordanze di date relative all'inizio dei ministeri e alla loro conclusione. Lo stesso dicasi per le professioni dei ministri.

## Regno d'Italia (1861-1946)

Dall'analisi dei dati emergono le seguenti considerazioni:

1. Dal 1861 fino al 1946 si sono alternati 56 ministri, ovviamente tutti maschi
2. Il ministro che ha avuto più incarichi è Michele Coppino con 9 nomine, seguito da Guido Baccelli con 6 e da Francesco De Sanctis con 4
3. La professione esercitata dai ministri è prevalentemente quella di docente universitario-professore (compreso 1 preside), seguita da quella di avvocato-magistrato e poi da alcuni nobili, giornalisti e scrittori
4. Molti ministri che provengono dal Nord si sono spostati al Centro. Anche quelli provenienti dal Sud (in misura inferiore) si sono spostati al Centro. Nessuno di quelli del Centro ha cambiato area geografica
5. Il ministro il cui mandato è durato poco, 26 giorni (dal 22 maggio 1920 al 16 giugno 1920), è stato Andrea Torre
6. I due ministri che hanno avuto un mandato più lungo sono Giuseppe Bottai con 2373 giorni continuativi (dal 15 novembre 1936 al 5 febbraio 1943) e Michele Coppino con 9 mandati discontinui per un totale di 2315
7. Il ministro che ha avuto la vita più breve è stato il lucano Emanuele Gianturco, morto a 50 anni, mentre il più longevo è stato il ligure Paolo Boselli (oltre 93 anni)
8. 2 i ministri lucani. Oltre a Gianturco c'è stato anche Pasquale Grippo, morto a 88 anni

## Repubblica italiana (1946-2010)

1. Dal 1946 ad oggi si sono alternati 35 ministri, di cui 4 donne e 31 uomini
2. I ministri che hanno avuto più incarichi con cinque nomine sono: Franco Maria Malfatti, Guido Gonella e Luigi Gui, seguiti con quattro da Franca Falcucci e Riccardo Misasi
3. La professione esercitata dai ministri è preva-

lentemente quella di docente universitario-professore.

4. 13 i ministri che provengono dal NORD, di cui 6 si sono spostati al Centro; 16 dal SUD, di cui 8 trasferiti al Centro; 6 dal Centro senza spostamento di nessuno
5. Il ministro il cui mandato è durato poco, 17 giorni (dal 16 luglio 1953 al 2 agosto 1953), è stato Giuseppe Bettiol
6. Il ministro che ha svolto la funzione più a lungo è stato Luigi Gui con 2315 giorni ed è stato anche il più longevo (oltre 95 anni)
7. Nessun lucano ha ricoperto la carica di ministro nel periodo repubblicano

## *Ministri della Pubblica Istruzione prima dell'Unità*

**Cesare Alfieri di Sostegno**, dal 30 novembre 1847 al 16 marzo 1848

**Carlo Boncompagni di Montebello**, dal 16 marzo al 29 luglio 1848

**Vincenzo Gioberti**, dal 4 al 16 agosto 1848

**Felice Merlo**, dal 16 al 27 agosto 1848

**Carlo Boncompagni di Montebello**, dal 29 agosto al 16 dicembre 1848

**Carlo Cadorna**, dal 16 dicembre 1848 al 27 marzo 1849

**Cristoforo Mameli**, dal 24 marzo 1849 al 10 novembre 1850

**Pietro Gioia**, dal 10 novembre 1850 al 20 ottobre 1851

**Luigi Carlo Farini**, dal 21 ottobre 1851 al 21 maggio 1852

**Carlo Boncompagni di Montebello**, dal 21 maggio al 4 novembre 1852

**Luigi Cibrario**, dal 4 novembre 1852 al 31 maggio 1855

**Giovanni Lanza**, dal 31 maggio 1855 al 18 ottobre 1858

**Carlo Cadorna**, dal 18 ottobre 1858 al 19 luglio 1859

**Gabrio Casati**, dal 24 luglio 1859 al 15 gennaio 1860

**Terenzio Mamiani della Rovere**, dal 20 gennaio 1860 al 22 marzo 1861

MINISTRI DEL REGNO D'ITALIA					Governò	
Nome e cognome	Dati anagrafici		Professione	Mandato		
<b>Ministero della Pubblica Istruzione</b>						
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817	Napoli	Docente universitario (filosofo - letterato)	22 marzo 1861	6 giugno 1861	Cavour
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817	Napoli	Docente universit.ario (filosofo - letterato)	12 giugno 1861	3 marzo 1862	Ricasoli I
Pasquale Stanislao Mancini	Castel Bar. (AV), 17 marzo 1817	Roma,	Avvoc. ( Premio Nobel per la pace nel 1904)	4 marzo 1862	31 marzo 1862	Rattazzi I
Carlo Matteucci	Forli, 21 giugno 1811	Livorno,	Docente universitario (matem.-fisico-fisiol.)	31 marzo 1862	8 dicem. 1862	
Michele Amari	Palermo, 7 luglio 1806	Firenze,	Docente universitario (storico-orient.-ital.)	8 dicem. 1862	24 marzo 1863	Farini
Michele Amari	Palermo, 7 luglio 1806	Firenze,	Docente universitario (storico-orient.-ital.)	24 marzo 1863	28 sett. 1864	Minghetti I
Giuseppe Natoli	Messina, 9 giugno 1815	Messina, 25 settembre 1867	Barone - Avvocato (laurea in giurisprud.)	28 sett. 1864	31 dicem. 1865	La Marmora I
Domenico Berti	Cumiana (TO), 17 dicem. 1820	Roma,	Docente universitario (filos. e pedagogista)	31 dicem. 1865	29 giugno 1866	La Marmora II
Domenico Berti	Cumiana (TO), 17 dicem. 1820	Roma,	Docente universitario (filos. e pedagogista)	20 giugno 1866	17 febb. 1867	Ricasoli II
Cesare Correnti	Milano, 3 gennaio 1815	Lesna	Scrittore - Avvocato - Professore	17 febb. 1867	10 aprile 1867	
Michele Coppino (1)	Alba (CU), 1 aprile 1822	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	10 aprile 1867	27 ott. 1867	Rattazzi II
Girolamo Cantelli (a)	Parma, 22 giugno 1815	Parma, 7 dicembre 1884	Conte	27 ott. 1867	18 nov. 1867	Menabrea I
Emilio Broglio	Milano, 13 febbraio 1814	Roma,	Docente universitario (giurista)	18 nov. 1867	5 gennaio 1868	
Emilio Broglio	Milano, 13 febbraio 1814	Roma,	Docente universitario (giurista)	5 gennaio 1868	13 mag. 1869	Menabrea II
Angelo Bargoni	Cremona, 26 maggio 1829	Roma,	Giornalista	13 mag. 1869	14 dicem. 1869	Menabrea III
Cesare Correnti	Milano, 3 gennaio 1815	Lesna	Scrittore - Avvocato - Professore	14 dicem. 1869	18 mag. 1872	Lanza
Quintino Sella (a)	Mosso (BZ), 7 luglio 1827	Biella, 14 marzo 1884	Docente presso un i.t. (Ingegnere idraulico)	18 mag. 1872	5 agosto 1872	
Antonio Scialoja	S. Giov. a Ted. (NA), 1 ago. 1817		Docente universitario (laurea in giurispr.)	5 agosto 1872	10 luglio 1873	10
Antonio Scialoja	S. Giov. a Ted. (NA), 1 ago. 1817		Docente universitario (laurea in giurispr.)	10 luglio 1873	6 febb. 1874	Minghetti II
Girolamo Cantelli (a)	Parma, 22 giugno 1815	Parma, 7 dicembre 1884	Conte	6 febb. 1874	27 sett. 1874	
Ruggiero Bonghi	Napoli, 21 marzo 1826	Torre del Gr. (NA), 22 ott. 1895	Docente universitario (filosofia, lett. latina)	27 sett. 1874	20 nov. 1876	
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	20 nov. 1876	28 dicem. 1877	Depretis I
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	28 dicem. 1877	24 marzo 1878	Depretis II
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817	Napoli,	Docente universitario (filosofo-letterato)	24 marzo 1878	19 dicem. 1878	Càiroli I
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	19 dicem. 1878	14 luglio 1879	Depretis III
Francesco Paolo Perez	Palermo, 19 marzo 1812	Palermo,	Scrittore	14 luglio 1879	25 nov. 1879	Càiroli II
Francesco De Sanctis	Morra Irpina, 28 marzo 1817	Napoli	Docente universitario (letteratura italiana)	25 nov. 1879	2 genn. 1881	Càiroli III
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832	Roma,	Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	2 genn. 1881	29 mag. 1881	
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832	Roma,	Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	29 mag. 1881	25 mag. 1883	Depretis IV
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832	Roma,	Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	25 mag. 1883	30 marzo 1884	Depretis V
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	30 marzo 1884	29 giugno 1885	Depretis VI

Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	29 giugno 1885 10 giugno 1886	Depretis VII
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	10 giugno 1886 4 aprile 1887	Depretis VIII
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	4 aprile 1887 29 luglio 1887	Depretis IX
Michele Coppino	Alba (CU), 1 aprile 1822 (CU), 25 aprile 1901	Alba	Docente universitario (letteratura italiana)	29 luglio 1887 17 febb. 1888	Crispi I
Paolo Boselli	Savona, 8 giugno 1838 10 marzo 1932	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	17 febr. 1888 9 marzo 1889	
Paolo Boselli	Savona, 8 giugno 1838 10 marzo 1932	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	9 marzo 1889 6 febb. 1891	Crispi II
Pasquale Villari	Napoli, 3 ottobre 1827 dicembre 1917	Firenze, 7	Docente universitario (storia)	6 febr. 1891 15 mag. 1892	Starrabba I
Ferdinando Martini	Firenze, 30 luglio 1841 (PT), 24 apr. 1928	Monsumm. T.	Scrittore, attore teatr. (lau. in lett., lau. in fi.)	15 mag. 1892 15 dicem. 1893	Giolitti I
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 11 gennaio 1916	Roma,	Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	15 dice. 1893 10 marzo 1896	Crispi III
Emanuele Gianturco	Avigliano (PZ), 20 marzo 1857 10 novembre 1907	Napoli,	Avvocato (laurea in giurisprud.)	10 marzo 1896 11 luglio 1896	Starrabba II
Emanuele Gianturco	Avigliano (PZ), 20 marzo 1857 10 novembre 1907	Napoli,	Avvocato (laurea in giurisprud.)	11 luglio 1896 18 sett. 1897	Starrabba III
Giovanni Codronchi Argeli	Imola, 14 maggio 1841 maggio 1907	Roma, 9	Conte - Dottore	18 sett. 1897 14 dicem. 1897	
Nicolò Gallo	Agrigento, 10 agosto 1849 7 marzo 1907	Roma,	Avvocato	14 dicem. 1897 1 giugno 1898	Starrabba IV
Luigi Cremona	Pavia, 7 dicembre 1830 10 giugno 1903	Roma,	Docente universitario (matematico)	1 giugno 1898 29 giugno 1898	Starrabba V
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 11 gennaio 1916	Roma,	Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	29 giugn 1898 14 mag. 1899	Pelloux I
Guido Baccelli (2)	S. Vito Romano, 25 nov. 1832 11 gennaio 1916	Roma,	Docente universitario (lau. in medic. E chir.)	14 mag. 1899 24 giugn 1900	Pelloux II
Nicolò Gallo	Agrigento, 10 agosto 1849 7 marzo 1907	Roma,	Avvocato	24 giugno 1900 15 febr. 1901	Saracco
Nunzio Nasi (3)	Trapani, 2 aprile 1850 17 settembre 1935	Erice (TP),	Avvocato Professore	15 febr. 1901 03 sett. 1903	Zanardelli
Vittorio Emanuele Orlando	Palermo, 18 maggio 1860 dicembre 1952	Roma, 1	Docente universitario (diritto costituzion.)	03 sett. 1903 12 marzo 1905	Giolitti II
Vittorio Emanuele Orlando	Palermo, 18 maggio 1860 dicembre 1952	Roma, 1	Docente universitario (diritto costituzion.)	12 marzo 1905 27 marzo 1905	Tittoni
Leonardo Bianchi	S. Bartol. in G. (BN), 5 apr. 1848 Napoli, 13 febbraio 1927		Professore	27 marzo 1905 24 dicem. 1905	Fortis I
Errico De Marinis	Salerno, 1863 1919	Napoli,	Avvocato	24 dicem. 1905 8 febb. 1906	Fortis II
Paolo Boselli	Savona, 8 giugno 1838 10 marzo 1932	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	8 febr. 1906 29 mag. 1906	Sonnino I
Guido Fusinato	Castelfr. Ven. (TV), 15 feb. 1860 (VI), 22 sett. 1914	Schio	Docente universitario (giurista)	29 mag. 1906 2 agosto 1906	Giolitti III
Luigi Rava	Ravenna, 29 novembre 1860 12 maggio 1938	Roma,	Docente universitario (giurista)	2 agosto 1906 10 dicem. 1909	
Edoardo Daneo	Torino, 1851 1922	Torino,	Avvocato	11 dicem. 1909 31 marzo 1910	Sonnino II
Luigi Credaro (4)	Sondrio, 15 gennaio 1860 febbraio 1939	Roma, 15	Docente universitario (laurea in filosofia)	31 marzo 1910 29 marzo 1911	Luzzatti
Luigi Credaro (4)	Sondrio, 15 gennaio 1860 febbraio 1939	Roma, 15	Docente universitario (laurea in filosofia)	29 marzo 1911 19 marzo 1914	Giolitti IV
Edoardo Daneo	Torino, 1851 1922	Torino,	Avvocato	21 marzo 1914 31 ott. 1914	Salandra I
Pasquale Grippo	Potenza, 12 settembre 1845 16 novembre 1933	Napoli,	Avvocato - Professore	31 ott. 1914 18 giugn 1916	Salandra II
Francesco Ruffini	Lessolo (TO), 1863 1934	Torino,	Docente universitario	18 giugno 1916 30 ott. 1917	Boselli
Agostino Berenini	Parma, 26 novembre 1858 28 marzo 1939	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	30 ott. 1917 23 giugn 1919	Orlando
Roberto De Vito	Firenze, 19 febbraio 1867 agosto 1959	Roma 13	Magistrato amministrativo	23 giugno 1919 16 sett. 1919	

Pietro Chimenti	Brindisi, 28 gennaio 1864 Roma, 26 novembre 1938	Docente universitario di diritto costituz.	16 settem 1919 14 marzo 1920	Nitti I
Giulio Alessio	Padova, 13 maggio 1853 Padova, 19 dicembre 1940	Docente universitario (diritto finanziario)	14 marzo 1920 21 mag. 1920	
Andrea Torre	Torchiara (SA), 5 aprile 1866 Roma, 27 marzo 1940	Giornalista (laurea in filosofia)	22 mag. 1920 16 giugn 1920	Nitti II
Benedetto Croce (5)	Pescass. (AQ), 25 feb. 1866 Napoli, 20 novembre 1952	Filosofo, storico, scrittore	16 giugno 1920 4 luglio 1921	Giolitti V
Orso Mario Corbino	Augusta (SR), 30 aprile 1876 Roma, 23 gennaio 1937	Docente universitario (laurea in fisica)	4 luglio 1921 22 febr. 1922	Bonomi I
Antonino Salvatore Anile	Pizzo Cal. (CZ), 20 nov. 1869 Raiano (AQ), 26 settemb. 1943	Docente universitario (laurea in medicina)	26 febr. 1922 1 agosto 1922	Facta I
Antonino Salvatore Anile	Pizzo Cal. (CZ), 20 nov. 1869 Raiano (AQ), 26 settemb. 1943	Docente universitario (laurea in medicina)	1 agosto 1922 28 ott. 1922	Facta II
<b>Dal 1929 Ministero dell'Educazione Nazionale</b>				
Giovanni Gentile (6)	Castelvetr. (TP), 29 mag. 1875 Firenze, 15 aprile 1944	Docente universistario (laurea in filosofia)	30 ott. 1922 1 luglio 1924	
Alessandro Casati	Milano, 5 marzo 1881 Arcore (MI), 4 giugno 1955	Conte (dottore)	1 luglio 1924 5 gennaio 1925	
Pietro Fedele	Minturno (LT), 15 aprile 1873 Roma, 9 gennaio 1943	Docente universitario (laurea in lettere)	5 gennaio 1925 9 luglio 1928	
Giuseppe Belluzzo (7)	Verona, 25 novembre 1876 Roma, 21 maggio 1952	Docente universitario (laurea in ingegneria)	9 luglio 1928 12 sett. 1929 (b)	
Balbino Giuliano	Fossano (CN), 4 gennaio 1879 Roma, 13 giugno 1958	Docente universitario (lau. in let., lau. In fil.)	12 sett. 1929 20 luglio 1932	Mussolini
Francesco Ercole	La Spezia, 30 marzo 1884 Gardone R. (BS), 25 mag. 1945	Docente universitario (laurea in giurispr.)	20 luglio 1932 24 genn. 1935	
Cesare Maria De Vecchi	Casale Monf. (AL), 14 giu. 1884 Roma, 23 giugno 1959	Conte (laurea in giur., lau. In let. e fil.)	24 genn. 1935 15 nov. 1936	
Giuseppe Bottai (8)	Roma, 3 settembre 1895 Roma, 9 gennaio 1959	Docente universitario (diritto corporativo)	15 nov. 1936 5 febr. 1943	
Carlo Alberto Biggini	Sarzana (SP), 9 dicembre 1902 Milano, 19 novembre 1945	Docente universitario (la. in giu. e sc. pol.)	5 febr. 1943 25 luglio 1943	
<b>Dal 1943 Ministero della Pubblica Istruzione</b>				
Leonardo Severi	Fano, 1882 Fano, 1958	Magistrato	25 lugl. 1943 (c) 11 febr. 1944	Badoglio I
Giovanni Cuomo (9)	Salerno, 23 dicembre 1874 Salerno, 24 marzo 1948	Preside Ist. Commerc. (laurea in lett. e giur.)	11 febr. 1944 17 aprile 1944	
Adolfo Omodeo	Palermo, 23 agosto 1889 Napoli, 28 aprile 1946	Docente universitario (storia)	22 aprile 1944 8 giugno 1944	Badoglio II
Guido De Ruggiero	Napoli, 23 marzo 1888 Roma, 29 dicembre 1948	Docente universitario (storia della filosofia)	18 giugno 1944 10 dic. 1944	Bonomi II
Vincenzo Arangio Ruiz	Napoli, 1884 Roma, 1964	Docente universitario (diritto romano)	12 dicem. 1944 19 giugno 1945	Bonomi III
Vincenzo Arangio Ruiz	Napoli, 1884 Roma, 1964	Docente universitario (diritto romano)	21 giugno 1945 8 dicemb. 1945	Parri
Enrico Molè	Catanzaro, 7 ottobre 1889 Roma, 1952	Giornalista	10 dic. 1945 1 luglio 1946	De Gasperi I

- a) ad interim
- b) Il Ministero cambiò nome in “Ministero dell’Educazione Nazionale”.
- c) il Ministero cambiò nuovamente denominazione chiamandosi “Ministero dell’Istruzione Pubblica”, per via della caduta del regime fascista.
- (1) Nel 1877 varò la riforma (Legge Coppino) che rese obbligatoria e gratuita la frequenza della scuola elementare. La riforma prevedeva una scuola obbligatoria, gratuita e aconfessionale, e fissava tra le materie di insegnamento le “nozioni dei doveri dell’uomo e del cittadino”, al posto dell’insegnamento religioso, che poteva essere effettuato solo a richiesta e fuori dall’orario scolastico. Fu nuovamente ministro dell’istruzione nei governi Depretis e Crispi tra il 1884 e il 1888 e varò alcuni provvedimenti significativi, tra i quali il sostegno economico agli insegnanti, l’ordinamento degli asili d’infanzia e dell’istruzione classica.
- (2) Nel 1895 predispose nuovi Programmi aggiungendo suggerimenti molto dettagliati per ogni singola materia di studio, istituendo anche nozioni di lavori manuali, agricoli e “doneschi” allargando anche lo spazio dell’educazione religiosa a scapito della formazione scientifica. L’insegnamento della storia doveva tendere all’educazione morale e patriottica degli alunni. Inoltre elevò il grado inferiore della scuola elementare a 3 anni, mentre quello superiore restò 2 anni.
- (3) Ministro della pubblica istruzione nel ministero Zanardelli (1901-1903): in questo ruolo fece attuare nel 1901 la riforma che abolì l’esame di fine anno. Avversario di Giovanni Giolitti, nel 1904 fu accusato di peculato nell’esercizio delle sue funzioni ministeriali e condannato a 11 mesi di reclusione più quattro anni di interdizione dai pubblici uffici, nel 1908, (si trattò

di una vicenda di sottrazione di materiale di cancelleria e simili). Maestro di Loggia massonica, fu un infortunio che sembra sia stato causato da una lotta intestina all'interno della Massoneria italiana, di cui Nasi si apprestava a raggiungere i vertici. Ciò nonostante i suoi elettori, ritenendolo ingiustamente perseguitato, continuarono ad eleggerlo alla Camera nel collegio di Trapani, che restò così non rappresentato in Parlamento. Nel 1924 si candidò contro il listone fascista ed eletto nella lista "Democrazia del lavoro". Nel 1926, aderì all'Aventino, e venne dichiarato decaduto dal regime fascista, insieme agli altri deputati antifascisti. Il figlio Virgilio Nasi fu poi parlamentare della Repubblica nelle file del PCI prima e del PSI poi.

- (4) Nel 1911, istituì il Liceo moderno. Fu l'ispiratore della legge Daneo-Credaro che stabiliva che lo stipendio dei maestri delle scuole elementari fosse a carico del bilancio dello Stato, e non più dei Comuni, contribuendo così in maniera determinante all'eliminazione dell'analfabetismo in Italia. Prima di questa legge, infatti, i Comuni di campagna e quelli più poveri, specie al Sud, non erano in grado di istituire e mantenere scuole elementari e pertanto non veniva applicata la legge Coppino del 1878 sull'obbligo scolastico.
- (5) Elaborò una riforma della pubblica istruzione che fu poi ripresa ed attuata da Giovanni Gentile.
- (6) Gentile fu ministro della pubblica istruzione e nel 1923 mise in atto la sua riforma scolastica, elaborata assieme a Giuseppe Lombardo Radice e definita da Mussolini "la più fascista delle riforme". Dal punto di vista strutturale Gentile individua l'organizzazione della scuola secondo un ordinamento gerarchico e centralistico. Una scuola di tipo aristocratico, cioè pensata e dedicata "ai migliori" e non a tutti e rigidamente suddivisa a livello secondario in un ramo classico-umanistico per i dirigenti e in un ramo professionale per il popolo. Le scienze naturali e la Matematica furono quindi messe in secondo piano, avevano la loro importanza solo a livello professionale. L'obbligo sco-

lastico fu innalzato a 14 anni e fu istituita la scuola elementare da sei ai dieci anni. L'allievo che terminava la scuola elementare aveva la possibilità di scegliere tra i licei classico e scientifico oppure gli istituti tecnici. Solo i due licei permettevano l'accesso all'università (il secondo solo alle facoltà scientifiche), in questo modo però veniva mantenuta una profonda divisione tra classi sociali (questo vincolo fu rimosso completamente solo nel 1969). La religione è insegnata obbligatoriamente a livello primario, Gentile riteneva che tutti i cittadini dovessero possedere una concezione religiosa. La religione da insegnare era la religione cattolica perché è la religione dominante in Italia. Nel triennio dell'istruzione classica veniva poi introdotta la Filosofia, adatta alle classi dominanti ma non al popolo minuto che, nella concezione gentiliana, avrebbe dovuto essere tenuto al suo posto dalla Religione. La scuola dopo la riforma Gentile divenne molto selettiva e severa, introdusse infatti l'esame di Stato. Ribadisce che non esiste un metodo nell'insegnamento, ogni argomento è metodo a sé stesso, cioè non è una nozione astratta da memorizzare ma atto di ricerca attiva e creativa. L'insegnante può adoperare delle indicazioni di metodo per preparare le fasi che precedono l'insegnamento.

- (7) In qualità di Ministro dell'Istruzione, Belluzzo collaborò con il governo Mussolini allo scopo di introdurre nelle scuole italiane il cosiddetto testo unico che venne annunciato nello stesso giorno del suo insediamento al Ministro della Pubblica Istruzione il 9 luglio 1928.
- (8) Come ministro dell'Educazione Nazionale Bottai sancì, nell'autunno del 1938, la puntuale applicazione nella scuola italiana delle leggi razziali, con la conseguente espulsione degli studenti e dei professori ebrei.
- (9) Riuscì a far aprire a Salerno una Facoltà di magistero, difendendola dai tentativi di soppressione. Tale facoltà, in seguito a lui dedicata, è diventata il nucleo costitutivo della risorta Università di Salerno.

MINISTRI DELLA REPUBBLICA				Governò
Nome e cognome	Dati anagrafici	Professione	Mandato	
<i>Ministero della Pubblica Istruzione</i>				
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	13 luglio 1946 28 genn. 1947	De Gasperi II
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	2 febb. 1947 31 mag. 1947	De Gasperi III
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	31 mag. 1947 23 mag. 1948	De Gasperi IV
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	23 mag. 1948 14 gen. 1950	De Gasperi V
Guido Gonella	Verona, 18 settembre 1905 Nettuno (RM), 19 ago. 1982	Docente universitario (laurea in filosofia)	27 gen. 1950 19 luglio 1951	De Gasperi VI
Antonio Segni	Sassari, 2 febbraio 1891 Roma, 1 dicembre 1972	Docente universitario (laurea in giurispr.)	26 luglio 1951 7 luglio 1953	De Gasperi VII
Giuseppe Bettiol	Cervig. del Friu., 26 set. 1907 Cervi. del Friu., 29 mag. 1982	Docente universitario (laurea in giurispr.)	16 luglio 1953 2 agosto 1953	De Gasperi VIII
Antonio Segni	Sassari, 2 febbraio 1891 Roma, 1 dicembre 1972	Docente universiatrrio (laurea in giurispr.)	17 ago. 1953 12 genn. 1954	Pella

Egidio Tosato	Vicenza, 1902 1984	Roma,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	18 genn. 1954 8 febbr. 1954	Fanfani I
Gaetano Martino	Messina, 25 novembre 1900 21 luglio 1967	Roma,	Docente universitario (fisiologia umana)	10 febbr. 1954 19 sett. 1954	Scelba
Giuseppe Ermini	Roma, 1900 1981	Roma,	Docente universitario (storia del diritto)	19 sett. 1954 2 luglio 1955	
Paolo Rossi	Bordighera (IM), 15 set. 1900 24 maggio 1985	Lucca,	Docente universitario (avvocato)	6 luglio 1955 15 mag. 1957	Segni I
Aldo Moro (a)	Maglie (LE), 23 sett. 1916 maggio 1978	Roma, 9	Docente universitario (laurea in giurispr.)	19 mag. 1957 1 luglio 1958	Zoli
Aldo Moro (a)	Maglie (LE), 23 sett. 1916 maggio 1978	Roma, 9	Docente universitario (laurea in giurispr.)	1 luglio 1958 15 febbr. 1959	Fanfani II
Giuseppe Medici	Sassuolo (MO), 24 ott. 1907 agosto 2000	Roma, 21	Docente universitario (scienze agrarie)	15 febbr. 1959 23 marzo 1960	Segni II
Giuseppe Medici	Sassuolo (MO), 24 ott. 1907 agosto 2000	Roma, 21	Docente universitario (scienze agrarie)	25 mar. 1960 26 lugl. 1960	Tambroni
Giacinto Bosco	S. Maria C. V. (CE), 25 gen. 1905 Roma, 11 ottobre 1997		Docente universitario (laurea in giurispr.)	26 lugl. 1960 21 febbr. 1962	Fanfani III
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	21 febbr. 1962 21 giugn. 1963	Fanfani IV
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	21 giugn. 1963 4 dicem. 1963	Leone I
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	4 dicem. 1963 22 lugl. 1964	Moro I
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	22 lugl. 1964 23 febbr. 1966	Moro II
Luigi Gui (b)	Padova, 26 settembre 1914 26 aprile 2010	Padova,	Docente universitario (laurea in giurispr.)	23 febbr. 1966 24 giugn. 1968	Moro III
Giovanni Battista Scaglia	S. Pellegr. T. (BG), 27 set. 1910 Bergamo, 16 febbraio 2006		Docente (laurea in lettere)	24 giugn. 1968 12 dicem. 1968	Leone II
Fiorentino Sullo	Partenopoli (AV), 29 mar. 1921 Salerno, 3 luglio 2000		Docente (lau. in giur. e in let.)	12 dicem. 1968 24 febbr. 1969	Rumor I
Mario Ferrari Aggradi	La Maddal. (SS), 13 mar. 1916 24 dicembre 1997	Roma,	Politico	24 febbr. 1969 5 agosto 1969	
Mario Ferrari Aggradi	La Maddal. (SS), 13 mar. 1916 24 dicembre 1997	Roma,	Politico	5 agosto 1969 23 marzo 1970	Rumor II
Riccardo Misasi ©	Cosenza, 14 luglio 1932 settembre 2000	Roma, 21	Politico (laureato)	27 marzo 1970 6 agosto 1970	Rumor III
Riccardo Misasi ©	Cosenza, 14 luglio 1932 settembre 2000	Roma, 21	Politico (laureato)	6 agosto 1970 17 febbr. 1972	Colombo
Riccardo Misasi ©	Cosenza, 14 luglio 1932 settembre 2000	Roma, 21	Politico (laureato)	17 febbr. 1972 26 giugn. 1972	Andreotti I
Oscar Luigi Scalfaro	Novara, 9 settembre 1918		Magistrato (laurea in giurisprud.)	26 luglio 1972 7 luglio 1973	Andreotti II
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1991	Roma, 10	Giornalista	7 luglio 1973 14 marzo 1974	Rumor IV
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	14 marzo 1974 23 nov. 1974	Rumor V
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	23 nov. 1974 12 febbr. 1976	Moro IV
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	12 febbr. 1976 29 luglio 1976	Moro V
Franco Maria Malfatti	Roma, 13 giugno 1927 dicembre 1881	Roma, 10	Giornalista	29 luglio 1976 11 marzo 1978	Andreotti III
Mario Pedini	Montichiari (BS), 27 dic. 1918 luglio 2003	Roma, 8	Letterato	11 marzo 1978 20 marzo 1979	Andreotti IV
Giovanni Spadolini	Firenze, 21 giugno 1925 agosto 1994	Roma, 4	Docente universitario	20 marzo 1979 4 agosto 1979	Andreotti V
Salvatore Valitutti	Bellosguardo (SA), 30 sett. 1907 Roma, 1 ottobre 1992		Docente universitario (provvedit. agli studi)	4 agosto 1979 4 aprile 1980	Cossiga I
Adolfo Sarti	Torino, 19 giugno 1928 marzo 1992	Roma, 2	Funzionario di banca (laurea in giurisprud.)	4 aprile 1980 18 ottob. 1980	Cossiga II
Guido Bodrato	Monteu Roe. (CN), 27 mar. 1933		Ricercatore (laurea in giurisprud.)	18 ottob. 1980 26 giugn. 1981	Forlani
Guido Bodrato	Monteu Roe. (CN), 27 mar. 1933		Ricercatore (laurea in giurisprud.)	28 giugn. 1981 23 ago. 1982	Spadolini I

Guido Bodrato	Monteu Roe. (CN), 27 mar. 1933	Ricamatore (laurea in giurisprud.)	23 ago. 1982 1 dicem. 1982	Spadolini II
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	1 dicem. 1982 4 agosto 1983	Fanfani V
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	4 agosto 1983 1 agosto 1986	Craxi I
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	1 agosto 1986 17 aprile 1987	Craxi II
Franca Falcucci	Roma, 22 marzo 1926	Politico	17 aprile 1987 28 luglio 1987	Fanfani VI
Giovanni Galloni	Paternò (CT) 16 luglio 1927	Docente universitario (laurea in giurispr.)	28 luglio 1987 13 aprile 1988	Goria
Giovanni Galloni	Paternò (CT) 16 luglio 1927	Docente universitario (laurea in giurispr.)	13 aprile 1988 22 luglio 1989	De Mita
Sergio Mattarella	Palermo, 23 luglio 1941	Docente universitario	22 luglio 1989 27 luglio 1990	Andreotti VI
Gerardo Bianco	Guardia Lom. (AV), 12 set. 1931	Docente universitario (lettere classiche)	27 luglio 1990 12 aprile 1991	
Riccardo Misasi	Cosenza, 14 luglio 1932 Roma, 21 settembre 2000	Politico (laureato)	12 aprile 1991 28 giugn. 1992	Andreotti VII
Rosa Russo Iervolino	Napoli, 17 settembre 1936	Ufficio studi CNEL (laurea in giurispr.)	28 giugn. 1992 28 aprile 1993	Amato I
Rosa Russo Iervolino	Napoli, 17 settembre 1936	Ufficio studi CNEL (laurea in giurispr.)	28 aprile 1993 10 mag. 1994	Ciampi
Francesco D'Onofrio	Salerno, 3 agosto 1939	Docente universitario (laurea in giurispr.)	10 mag. 1994 17 genn. 1995	Berlusconi I
Giancarlo Lombardi	Milano, 26 giugno 1937	Imprenditore (laurea in ingegneria)	17 genn. 1995 17 mag. 1996	Dini
Luigi Berlinguer (d)	Sassari, 25 luglio 1932	Docente universitario (laurea in giurispr.)	17 mag. 1996 21 ottob. 1998	Prodi I
Luigi Berlinguer (d)	Sassari, 25 luglio 1932	Docente universitario (laurea in giurispr.)	21 ottob. 1998 22 dicem. 1999	D'Alema I
Luigi Berlinguer (d)	Sassari, 25 luglio 1932	Docente universitario (laurea in giurispr.)	22 dicem. 1999 25 aprile 2000	D'Alema II
Tullio De Mauro	Torre Annun. (NA), 31 mar. 1932	Docente universitario (linguista)	25 aprile 2000 11 giugn. 2001	Amato II
<b>Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) [1]</b>				
Letizia Moratti (e)	Milano, 26 novembre 1949	Manager (laurea in scien. pol.)	11 giugn. 2001 23 aprile 2005	Berlusconi II
Letizia Moratti (e)	Milano, 26 novembre 1949	Manager (laurea in scien. pol.)	23 aprile 2005 17 magg. 2006	Berlusconi III
<b>Ministero della Pubblica Istruzione [2]</b>				
Giuseppe Fioroni Fabio Mussi	Viterbo, 14 ottobre 1958 Piombino, 22 gennaio 1948	Ricer. univ. (lau. Med.) Funz. Partito (lau. Fil.)	17 mag. 2006 8 maggio 2008	Prodi II
<b>Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) [3]</b>				
Mariastella Gelmini	Leno (BS), 1 luglio 1973	Avvocata (laurea in giurispr.)	8 maggio 2008 in carica	Berlusconi IV

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca dal 2001 accorpa i seguenti dicasteri:

“Ministero della Pubblica Istruzione: (1861-1946) - (1947-2001 e 2006-2008);  
“Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica: (1988-2001 e 2006-2008);

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca: (2001-2006 e dal 2008).

1. Il ministero viene accorpato nel Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, in ottemperanza al D. Lgs. N. 300/1999, relativo alla Riforma Bassanini, dal Governo Berlusconi II.

2. L'accorpamento di cui al punto 1. viene abolito dal Governo Prodi II, per cui torna ad esistere il Ministero della Pubblica Istruzione.

3. Il ministero è stato nuovamente accorpato nel Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della

Ricerca, dal Governo Berlusconi IV, ai sensi della legge n. 24//2007, che ritorna alla versione originaria della Riforma Bassanini.

(a) Ministro della Pubblica Istruzione nei due anni successivi (governi Zoli e Fanfani), introdusse lo studio dell'educazione civica nelle scuole

(b) Come Ministro dell'Istruzione il suo più importante provvedimento riguardò l'attuazione della Costituzione con l'applicazione della norma che prevedeva l'istruzione obbligatoria per 8 anni, fino ai 14 anni d'età.

“(c) Nel 1992 la Procura della Repubblica di Reggio Calabria chiese l'autorizzazione all'arresto nei suoi confronti, per concorso in associazione mafiosa e corruzione, per un atto contrario ai doveri d'ufficio, nell'ambito di un'inchiesta su un presunto “comitato d'affari” reggino, ma la competente Giunta della Camera diede parere negativo alla

richiesta d'arresto, ed, in seguito, la Procura, di “stralcio in stralcio”, con tecnica dilatoria, archiviò le accuse senza pronunciarsi nel merito.”

(d) Nel corso della sua attività di governo tenderà a introdurre nel campo dell'istruzione e della ricerca innovazioni profonde, tutte all'insegna dell'adeguamento alle esigenze nuove di una società in rapida trasformazione, sempre più integrata nella cornice europea e mondiale e segnata dall'economia della conoscenza. Rifletterà su questa fase nel volume *La nuova scuola* (Laterza, 2001).

“(e) Durante il suo mandato come ministro ha elaborato e realizzato una legge di riforma del sistema scolastico italiano che ha suscitato forti reazioni e proteste. Riguardo la sua riforma ha pubblicato il libro “La nostra scuola” che contiene una conversazione con Piero Ostellino.”



ROSA MANCINO, II B (OPERATORE MODA) IPSIA "PITAGORA" - POLICORO (MATERA)

Dalle Università di...

## Il Risorgimento: un compito culturale ed educativo

ANTONIO BELLINGRERI  
Ordinario di Pedagogia  
Università di Palermo



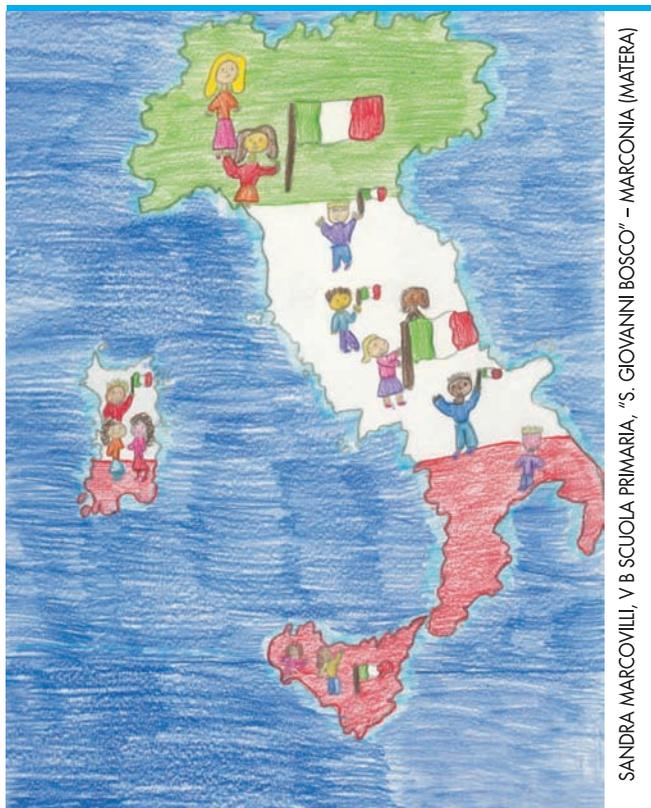
Come emerge dalle ultime indagini dell'Istituto IARD, la V (2002) e la VI (2007), condotte per monitorare la "condizione giovanile in Italia all'inizio del nuovo secolo", è propensione caratterizzante dei giovani un rapporto negativo con il futuro, percepito per lo più come una minaccia. Questo atteggiamento determina una *caduta della speranza*, nella misura in cui non si attende il meglio dal tempo che avviene; qualche autore ha introdotto, per denotarlo, il neologismo "disperanza". Sembra correlato ad essa una omologa disposizione col passato, verso il quale ci si rivolge nella migliore delle ipotesi con la stessa curiosità che può prenderci, come è stato notato, in un supermarket, di fronte alla vasta offerta di prodotti da acquistare e da consumare. Questo atteggiamento riesce nell'indifferenza e determina una vera e propria *crisi della memoria*. La "disperanza" e l'oblio generano, insieme, quella che proporrei di chiamare *l'anestesia della storia*; è tratto non secondario di giovani uomini e donne definiti per lo più da identità flessibili, che di fatto affrontano la realtà quotidiana procedendo per espedienti.

A definire questo profilo flebile s'accompagna il venir meno di un *ethos comunitario*, in corrispondenza o forse bisognerebbe scrivere in ragione del fatto che ci si muove quasi esclusivamente

nel *milieu* di un'etica individualistica. L'indicatore macroscopico di questo fenomeno è la mancanza di valori comuni e di significati condivisi dalle diverse generazioni, quella dei padri e quelle dei figli, condannate spesso a non intendersi neanche pronunciando parole elementari del vocabolario della vita quotidiana. È fenomeno vasto, probabilmente alla base della caduta, sino al tracollo, dei codici identitari: di quei sistemi di regolazione sociale che, introducendoci in un ordine simbolico, ci permettono di acquisire un'identità culturale e storico-sociale ben definita.

Si parla, nelle indagini psico-sociali citate, di preadolescenti adolescenti postadolescenti e di giovani adulti; ma emerge con chiarezza, in particolare dal VI Rapporto, che in questa situazione di disorientamento culturale ed esistenziale sono coinvolti anche i padri e le madri, non meno dei figli. Più che anticipare uno stato che verrà, i ragazzi sembrano rispecchiare lo stallo attuale di una società ripiegata sul presente; e gli adulti sperimentano dolorosamente "*la perdita di senso delle esperienze vitali del passato*".

2. Mi è parso in qualche modo necessario partire da questa premessa di carattere più generale per introdurre la mia riflessione sul Risorgimento come compito aperto, offerto anche alle nuove genera-



SANDRA MARCOVILLI, V B SCUOLA PRIMARIA, "S. GIOVANNI BOSCO" - MARCONIA (MATERA)

zioni; in quanto docente ho esperienza diretta della sostanziale indifferenza dei giovani di fronte alle celebrazioni per il centocinquantenario dell'Unità d'Italia. La "dispercezione" della storia brevemente descritta può essere intesa allora come causa ed insieme come effetto di un fatto che riguarda il tema specifico della mia riflessione e che sembra crescere ogni giorno di più nel nostro Paese. Si tratta di un fenomeno di più ampie proporzioni, le cui determinanti sono in ultima istanza d'ordine politico e socio-economico; facendo ricorso alla cruda espressione impiegata da G. Ruffolo, nel suo *Un paese troppo lungo* (2009), possiamo intenderlo con la dizione "deriva antirisorgimentale".

L'Autore definisce così l'obnubilamento e la quasi completa scomparsa degli ideali risorgimentali, che hanno se non ispirato certamente segnato, nel corso di questi centocinquanta anni, le generazioni che si sono susseguite in Italia. È possibile ed è giusto parlare, in proposito, di *consegna di un compito storico*, sempre aperto e mai veramente concluso: della "ricerca di una unità morale e spirituale", come la definiva nel 1887 F. De Sanctis. In effetti, ogni generazione di italiani ha percepito se stessa, la propria identità culturale e storica, a partire dal giudizio che ha formulato sul Risorgimento: questo giudizio ha condizionato quello sull'attualità storica, sul proprio presente.

Così è stato, per ricorrere ad un primo esempio, della Resistenza, per quanti l'hanno intesa e vissuta come "nuovo Risorgimento"; e, anche se la quasi totalità degli studiosi e degli uomini d'azione ha percepito e percepisce la cosa in modo molto problematico e con grande contrarietà, così è stato del fascismo, che non a caso si è sempre auto-proclamato "secondo Risorgimento".

Di tutto ciò oggi sembra non ne sia più niente, nel momento stesso in cui tutto pare arenarsi nella "palude dell'anti-risorgimento", per far ricorso ancora ad un'altra icastica, efficace espressione di Ruffolo. Questo libro, con lucidità, lascia intravedere dove potrebbe condurre l'Italia, nel giro di un solo decennio, questo tracollo delle idealità storiche che si radicano nel Risorgimento. Il destino dell'Anti-risorgimento potrebbe essere la "decomposizione territoriale" del Paese, segnato dalla "rivolta del nord" e dalla "involuzione mafiosa del sud". Qui ad essere colpito e a morire degli ideali del Risorgimento sarebbe l'aspetto per cui questo può essere inteso e rivissuto ancora oggi come "grande moto di solidarietà sociale".

3. È dalla scuola e dall'università che ho appreso il principio pedagogico assolutamente primo: che la vita può essere trasmessa solo dalla vita e che il suo tramite elementare è la testimonianza di persone che decidono di consacrarsi alla consegna e all'invio di un bene e di un valore positivo, che alla vita dia umana dignità, rendendola preferibile al semplice lasciarsi vivere. Dentro questa testimonianza può rivitalizzarsi e trovare nuova linfa il monito foscoliano che invita anche oggi a "tornare alle storie". La memoria della storia che ci precede e che in qualche modo ci ha generati nella nostra fisionomia, rivitalizzandosi grazie ad un lavoro innanzitutto e in senso proprio culturale può farci intravedere un futuro diverso, segnato da mete storiche assiologicamente ed eticamente positive. Deve essere una testimonianza piena di consapevolezza storica: segnata dalla convinzione che della storia fan parte le interpretazioni che sono date degli eventi e delle idee che li hanno ispirati; e che il senso storico, per formarsi, ha bisogno di confrontarsi con esse e di riprenderle. Solo in questo modo si forma una coscienza storica minimamente adeguata; e si definisce *il compito culturale prioritario* che oggi - nel bel mezzo della situazione di deriva prima evocata - pone il Risorgimento alle generazioni dei padri non meno che a quelle dei figli.

In questo orizzonte, per quel che mi riguarda

reputo preminente la ripresa critica delle vedute, offerte sul Risorgimento, in alcuni passaggi cruciali della storia patria, da studiosi che sono stati insieme uomini d'azione. Non ho la competenza filologica per sostenere che per maturare la sua posizione Sturzo debba essere su questo punto reputato debitore innanzitutto alla filosofia politica di A. Rosmini e forse al "primato morale e civile" di V. Gioberti. Certamente, però, possiamo affermare – questo è il mio modo di vedere – che si tratta di una posizione tale da far cogliere quanto ciò che ho chiamato il compito culturale prioritario sia legato strettamente ad *un impegno che è insieme educativo e politico*.

Sturzo, quando impiega i concetti restaurazione rivoluzione e risorgimento, ne propone innanzitutto un loro fondamentale significato storico: li intende in quanto categorie che possano valere come criteri interpretativi, teorici e pratici, della storia nel cui corso e nella cui attualità si è immersi. Ora, la restaurazione e la rivoluzione avrebbero, secondo il suo ragionamento, una postura inadeguata di fronte al tempo storico, giacché, in ultima istanza, in modo opposto lo negano. La prima perché idealizzando un passato che non c'è più in qualche maniera ferma in esso il tempo; comunque mentre il passato è destinato a non passare, del tempo che avviene non ne è niente. La seconda idealizza un tempo che verrà, visto come promessa di una palingenesi storica e sociale; qui ci si rivolta contro il passato che viene evocato solo per poterlo radicalmente negare e l'attualità storica è vissuta come semplice passaggio verso l'avvenire.

Il Risorgimento invece esige in primo luogo una disponibilità a saper sostare nel passato. Da esso provengono gli ideali etici di umanità che ci vengono consegnati, esito spesso di lotte anche durissime per riconoscerli (in qualche modo tutte le lotte umane nella storia sono lotte per un tale riconoscimento). Sennonché nessun ideale, in nessun momento del tempo e in nessuna epoca della storia, riesce a svolgere tutte le sue potenzialità reali; ne può portare a consapevolezza alcune, trascurandone però altre. Peraltro ogni ideale viene scelto solo nella misura in cui si presenta, ad una generazione, come *approssimazione* ad un certo

compimento; pretendere che esso porti nella storia e in una comunità una pienezza d'essere e di senso va reputata pura follia.

Appartiene al tempo ad-veniente che possano svolgersi possibilità concrete rimaste inesprese nel passato; ma questo non può esserci senza l'impegno di uomini e donne capaci di far *ri-sorgere* gli ideali del passato: costruendo, dopo *la scomparsa* delle forme in cui si sono concretati in passato, *forme che li portino a nuova vita e ad espressione inedita*.

4. È riflettendo su questa semantizzazione come categoria adeguata per interpretare la storia che la categoria di risorgimento rivela anche un suo fondamentale significato educativo. Secondo tutti gli autori prima citati, l'Unità d'Italia non può essere considerata solamente come esito di una guerra di conquista o come il portato in qualche modo irrefrenabile della struttura capitalistica. Essa è stata anche ricerca e realizzazione nella storia di idee e di idealità, tra le quali – nonostante le molte contraddizioni – quelle di solidarietà sociale tra i diversi popoli della penisola. Questi ideali risorgimentali hanno trovato lungo la storia di questi centocinquanta anni delle sintesi strutturate, in cui in qualche modo si sono espressi. Ora, a mio modo di vedere, tra queste forse la forma storica più significativa e vorrei dire anche la più alta è stata la *Costituzione della Repubblica Italiana*: in ragione del fatto che in essa si è cercato di dare sostanza ai principi di un ethos collettivo condiviso dalle diverse comunità o appartenenze culturali. Il risorgimento d'Italia potrebbe essere inteso e vissuto come realizzazione di tale "spirito oggettivo".

È compito *educativo per eccellenza*, prima di essere meta di un impegno politico specifico: coincide infatti con la edificazione di punti d'intesa condivisi non solo in linea di principio, ma di fatto e concretamente, nei mondi della vita quotidiana. È insieme l'edificazione di una società politica che renda "la gente" *non "volgo disperso" ma popolo*: comunità e soggetto politico. Realizzare questo compito oggi, operando tanto in ambiti intraculturali quanto in ambiti interculturali, apre la possibilità di vivere *un nuovo Risorgimento che proporrei di chiamare solidale*, idea e ideale idoneo alla storia attuale dell'Italia.



# La scuola, l'esercito e l'educazione nello Stato liberale

SIMONETTA POLENGHI  
Ordinario di Storia della pedagogia,  
Università Cattolica del Sacro Cuore

**A**nche in Italia gli storici si sono interrogati intorno al ruolo svolto dalla scuola e dall'esercito all'interno del processo di *Nation building*. Gli storici dell'educazione hanno messo in luce, ad esempio, come già nel decennio di preparazione la manualistica scolastica piemontese contenesse ripetuti e forti richiami all'educazione patria, secondo il modello di un Risorgimento guidato dalla monarchia sabauda, che proseguì nei decenni successivi, sino a consolidarsi nell'immagine di un processo salvifico condotto da Vittorio Emanuele II, Cavour e Garibaldi, nuova triade laica nell'immaginario simbolico laico. Un ruolo importante, nella costruzione dell'idea di patria, giocò l'insegnamento della storia, disciplina cui spettò in modo preminente il compito di educare i bambini e i giovani all'amore e talora al culto della patria (A. Ascenzi). Agli eroi dell'età greco-romana si sostituivano gli eroi vicini nel tempo, facendo assumere alla storia valenze non solo etiche, ma anche politiche. Questo processo comportò forti distorsioni ermeneutiche, che si tradussero non di rado in forzature, quando non di un vero travisamento della verità storica. L'accentuazione del ruolo della monarchia, la centralità dell'Italia nella storia europea, l'esaltazione di alcune figure a scapito di altre erano momenti-chiave di un processo di rilettura del passato e del presente, che miravano a rendere le masse contadine e analfabete partecipi del nuovo Stato, la cui costruzione era avvenuta senza la loro attiva cooperazione.

Sono noti i meccanismi con cui la classe dirigente liberale veicolava i suoi valori etico-politici alle masse, avvalendosi di una varietà di strumenti, dalla toponomastica ai monumenti, dai libri scolastici alle letture popolari (S. Soldani, G. Turi; M. Bacigalupi, P. Fossati). L'Italia, paese unitosi nonostante le ripetute sconfitte militari e grazie all'intelligenza diplomatica di Cavour e dei cavouriani, era uno Stato giovane, che unificava

regioni secolarmente divise, con diverse strutture politiche, amministrative e giuridiche. La scuola e l'esercito, ovvero le due istituzioni statali che riuscivano a raggiungere vasti strati della popolazione, costituirono i pilastri educativi per formare gli italiani ai valori borghesi dei ceti dirigenti (S. Lanaro) e per far introiettare alle plebi una coscienza patriottica unitaria. La continuità educativa tra la scuola e l'esercito si rifletteva nell'omogeneità dei contenuti proposti e nella propeudeuticità della prima verso il secondo: i libri di testo insegnavano che "fare il soldato è un dovere e una bella cosa" e che a scuola il fanciullo imparava a fare il proprio dovere e rispettare la disciplina imposta dal maestro, come poi, da soldato, avrebbe obbedito al comando degli ufficiali.

I ceti dirigenti sentivano con urgenza la necessità di procedere alla formazione di una coscienza nazionale, dato che erano convinti della miseria morale delle plebi, soprattutto rurali e meridionali. Questa sfiducia nel popolo italiano, guasto per la lunga servitù allo straniero, era largamente diffusa nella classe liberale, soprattutto dopo l'annessione del meridione, e rafforzava l'idea che lo Stato dovesse farsi carico dell'opera educativa. Si sosteneva che agli italiani mancassero il senso del dovere ed il coraggio: tanto i libri scolastici e ricreativi quanto quelli per i soldati stigmatizzavano duramente la viltà e la diserzione, additando al pubblico disprezzo l'uomo vigliacco, copertosi di una vergogna indelebile e perpetua, disonorato e addirittura sacrilego, stante il processo di sacralizzazione della patria. I testi scolastici, in perfetta concordanza con quelli militari, presentavano "invariabilmente il sacrificio supremo della vita come un obbligo morale incombente a ognuno".

Insegnare, però, i valori nazionali alle plebi rurali, che conoscevano solo la realtà del loro piccolo paese, comportava la costruzione di un universo simbolico di immagini comprensibili, correlate a nozioni già note (I. Porciani). In questa

pedagogia liberal-positivista lo Stato veniva a sostituirsi alla famiglia, facendo però leva su sentimenti e affetti famigliari esistenti. L'operazione, quindi, era in sé contraddittoria, nella misura in cui si fondava su vincoli affettivi reali il cui valore veniva però a negare. Per affermare la validità del sentimento patrio, infatti, si attivavano emozioni connesse a legami filiali, che dovevano pur esserci, per consentire di trasferire valenze simboliche dalla famiglia allo Stato. Che la famiglia rurale, nutrita di sentimenti religiosi, mancasse di senso morale era un pregiudizio borghese e positivistico. Invero, se i giovani fossero stati affatto privi di senso della famiglia, la costruzione del messaggio patriottico poggiante sull'equivalenza Patria-famiglia non sarebbe stata possibile.

L'Italia era generalmente rappresentata come madre, con il suo significato simbolico implicito di amorevolezza, sollecitudine e cura, tanto nei libri scolastici quanto nella letteratura popolare ed infantile, nell'iconografia e nella propaganda in genere. Le principali città erano presentate come figlie obbedienti di una genitrice sollecita, con Torino e Firenze pronte a passare a Roma la corona di primogenita. Alla figura del padre corrispondeva quella del sovrano, in grado di personificare in sé un concetto astratto come quello della patria e di conferirgli una saldezza ed una forza emotiva che potevano garantire l'unità del popolo, superando barriere sociali e particolarismi geografici. Era però una visione sempre più laica quella che giustificava il dovuto attaccamento del popolo al sovrano: più che inviato della provvidenza, infatti, Vittorio Emanuele era presentato come sovrano non imposto, ma scelto volutamente dagli italiani con i plebisciti.

Il soldato era dipinto come figlio, che doveva amore, obbedienza, rispetto al sovrano e alla patria, così come ai propri genitori. Restituito alla vita civile, sarebbe a sua volta divenuto buon figlio e padre, buon cittadino e patriota. L'amor filiale era costantemente indicato quale virtù primaria e dovere fondamentale del soldato, che non avrebbe potuto amare la patria se ne fosse stato privo. "Amor di patria e amor di famiglia fanno tutt'uno". Tra la società civile e quella militare era così istituita nella pubblicistica una perfetta simmetria, nella quale alla casa era sostituita l'Italia, alla famiglia l'esercito, alla madre la patria, al padre il re. L'identificazione simbolica e la conseguente trasposizione di figure dall'ambito privato al pubblico consentiva, tramite un complesso apparato di riti, feste ed immagini, di veicolare messaggi di adesione al sistema politico-sociale, atti-

vando emozioni genuine (U. Levra, B. Tobia). Secondo i ceti dirigenti, il consenso di un popolo immaturo poteva essere ottenuto solo mediante una strategia pedagogica fondata sull'attivazione della sfera emotiva (E. Gentile). Il più autorevole scrittore di cose militari, Nicola Marselli, discepolo di Francesco De Sanctis ma uomo di cultura positivista, invitava a colpire le impressioni sensibili dei soldati, risvegliando in loro il sentimento patriottico: di qui l'importanza di particolari riti quali il saluto alla bandiera (la quale assurgeva a simbolo sacro dell'unità nazionale), il giuramento delle reclute, la distribuzione delle medaglie.

Nell'etica laica del sacrificio, efficacemente propagandata da De Amicis e da Marselli, la patria quale immagine simbolica prendeva il posto di Dio, circonfondendosi di un'aura di sacralità. Già propugnata da Mazzini, che però la legava all'eguaglianza spirituale dei cittadini nei diritti e nei doveri, questa morale dell'abnegazione ricevette un supporto filosofico-pedagogico di carattere materialista grazie alle teorie di Spencer, secondo il quale il principio della conservazione della specie si fondava sugli atti d'altruismo, in primo luogo parentali e poi sociali. Un'etica utilitaristica del sacrificio veniva a sostituire quella cristiana. Parallelamente, come è noto, dagli anni '70 iniziò, da parte di ministri quali Cesare Correnti e Michele Coppino, il progressivo smantellamento del carattere confessionale della scuola pubblica previsto dalla legge Casati.

Questo processo, schematicamente ricordato, si reggeva sul misconoscimento del valore della religione cattolica come fattore di identità nazionale e come collante culturale e morale. È lecito chiedersi, ad esempio, se la resistenza delle classi popolari verso l'obbligo scolastico non fosse anche legata al sospetto nutrito verso una scuola laica (R.Sani). Inoltre, che le povere plebi fossero atavicamente aduse al sacrificio fu drammaticamente dimostrato negli anni della Grande guerra, quando migliaia di giovani contadini compirono il loro dovere di italiani con rassegnazione e stoicismo.

Oggi, a distanza di 150 anni dall'unità, conviene interrogarci, al di là della retorica nazionalistica del passato, in ispecie di quella fascista, per recuperare le nostre tradizioni e le nostre radici culturali. Se vogliamo consegnare alle nuove generazioni un sentimento di appartenenza, occorre procedere anche ad un'opera di demistificazione storiografica e pedagogica, che non neghi, tra i valori propri della storia secolare degli italiani, la religione cattolica (C. Mozzearelli).

# L'unità d'Italia in bilico. L'educazione nazionale perduta

GIUSEPPE ACONE

Professore ordinario di Pedagogia generale  
Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
Università di Salerno

**È** sotto gli occhi di tutti lo spettacolo non edificante della continua messa in discussione della unità nazionale italiana, da parte di rilevanti forze politiche, ad opera di frammenti dell'attuale *establishment* e di aree socioculturali e territoriali del Paese.

Per quelli della mia generazione (specie se di professione fanno gli intellettuali o mestieri simili) è una tragedia. Non è nella nostra percezione. E ogni giorno ci appare una cosa fuori da ogni razionalità.

Intendiamoci: l'unità politica della nazione italiana è avvenuta un secolo e mezzo fa quasi per miracolo. È passata attraverso un percorso travagliato e lunghissimo. Si è realizzata per una serie di circostanze non tutte linearmente riconducibili a quella che spesso si definisce la *razionalità storica*.

L'Italia, grande nazione nella cultura, nell'arte e in tante forme delle attività elevate dello spirito, è stata sempre politicamente debole e frammentata al suo interno. Quando, durante la dittatura fascista, ha tentato di essere un soggetto storico politicamente grande, alla fine tutto si è risolto in una grande tragedia e in un tragico *bluff*.

Tuttavia, la nazione italiana – per lingua, religione, costumi, tradizioni comuni – esiste da sempre. Essa è infinitamente più antica e forte della precaria unità politica e del suo pervenire a Stato unitario tra le ultime fra le grandi nazioni europee.

La storia unitaria italiana sta per compiere centocinquanta anni (1861-2011) in condizioni assai precarie e attraversata da tensioni laceranti.

Le grandi questioni che hanno travagliato la costituzione originaria dell'unità del Paese sono state sempre riconducibili ad una notevole frammentarietà, a squilibri territoriali e regionali e, soprat-

tutto, all'insanabile frattura Nord/Sud. Quest'ultima, oggi come oggi, appare la condizione difficile su cui si giocano le sorti del futuro del Paese e la possibilità che esso continui a tenere una forma politica-statuale-giuridica unitaria.

Quali le ragioni di tale possibile catastrofe?

Innanzitutto bisogna dire che, nelle presenti condizioni del mondo, l'idea di nazione (e, ovviamente, la sua realtà) è schiacciata tra tensioni etno-localistiche e globalizzazione.

Le nazioni che hanno una più forte tendenza alla disgregazione, per molteplici ragioni storiche, antropo-culturali e socioeconomiche, tendono a far prevalere forme di divisione e di lacerazione rispetto alla costituzione che si erano date nell'Ottocento e nel corso del Novecento. Basti ricordare la disgregazione tragica della Jugoslavia, la divisione netta della Cecoslovacchia, la deriva secessionista belga. Basti pensare alle disgregazioni regionali in atto in Spagna e a quelle latenti della stessa Gran Bretagna.

L'Italia – in Europa, in Occidente – rappresenta un caso peculiare di transizione, verificatosi nel corso del Novecento, dalla deriva radical-nazionalista (degenerazione estrema e regressiva dell'idea di nazione) alla distruzione anche della sola parola di nazione, soprattutto in seguito alla rovinosa sconfitta nella Seconda guerra mondiale susseguita all'avventurismo dello sciovinismo fascista, affermatosi anche sulla base di un'exasperata retorica nazionalista (cfr. E. Galli della Loggia, *La morte della patria*).

Tra la fine del Novecento e questo primo decennio del Ventunesimo secolo i processi di disgregazione della percezione unitaria profonda del Paese (dell'appartenenza alla comune nazione italiana) si sono fortemente accentuati.

Sono sempre attuali i termini storiografici e sto-

rico-politici della rivisitazione del Risorgimento e della difficilissima realizzazione/affermazione dell'unità italiana. Se ne vedono le tragedie e se ne discutono le modalità, fino a mettere in discussione quello che sembrava un traguardo acquisito e metabolizzato da tutti, con l'accettazione condivisa dell'unità nazionale, almeno come dato culturale, storico-politico ed etico-politico.

La rammemorazione di *piccole patrie*, *regionalismi*, *municipalismi*, *localismi*, più o meno legati a nostalgie dell'Italia preunitaria, e l'affermazione impetuosa della globalizzazione hanno ormai ingenerato nelle masse il sospetto per il quale forse la definizione terribile del cancelliere Metternich, secondo cui "l'Italia è un'espressione geografica", per la prima volta dopo l'avvenuta unità, si ripresenta, per alcuni come *sogno* e per altri come *incubo*.

Nella nostra Penisola, poi, il grande problema che, da sempre, più o meno inconsciamente, insidia la percezione e l'immagine collettiva del Paese, è la divisione/distanza (per altri versi vero e proprio *gap* economico-sociale) Nord/Sud.

Di recente, a movimenti politici divenuti egemoni in sempre più estese zone del Nord Italia (e nel nome stesso di *Lega Nord* inneggianti a tendenze oscillanti tra federalismo e secessionismo), hanno indotto uno studioso di tali problemi, del calibro di Ernesto Galli della Loggia a scrivere sul *Corriere della sera* che la vera dialettica trasversale, ormai dominante la discussione politica e l'avvenire stesso della nostra Nazione, è la distanza progressiva (ai limiti della scissione) tra il Nord e il Sud d'Italia.

Se le cose stanno così (e per tanti aspetti così stanno) tutta la dialettica culturale prevalente tra la fine dell'Ottocento e per tutto il Novecento, da Gioberti a Gramsci, a Gentile, a Croce, a Del Noce, fino ai giorni nostri, trova nell'amara riflessione di Ernesto Galli della Loggia un esito assolutamente verificabile.

La domanda radicale, però, allora davvero diventa la seguente: mentre si celebra stranamente in sordina il centocinquantenario anniversario dell'unità d'Italia, davvero l'Italia – la nostra grande Nazione, in cui siamo nati e cresciuti – è in bilico e sta per disgregarsi (o, almeno, pare debba cedere ad una dolorosa e tragica divisione Nord/Sud)?

Esiste ancora una costellazione di riferimento di una condivisa idea di nazione, una comunità solidale, chiamata Italia, a cui tutti i cittadini nati nella Penisola sentono di appartenere, un comune profondo sentimento di attaccamento e di soli-

darietà collettiva?

Esiste ancora un sentimento di identità basato su lingua, tradizione, religione, costumi, che possa identificare quella che un tempo si definiva *identità nazionale*?

Queste le questioni strutturali di fondo, messe schematicamente nei loro termini essenziali. Ma poiché parliamo in sede prevalentemente pedagogica, l'altra domanda diviene la seguente: quanto c'entra – al di là delle condizioni di struttura di cui finora si è fatto cenno – nell'Italia del secondo dopoguerra e fino ai giorni in cui scriviamo, la fine di ogni educazione alla solidarietà nazionale?

Nel lontano 1990, all'insorgere di alcuni fenomeni politici e al primo radicalizzarsi di alcune tendenze culturali localistiche nel Nord Italia, il sottoscritto scrisse un articolo, sulla Rivista *Nuova Secondaria*, dal titolo *L'educazione nazionale perduta*. Sono passati vent'anni; purtroppo sono stato facile profeta.

Si sa che l'educazione è l'ultima delle preoccupazioni. Prevale la politica, prevale l'economia, vince la tecnologia. E, tuttavia, l'educazione, anche a volerla concepire come la filosofia teorizzata da Hegel (quella che compare sul far del tramonto come l'uccello di Minerva), qualche rilevanza pure credo che abbia. Nel senso che può almeno tentare di porre qualche minimo argine alle derive più rovinose. La pedagogia del Novecento aveva oscillato tra un'educazione nazionale, radicalmente sbagliata, perché centrata sull'exasperazione nazionalistica, ed un'educazione nazionale ben concepita e ben progettata, perché basata sull'idea solidale della nazione come comunità di elevati valori spirituali in forma educativa. Era il caso di gettare dal balcone l'acqua sporca della bacinella con tutto il bambino dentro? Non bisognava salvare il bambino dell'educazione nazionale, basata su valori universalistici e solidali, invece di gettarlo con l'acqua sporca del nazionalismo sciovinista e razzista?

Per chiudere: non potrebbe avere ragione il Cardinale Bagnasco, Presidente della CEI, quando chiede di riprendere il *filo di senso educativo* per recuperare nella coscienza del popolo italiano l'idea di appartenenza alla comune nazione intesa come costellazione solidale e libera?

E non potrebbe aver ragione Ralph Dahrendorf quando scrive che l'idea stessa di *democrazia* è legata all'idea di nazione e che, cadendo quest'ultima, ci si potrebbe immettere su di un pericoloso sentiero *postdemocratico*?

# L'infanzia del Novecento e la sua scuola

FRANCO FRABBONI  
Emerito Ordinario di Pedagogia  
Università di Bologna

## 1. L'infanzia violata

**U**NA BRUTTA PAGELLA. – Da poco sbarcati sul terzo millennio, godiamo indubbiamente di un eccellente balcone di osservazione per dare il voto – in educazione – a un Ventesimo secolo da poco tramontato a occidente. Nel redigere la pagella intitolata alle stagioni dell'infanzia, la più autorevole letteratura pedagogica di fine novecento ha impietosamente bocciato il Secolo che stava tramontando: colpevole di annunci roboanti, di giuramenti non mantenuti. E soprattutto di *violenza* nei confronti delle prime stagioni della vita.

Al suo debutto promise – a megafono aperto – di volere passare agli archivi della storia come il Secolo della bambina e del bambino. Promessa tradita, se è vero che si fece poi responsabile (ricoprendosi di brutti-voti) di una duplice “scomparsa” dell'infanzia.

Questa, l'imputazione: avere spento le due facce della *luna infantile*. Il suo volto *fisico-esistenziale* (teatro di morte precoce) e il suo volto *simbolico-culturale* (teatro di morte del suo mondo magico e incantato).

**LA SCOMPARSA FISICO/ESISTENZIALE.** – L'infanzia del Novecento è stata a lungo costretta a vivere in un primo barbaro habitat della *violenza*. L'iconografia di cui disponiamo raffigura la sua identità di vittima. Impaurita, implorante e morente l'infanzia “scompare” sia nelle *tragedie belliche* (nelle due guerre mondiali, nell'infanzia dell'olocausto, fino agli ultimi tragici conflitti tribali ed etnico-religiosi), sia nell'*orrore del sottosviluppo* (le carestie, la sottoalimentazione, lo sfruttamento infantile), sia nelle *migrazioni bibliche* (dove non sempre i bambini vedranno la terra/promessa al di sopra dell'Equatore).

Questo, i copioni esistenziali di cui è stato colpevole il Ventesimo secolo nei confronti delle bambine e dei bambini.

**LA SCOMPARSA SIMBOLICO/CULTURALE.** – L'infanzia del Novecento è stata a lungo costretta a vivere in un secondo habitat della *violenza*: meno esiziale, ma egualmente lesivo dei suoi diritti/inviolabili in quanto Persona: la dignità, il rispetto, l'identità, la libertà. – Le immagini di cui disponiamo documentano l'altra sua “scomparsa”: vittima dell'odierna *società mercantile* che la umilia e la nega come classe/sociale, come soggetto umano corredato di proprie sfere vitali, culturali, valoriali. – Nell'ultimo Novecento, autorevoli studiosi del Pianeta/infanzia (Bronfenbrenner, Bruner, Ferreiro, Gardner, Mendel, Olson, Postman, Zazzo) hanno aperto un serrato dibattito sull'*identità* e sulla *condizione* dell'infanzia.

Questo, il verdetto. Nel Ventesimo secolo si è registrata la progressiva scomparsa dell'infanzia: sempre più prigioniera dentro a un'*identità storica*, dentro a una *condizione sociale* non/sua.

Il J'accuse è rivolto a una *duplice violenza* commessa nei confronti della bambina e del bambino.

Da una parte, l'infanzia viene gettata anzitempo nella *foresta degli adulti* (il suo destino: la precoce colonizzazione nella società dei Grandi); dall'altra parte, l'infanzia viene gettata anzitempo tra le onde del *mare mediatico* (il suo destino: l'omologazione nella Cultura diffusa).

Le violenze simboliche subite dall'infanzia fanno sì che la sua cultura antropologica risulti altro da sé. Nel senso che viene espropriata dei propri linguaggi, pensieri, valori. Le bambine e i bambini – è l'immagine tragica – sono letti e scritti *altrove*. All'infanzia si nega la carta intestata e la penna per potere raccontare la propria storia: i momenti di dolore e di felicità, le costrizioni quotidiane e le fughe nell'immaginario. L'infanzia come può parlare di sé se viene spogliata dall'Adulto e dal Mercato di memoria personale, di testimonianza storica, di protagonismo sociale, di voli utopici?

## 2. Una politica grande per i più piccoli

DOMANDA. – Il Duemila sarà ancora nemico dell'infanzia? Dopo avere denunciato la sua duplice scomparsa dal monitor del Novecento, la Pedagogia chiude la stagione delle pagelle in-rosso rivolgendo al terzo Millennio un vibrante punto di domanda. Questo. Sugli schermi del Ventunesimo secolo potrà finalmente tornare visibile il ricciolo/d'oro della bambina e del bambino? Cioè a dire, sarà possibile la loro *ricomparsa* nel teatro dell'educazione. Saranno liberi di recitare il copione intitolato alle prime stagioni della vita?

Per far sì che all'orizzonte ricompaia il ricciolo/d'oro dell'infanzia (il piccolo Ulisse) occorre dare urgentemente le ruote – assieme al riconoscimento di una sua “nuova” identità storica e sociale – ai *servizi educativi zero-sei* (Asilo nido e Scuola dell'infanzia) e a un *progetto infanzia a raggio nazionale*.

LA SCUOLA ZERO-SEI. – L'Asilo nido e la Scuola dell'infanzia del nostro Paese sono stati plauditi in più occasioni in Europa (e oltre oceano) come i servizi prescolastici più densi di valori pedagogici e didattici. Nelle loro sezioni è cresciuta un'infanzia seria, concentrata, protesa con tutte le proprie forze ad ingrandire i propri orizzonti esistenziali.

Sono bambine e bambini dall'insaziabile bocca/cognitiva: che assaporano una scoperta dopo l'altra, che osservano il mondo che li circonda, che scrutano mondi lontani.

Purtroppo, l'odierna Controriforma scolastica del Governo in carica sta strappando le ali e i sogni all'infanzia e alla sua Scuola. Tanto da costringere al tramonto e al silenzio la loro voce: piena di parole, di incontri e di avventure cognitive.

Dopo un disastroso duemiladieci, la Scuola zero-sei (premiata a fine Novecento come la *Scuola più bella del mondo*) riprende il suo viaggio verso l'anno nuovo con la testa piena di aspettative e di sogni. Cavalcando queste speranze, le bambine e i bambini inviano all'Asilo nido e alla Scuola dell'infanzia un'amorosa cartolina di *Buon secondo decennio del Ventunesimo secolo*. Per tradizione, i messaggi di auguri regalano *voglia di futuro*: per i genitori si chiama una voglia crescente di servizi pre-scolastici per i loro pargoli.

Un replay su questa asserzione. Le famiglie non soltanto colgono la fondamentale funzione di *socializzazione* della Scuola zero/sei, ma anche un'ulteriore nevralgica sua finalità educativa: nelle prime stagioni della vita si decide tutto quanto a formazione della *mente* delle bambine e dei bambini. Cioè a dire, se i nostri figli avranno a disposizio-

ne – quando saranno grandi – un vitale e generativo pensiero/plurale (una mente scout: capace di porre molti “perché”) oppure se disporranno di un inutile pensiero/unico (una mente “signorsì”).

### UN MANIFESTO PEDAGOGICO PER L'INFANZIA.

– A questo fine, proponiamo un Decalogo (dieci Tesi) per un *Manifesto pedagogico* per l'infanzia e la sua Scuola: Asilo nido e Scuola dell'infanzia.

**Tesi numero/1.** – Occorre promuovere una Conferenza nazionale sull'infanzia al fine di potere dare vita a una *Costituente dell'infanzia* (formata da genitori, insegnanti, movimenti associazionistici, sindacati, operatori pedagogici, docenti universitari) alla quale assegnare il compito di elaborare un *Progetto zero/sei* a raggio nazionale.

**Tesi numero/2.** – Occorre redigere una *Carta di cittadinanza* della bambina e del bambino corredata dei “diritti” e dei “doveri” propri di una Comunità nazionale che coscientizza le nuove generazioni sui principi di democrazia, giustizia, pluralismo, solidarietà.

**Tesi numero/3.** – Occorre dare vita a un *Osservatorio nazionale* sui problemi dell'infanzia con il compito di monitorare i dati demografici (quantitativi) e la qualità della vita della bambina e del bambino nelle istituzioni famigliari, scolastiche, associative in cui vivono e crescono.

**Tesi numero/4.** – Occorre impegnare i governi delle città (gli Enti locali) a varare propri *Piani regolatori* rivolti all'infanzia (e alle altre età generazionali). Il che significa trasformare le odierne città mercato e dei consumi in comunità di vita dagli elevati coefficienti di aggregazione, cooperazione, convivialità, solidarietà collettive.

**Tesi numero/5.** – Occorre chiedere al *Mediatore* di impegnare risorse per qualificare i palinsesti rivolti alle bambine e ai bambini. Lo scopo è far sì che l'infanzia possa arricchire e non impoverire davanti al Video le sue “cifre” di conoscenza, fantasia, immaginazione, creatività.

**Tesi numero/6.** – Per quanto riguarda i servizi prescolastici, occorre varare una Legge/quadro che avvii un *Piano poliennale* di sviluppo sia degli Asili nido, sia della Scuola dell'infanzia al fine di ricomporre in un sistema educativo “integrato” i tre lati storici del suo triangolo: statale, comunale e autonomo.

**Tesi numero/7.** – Occorre moltiplicare nel nostro Paese il modello istituzionale delle *Nuove tipologie* dei servizi educativi per l'infanzia. Questo modello pone al “centro” il Sole (l'Asilo nido e la Scuola dell'infanzia) e alla “periferia” i Pianeti (le offerte

educative del territorio: i campi-gioco, le ludoteche, gli spazi-infanzia, gli spazi-famiglia e altro).

**Tesi numero/8.** – Nelle Scuole zero-tre e tre-sei occorre disseminare il modello didattico *sperimentale* che tanti riconoscimenti ha raccolto in sede internazionale. Lo stile sperimentale è *contro i metodi*; perché tendenzialmente prefabbricati e rigidi. È invece a favore di soluzioni didattiche flessibili e modulari, aderenti ai bisogni reali dell'infanzia e alle "variabili" (economiche, sociali, culturali) che costellano le comunità di appartenenza delle prime stagioni della vita.

**Tesi numero/9.** – Occorre sollecitamente avviare una *formazione universitaria* congiunta per gli insegnanti dell'Asilo nido e della Scuola dell'infanzia. In questa prospettiva, va auspicata la "pariteticità" nella formazione iniziale dei docenti del comparto zero-sei nei percorsi accademici.

**Tesi numero/10.** – Occorre assicurare all'Asilo nido e alla Scuola dell'infanzia *propri/curricoli*. In questa prospettiva, si auspica una sollecita stesura di Orientamenti educativi per l'Asilo nido e una revisione (hanno più di due lustri di vita) degli eccellenti Orientamenti per la Scuola dell'infanzia del 1991.



## Il Risorgimento e l'educazione: il "caso Toscana"

SIRA SERENELLA MACCHIETTI  
Ordinario Pedagogia  
Università Arezzo/Siena

**I**l Risorgimento è un movimento complesso in cui convergono aspirazioni, attese, idee, visioni differenziate del futuro della Patria a nessuna delle quali tuttavia sono estranee la tensione educativa, la volontà implicita di costruire l'Italia educando tutti i suoi cittadini e la certezza "che fondamento degli ordini politici dev'essere l'ordine morale; e fondamento dell'ordine morale, l'educazione"<sup>1</sup>.

A questa volontà si collega l'attenzione per le potenzialità educative di tutte le arti e particolarmente della letteratura la quale è intesa come un "bene" che può essere offerto a tutti coloro che amano, soffrono, pregano e che non sono "oscurati" dall'ignoranza, né guastati dalle troppe esperienze. Con l'intenzione di diffondere nel pubblico "la sana e sociale filosofia de' costumi e gli ingenui generosi studi del bello", il 3 settembre 1818 sorse a Milano "Il Conciliatore", il quale, se da un lato si proponeva di incoraggiare la comunicazione tra le varie genti d'Italia e di perseguire fini utili, "come la diffusione della scienza economica e

dell'industria", dall'altro mirava ad educare alla critica e a "destare... l'utile amore per la lettura"...<sup>2</sup>.

In questa prospettiva si collocavano i pedagogisti dell'epoca ed in particolare Raffaello Lambruschini il quale raccomandava la lettura e la considerava un mezzo di formazione morale, sociale, religiosa e politica e vedeva nel libro una "guida dell'educazione"<sup>3</sup>.

Ma il fervore educativo che caratterizzò l'età romantico-risorgimentale è testimoniato oltre che dagli "scritti" dei "letterati" e dai pedagogisti anche dalla fondazione di numerose e nuove istituzioni scolastiche e particolarmente delle scuole di mutuo insegnamento e degli asili infantili. A ragione V. Novi Tommolini scrisse che "tra i vari asili – da una città all'altra, da una regione ad altre regioni – si stabilì una cordiale colleganza"; i fondatori delle scuole infantili si scambiavano manuali, materiale didattico, arrivando "in questo campo ad eliminare i campanilismi, di cui soffriva la vita italiana del tempo e a realizzare un lavoro comune per l'unico ideale dell'educazione infan-

tile a carattere nazionale”<sup>4</sup>.

Opportunamente D. Berti riflettendo sull'importanza che assumeva nel clima risorgimentale l'erezione di un asilo, scriveva che l'apertura di una scuola per i bambini “era un avvenimento politico, un atto di amore patrio” e che “l'Italia presentava uno spettacolo piuttosto unico che raro d'un movimento politico fatto in nome e per mezzo di dottrine pedagogiche”<sup>5</sup>.

### *Pedagogia e “scuole” in Toscana*

Nell'età risorgimentale la Toscana si configurò come un vero e proprio focolaio di cultura e di cultura nazionale, come di “centro culturale, di incrocio di intellettuali”. Fu inoltre “una delle più vive fucine pedagogiche, con Vieusseux, con Lambruschini e Capponi, con Ridolfi e “Meleto”, ma anche con Niccolini e il suo teatro, con Mayer e gli asili, con Gino Capponi e “con intellettuali – fustigatori dei costumi pubblici e privati...”<sup>6</sup>.

La pedagogia che venne elaborata fu essenzialmente una pedagogia civica, aperta all'Europa, al confronto e al dibattito pedagogico, attenta alla scuola, alla promozione dei giovani, capace di dar vita a esperimenti di comunità agricole, di esprimersi e di diffondersi attraverso l'editoria.

Grazie a questa pedagogia le esperienze educative effettuate nel Granducato presentano una varietà di articolazioni e di trasformazioni che mettono in evidenza l'influenza esercitata dalla cultura pedagogica nelle pratiche scolastiche.

Significative sono, a questo proposito, le esperienze degli asili infantili toscani i quali, anche se la loro fondazione era stata sollecitata dall'esempio di Ferrante Aporti, gradualmente si allontanarono dal modello aportiano e assunsero caratteri specifici legati alla tradizione e alla cultura delle varie città del Granducato. Particolarmente esemplari per l'attenzione rivolta alla cultura locale sono gli asili infantili di Siena sorti nel 1834 i quali furono tra i primi della Toscana e accolsero fin dalle loro origini bambini appartenenti a tutte le classi sociali e modificarono gradualmente metodi e programmi dimostrandosi aperti ai miglioramenti che erano suggeriti dalla pratica educativa.

Pertanto i programmi degli asili senesi venivano spesso aggiornati e chiedevano l'attenzione per l'ambiente, per la città con i suoi usi, i suoi costumi, i suoi monumenti e le sue tradizioni e con i suoi bisogni di educazione. A questa attenzione si deve prima l'istituzione di una scuola annessa agli

asili, destinata ad accogliere i fanciulli che “giunti all'età di sei anni sarebbero stati di nuovo abbandonati alla non curanza...”, e, successivamente, nel 1846 “l'unione e la fusione delle scuole infantili con l'Istituto di mutuo insegnamento”.

Grazie a questa “fusione” fu realizzato un sistema di scuole popolari le quali accoglievano i loro “alunni” all'età di tre anni e li ospitavano fino all'adolescenza, età in cui alcuni di essi già lavoravano nelle botteghe artigiane, ai quali l'insegnamento veniva offerto nelle ore pomeridiane e serali.

Si trattava di una istituzione scolastica che era frutto dell'impegno di tutta la cittadinanza e che si configurava come *scuola della comunità e per la comunità*. Infatti i tredici cittadini che nel 1834 fondarono gli asili infantili coinvolsero (ancora prima di attivarli) tutti i genitori dei bambini in età prescolare inviando loro delle lettere in cui presentavano gli intenti e i programmi di queste nuove scuole.

Si rivolsero inoltre a tutti i cittadini abbienti, ai “capi” delle contrade, agli istituti bancari (il Monte dei Paschi e le Casse di risparmio), alle società filodrammatiche e filarmoniche, alle accademie teatrali e alle donne senesi per invitare tutta la cittadinanza a contribuire in vari modi al sostentamento delle istituzioni scolastiche.

La risposta dei senesi fu pronta e generosa. Forse, con la loro generosità, molti cittadini e particolarmente quelli legati alla causa risorgimentale (sia al Movimento Cattolico Liberale sia al Movimento mazziniano), mettendosi “al servizio del popolo non aiutandolo paternalisticamente ma educandolo”, dimostrarono di aver compreso che tutti gli esseri umani hanno il diritto all'istruzione.

<sup>1</sup> R. Lambruschini, Manifesto del 27 agosto 1849, premesso al volume *Dell'educazione*, Vieusseux, Firenze, 1849, pp. 1-2.

<sup>2</sup> Cfr. “Il Conciliatore”, *Foglio scientifico-letterario*, a cura di Vittore Branca, Vol. I, Le Monnier, Firenze, 1954, pp. 3-10.

<sup>3</sup> S.S. Macchietti, *Lettura e autoeducazione. Storia e problemi*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia-Facoltà di Magistero di Arezzo-Università degli Studi di Siena, S.T.E., Città di Castello (PG), 1975, pp. 15-16.

<sup>4</sup> V. Novi Tommolini, *Gli asili d'infanzia nel risorgimento italiano*, La Scuola, Brescia, 1943, p. 9.

<sup>5</sup> Cfr. S.S. Macchietti, *La scuola infantile tra politica e pedagogia dall'età aportiana ad oggi*, La Scuola, Brescia, 1985, pp. 28-29.

<sup>6</sup> Cfr. F. Cambi, Introduzione, in F. Cambi, a cura di, *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Le Lettere, Firenze, 1998, p. 155.

# Dal senso dell'Unità alla necessità dell'unificazione

GAETANO MOLLO  
Ordinario di Pedagogia  
Università di Perugia

**Q**uando studiamo la storia ci può sembrare così lontana, come i monumenti ai caduti della Grande Guerra, che troviamo spesso anche nel più piccolo paese.

La storia va avanti. Tuttavia, va insensatamente avanti, se non sa ritrovare il suo senso nel passato, da riscoprire e rinnovare. Per questo, ciò che intendiamo, oggi, per coscienza critica richiede una coltivata e rivisitata coscienza storica. La riflessione storica ci permette di scoprire non solo il valore del nostro passato, ma anche le possibilità inaspettate della nostra natura umana, costituite da impegno personale e interdipendenza sociale.

In tale prospettiva la memoria storica deve poter aiutare a comprendere i processi di unità, come sforzi e sacrifici fatti per superare le divisioni e le separazioni. Volgendo verso tale evoluzione ci si può far consapevoli di tutte quelle conquiste che hanno portato un popolo a superare antiche rivalità, per ricomporre i buoni rapporti di una popolazione fatta per condividere in pace uno stesso territorio, condividendo e cooperando, per garantire a tutti benessere e libertà.

## *La conquista dell'unità*

È in tale prospettiva che va saputo ripensare il senso della nostra così sofferta unità, acquisita col sangue e il dolore di tanti. La nostra unità nazionale è frutto di una molteplicità di apporti di persone e di idee. Si tratta di un contributo proveniente anche da differenti visioni del mondo e concezioni politiche. Basti pensare alle idee ed al movimento di Mazzini, ma anche alla prospettiva di Gioberti, come pure alla strategia di Cavour e all'intraprendente azione di Garibaldi, attraverso la diplomazia e l'esercito di Vittorio Emanuele II. Soprattutto, però, si devono tener presente i tanti

martiri e tutti coloro che morirono in tutti i moti e le guerre intraprese per tale ideale, nonché il triste ricordo lasciato nel cuore e nella mente dei loro cari.

L'unità d'Italia può ben rappresentare un fondamentale passaggio storico per noi tutti italiani, segno di un'evoluzione: quella di recuperare l'indipendenza ed il ripristino di un'unità politica della penisola.

Di fatto, ciò è avvenuto grazie al contributo di varie posizioni ideologiche e diverse concezioni. Quello che li accomunava era il fine: il superamento di una condizione di separazione politica, per un'indipendenza in nome di una comune identità, quella dell'essere tutti italiani.

L'unità è in tal senso un bene imprescindibile: l'esser diventati un solo popolo, ricco della diversità di tante tradizioni e costumi, unito in una comune matrice territoriale e culturale. L'unità è, tuttavia, anche la condizione del nostro sviluppo e della nostra appartenenza all'Europa. L'unità rappresenta il superamento della separazione, che è sempre effetto di egocentrismi, generatori d'incomprensioni e rivalità, portatori di conflittualità e violenza.

Questo non vuol dire uniformizzazione. In tale ottica, il valore e la funzione di un sano ed equilibrato sistema federale possono risultare proficui per l'unità, inducendo processi di responsabilizzazione e cooperazione. Da qui il salutare confronto e contributo, all'interno di un comune fine sociale ed economico, per il quale ogni parte è chiamata ad offrire il suo apporto. Da qui il valore e l'importanza di una corresponsabilità territoriale, assunta in prima persona da ogni regione.

Nella visione mazziniana era necessario poter conquistare l'unità nazionale: "la nazione è l'università degli Italiani, affratellati in un patto e viventi sotto la legge comune." Il senso della nazio-

ne era necessario per poter conquistare l'indipendenza. Diventare liberi, per poter diventare eguali e potersi sentire tutti fratelli. Questo l'ideale, questa la motivazione che va saputa anche oggi riaffermare e rialimentare.

In tutto ciò il valore ed il riferimento a quel primo processo d'unificazione: costituire una identità nazionale, riconoscendosi in un territorio comune. Il senso di nazione - nella sua caratteristica di Stato indipendente - rimanda in tal senso alla realtà del popolo: un popolo con una storia comune e una civiltà accomunante. Per questo era necessario saper risalire ad un'immagine d'italianità, precedente alle separazioni. Da qui la ricerca di un minimo comune denominatore, al di là dei differenti costumi e dialetti. Su questo molto è stato fatto, iniziando dalla comune lingua italiana e dalla prassi democratica di partecipazione e rappresentanza, anche se sempre da migliorare, in riferimento alla maturazione dei cittadini ed all'evoluzione dei tempi.

Come per l'unità di una famiglia, dove ogni singolo membro deve poter sentirsi interdipendente ma autonomo, così all'interno di una collettività nazionale ogni sua parte deve poter cooperare, assumendosi le proprie responsabilità. È all'interno di un tale processo di corresponsabilità, che ogni istituzione, ma anche ogni singola persona, specie nella sua funzione pubblica, deve poter diventare consapevole della necessità di dare il proprio apporto. Si tratta di un processo di consapevolezza, basato sulla condivisione e sulla compartecipazione: condividere le finalità di una collettività, volta verso il benessere di tutti, nonché partecipare nell'impegno di dare il proprio contributo. A questo deve sentirsi chiamata ogni persona che intenda porsi e proporsi come educatore, che svolga funzioni di genitore, insegnante, animatore, allenatore o quant'altro. A maggior ragione, tutti coloro che siano investiti di una funzione pubblica - concernente sia la giurisdizione che l'istruzione e la sicurezza - devono poter sentirsi rappresentanti in prima persona dello Stato, nella sua funzione di garante e promotore.

### *L'identità europea*

Il processo d'unificazione - che è alla base della costituzione della nostra unità di nazione - si sta oggi allargando, per scoprire la necessità di una identità europea, legata non solo ad interessi economici. Questa identità risale lontano, sempre

nella ricerca di una comune umanità, al di là della lotta fra popoli e nazioni, ispirata anche a principi cristiani; oggi, con una comune matrice, quella del sistema democratico. In questo, nei processi di democratizzazione va saputa oggi individuare la comune appartenenza. Questa la forza centripeta. Tuttavia, vi è anche un'urgenza che ne determina la forza centrifuga: quella del dialogo col resto del mondo, iniziando da quello presente nell'area mediterranea. Da qui la necessità di una politica unitaria, che sappia trovare nell'armonia interna il primo fattore, per cercare di promuovere e diffondere una politica della reciproca comprensione, della cooperazione e della solidarietà.

L'unificazione è un processo che non elimina le diversità, anzi le valorizza, come avviene in una famiglia, in una squadra o in una comunità. Per questo, si fortifica tale unità se s'inizia dal nucleo familiare ad educare alla comprensione del diverso, alla collaborazione ed a ciò che va oltre il proprio individualistico tornaconto: si tratta della costante e faticosa ricerca del bene comune.

Tutto ciò richiede il poter sviluppare un doppio sguardo. Un primo sguardo deve poter essere retrospettivo, attraverso il quale poter ritrovare le radici della propria cultura ed il processo che ha portato all'identità nazionale. Un secondo sguardo deve poter essere di tipo prospettico, volto ad abbracciare con l'intenzionalità accomunamenti di umanità, dove potersi ritrovare in pace e cooperazione con tutto il genere umano. Tale processo può avvenire se si sviluppa una consapevole coscienza collettiva, che sappia allargarsi gradualmente verso una coscienza planetaria. Questo richiede la capacità di saper espandere il senso della collettività, riuscendo a trovare sempre ciò che accomuna e non ciò che divide. Da qui l'esercizio pedagogico dell'ascolto, del dialogo e della conversazione, quale pratiche etico-sociali di liberazione di umanità, le sole che possono produrre reciproca comprensione e collaborazione attiva.

La nostra unità nazionale, oggi, può essere difesa e valorizzata non restringendo lo sguardo verso l'interno - provando di reagire alle tentazioni minori di un separatismo egocentrico - bensì volgendolo verso l'esterno, cercando di armonizzarsi non solo con tutta l'Europa, ma anche con tutto il resto del mondo. La nuova consapevolezza è quella di essere tutti parte di una stessa terra, popoli dello stesso pianeta, umanità della stessa umanità. Questo il senso di un processo d'unificazione, che rispetti e valorizzi, tuttavia, la diversità di culture, costumi, usanze e situazioni esistenziali.

In questo, il nostro essere italiani deve poter apportare il valore della nostra cultura, della nostra arte ed anche della nostra filosofia di vita, ispirata all'ospitalità, alla tolleranza ed all'integrazione. Da qui il senso di quella singolarità nazionale, nella quale identificarsi e riconoscersi, come la intende anche Federico Chabod. Questo, chiaramente, nel rispetto di comuni regole di convivenza, basate sul rispetto e sull'accettazione dei principi della democrazia. In tal senso non si tratta di una utopia, ma rappresenta la visione di una dinamica evolutiva, determinata dai processi di globalizzazione e dalla consapevolezza di comuni bisogni, nonché dell'accomunante necessità di risolvere i problemi della convivenza planetaria.

Non si tratta, quindi, di uniformizzazione. Da qui il valore della diversità e la ricchezza delle differenze, come quella di genere fra uomo e donna, nella eguaglianza della comune identità umana e nella stessa presenza, in ognuno, di ciò che intendiamo per persona, come centro di libertà e di dignità, nonché potenziale d'umanità da valorizzare in tutte le sue forme. In tal senso, tutto ciò che rappresenta e identifica una situazione culturale o un elemento distintivo di un territorio, non deve rappresentare una chiusura all'altro, bensì il piacere nel riconoscersi in una comunità che sappia accettare anche l'altrui identità, individuando similarità e rilevando diversità, ma sempre per apprezzare e migliorare.

### *La logica dell'unificazione*

Alla base di tale processo di accomunamento si deve poter riscontrare una legge che presiede a tutti i processi di civilizzazione e di umanizzazione: saper ritrovare la comune umanità nella diversità di culture e contesti sociali. Da qui la riscoperta di ciò che s'intende per umanità. A questo serve lo studiare, il viaggiare, l'ascoltare, il vedere e, soprattutto, il leggere ed il considerare.

Se l'umanità è una conquista di civiltà, essa è un valore, che va saputo riconoscere come sostanza comune di tutte le sue diverse forme e manifestazioni. Se l'umanità è il riconoscimento di parità valoriale, in quanto persone, nella consapevolezza della diversità, allora si tratta di aumentare i livelli di comunicazione, per conoscersi e comprendersi, cercando di apprezzare differenti costumi, usanze e credenze. Se l'umanità è incontrarsi nelle esigenze comuni, allora il suo perseguimento non può che andare verso forme sempre più ope-

native di solidarietà, nella consapevolezza che il bene degli altri popoli sia il nostro bene.

Contro una vecchia logica di indifferenza o di sfruttamento, oggi ci si deve rendere conto che lo sforzo dell'amare i propri nemici - indicatoci dal Vangelo - non rappresenta soltanto una forma di amore generoso. Si tratta anche di una considerazione utilitaria, comprensibile per riflessione razionale. Oggi stiamo arrivando a comprendere che fare il male ad un'altra persona, gruppo, popolo o continente è farlo a noi stessi. L'ultimo secolo della nostra storia e la legge della globalizzazione ce lo stanno insegnando. La nuova morale che ci viene richiesta è una nuova etica internazionale, dove i problemi comuni ambientali ci stanno coscientizzando sulla necessità di pensare assieme alle esigenze di tutta l'umanità. Si pensi, ad esempio, al fatto che l'utilizzazione a pannelli solari solo del 2% del territorio del Sahara - col trasporto in alta tensione - basterebbe per il fabbisogno energetico di tutto il mondo. Diversamente, l'egoismo separatista è destinato non solo ad isolarsi e crearsi dappertutto nemici, ma soprattutto a non beneficiare dei frutti della cooperazione e dell'interscambio. La nuova morale utilitaria è uno sguardo a lungo raggio, capace di guardare al bene collettivo attraverso gli effetti di condizioni di pace e sviluppo: le vie dell'utilitarismo - come ci fa capire Pietro Ubaldi - convergono con le vie dell'evoluzione morale.

La consapevolezza e gli effetti della globalizzazione ci stanno insegnando questa verità, per cui, se abbiamo scoperto che fare il male degli altri si ritorce contro di noi, così lo è in positivo, quando si fa del bene. Si pensi solo, su di un piano economico, agli effetti delle borse mondiali rispetto alla nostra, od alla possibilità delle esportazioni, di fronte all'aumentare del potere d'acquisto delle nazioni con cui si è in buone relazioni. Per questo, Jared Diamond ci ricorda che se crescere è un fatto naturale, dovremo necessariamente limitare i nostri consumi e generare un nuovo modello di sviluppo compatibile, per non oltrepassare le possibilità di sostentamento che la nostra comune terra ci offre.

Da qui lo sviluppo di tre sensi sociali, che debbono poter essere visti nella loro integrazione: il senso d'appartenenza, dell'intercultura e della solidarietà. Il senso d'appartenenza - quello per cui abbiamo dolorosamente conquistato la nostra unità nazionale -, che non può più essere inteso e vissuto contro qualcun altro. I valori dell'appartenenza, da coltivare e valorizzare, oggi debbono

poter aprirsi a quelli interculturali, che rappresentano il secondo senso sociale, attraverso le regole del rispetto e la prassi della cooperazione. Quest'ultima non è solo una necessità: rappresenta il senso della solidarietà, che costituisce la vitalità e la ricchezza di una società aperta e dinamica.

Per poter realizzare tutto questo si deve poter coltivare un'educazione umanizzatrice, di cui deve farsi promotrice una pedagogia dell'interazione e dell'integrazione fra tutti i popoli: la lotta fra popoli e nazioni deve potersi spostare alla lotta di tutti i popoli contro la fame, contro le malattie, contro la povertà e contro la violenza.

Da tutto ciò l'urgenza della collaborazione fraterna dei grandi organismi universali. Non reagire contro gli altri, che spesso sono i nostri vicini e conterranei, ma contro i problemi che ci affliggono, quali l'ingiustizia, l'ignoranza e l'insensibilità, da cui discendono povertà, fame e guerre. Aumentando tale consapevolezza nell'opinione pubblica - per primo attraverso una scuola di cultura, che produca comprensione e consapevolezza, attraverso un equilibrato senso critico - si possono perseguire queste ampie finalità. Si tratta di educarsi ed educare al valore produttivo della cooperazione, al piacere del condividere ed alla forza che scaturisce dall'unire idee e energie, ragionando in termini di benessere collettivo, dal quale possa discendere e venir alimentato il benessere personale.

Alla base di tutto resta la capacità d'affratellamento, attraverso la quale riconoscere il diritto di tutti alla felicità, quale effetto di un'attenzione alle esigenze ed ai bisogni di ogni persona. Il separarsi fra popoli, il voler sopraffare l'altro od il volersi sovrapporre, contrapponendosi ad una logica unitaria, non possono che portare a divisione sociale, lotte economiche, fenomeni culturali di rivalsa o vendetta. Questo può essere compreso solo se ogni persona può riuscire a sentirsi parte di un Tutto, iniziando dalla propria famiglia, per allargarsi alla propria città, alla propria nazione, al proprio continente, sino ad arrivare a sentirsi compartecipi dei beni e della bellezza della nostra comune terra.

Tutto ciò, tuttavia, trova la sua ragione ultima all'interno di una evoluzione della coscienza umana che, anche attraverso le scoperte scientifiche,

possa comprendere i principi direttivi del nostro universo, di cui facciamo parte, che sono principi di ordine e giustizia, all'interno dei quali l'amore abbia un senso e la fratellanza una motivazione profonda.

Questo sguardo ampio ci deve permettere di considerare l'unità come punto di partenza di un popolo e punto d'arrivo per tutta l'umanità. Si tratta di un percorso di espansione di coscienza. È in tal senso che Giosuè Carducci ci ha ammonito sul fatto che la nostra patria sarà veramente libera, solo quando libere saranno le nostre coscienze. In tal senso, il compito è sempre quello di ampliare la coscienza, dove nella collettività si possano ritrovare e riconoscere gli interessi di tutti ed il benessere per tutti. Per questo, la capacità d'accomunarsi significa non sentirsi parte di una collettività uniforme. In questo, scuola e ambienti d'animazione devono poter creare - come nella maggior parte dei casi riescono eccellentemente a fare - condizioni di rispetto e collaborazione, attraverso una scuola dove, attraverso i gruppi, si possa fare cultura assieme, i progetti possono essere portati avanti grazie all'apporto di tutti, la diversità venga saputa valorizzare. Di questo si stanno rendendo conto sempre di più tanti genitori. La ricchezza relazionale, le competenze comunicative e la capacità di comprensione sono fonti non solo di progresso, ma soprattutto di condizioni di benessere esistenziale e sociale.

Verso tale prospettiva devono poter convergere tutti coloro che s'impegnano nelle varie istituzioni, per produrre reti di collaborazione e sinergie creative. È in tale senso che l'unità nazionale può essere vissuta come dimensione dinamica e costruttiva, volta verso forme più ampie di armonizzazione. Armonizzarsi fra persone, fra regioni, fra popoli, nella diversità di costumi e tradizioni. Ricerare l'armonia rappresenta il compito di una continua conquista, ispirata sempre dal senso di una unità di popolo, chiamato ad armonizzarsi con tutti gli altri popoli, come compartecipi di una comune terra, nel costante compito di armonizzazione, nel riconoscimento e rispetto della diversità di territori e ambienti culturali, unita da una comune atmosfera di vivibilità e benessere, da estendere a tutte le persone, per comprendervi tutti i popoli.



# Ruolo del maestro nella Sicilia pre-unitaria alla luce di Regolamenti e Decreti Regi

PAOLINA MULÈ

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale  
Università degli Studi di Catania

Nelle ricerche storico-pedagogiche italiane è piuttosto noto che, dopo i moti del 1820-21, Ferdinando si esprime contro ogni forma di cultura, tanto che la Pubblica Istruzione del Regno viene messa sotto il controllo ecclesiastico ed omogeneizzata<sup>1</sup>. Si diffonde sempre più il confessionalismo con un atteggiamento di controllo nei confronti di insegnanti e alunni, ma anche vengono meno le scuole di *mutuo insegnamento* perché esprimono una prospettiva innovativa e poco in linea con i principi dell'autorità.

In Sicilia, i *Regolamenti della Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione* vengono emessi a Palermo nel 1821, divenendo così dispositivi fondamentali per le Scuole Primarie. L'Intendenza della Provincia di Catania – Ufficio Secondo si occupava di controllare l'applicazione degli articoli presenti nel *Regolamento* che di seguito si illustrano:

«1° Gli oggetti dell'insegnamento nelle scuole primarie saranno la lettura, la scrittura, gli elementi di calcolo e le nozioni di pesi e misure oltre i doveri religiosi e sociali che sono la base di ogni istruzione. Quando la scuola primaria sarà assistita da più maestri, l'istruzione si potrà estendere nelle classi superiori ai primi elementi della Grammatica Italiana. 2° Il metodo da osservarsi nelle Scuole primarie sarà quello di Lancaster, o il Metodo Normale del simultaneo insegnamento. L'antico metodo di istruire i ragazzi individualmente sarà assolutamente proibito. La Commissione, in vista delle circostanze locali di ogni Comune, e dei mezzi di cui si potranno disporre, determinazioni di caso in caso se convenga adattarsi l'uno o l'altro dei metodi presenti. 3° I libri di cui si farà uso nelle Scuole Primarie saranno indicati dalla Commissione prima di incominciare l'anno Scolastico. 4° Ogni Comune sarà provveduto di uno, o più Istitutori secondo i bisogni della Popolazione. Nei Comuni poiché abbracciano più Circondari si procurerà di proporzione il numero delle Scuole

le Primarie a quello dei Circondari. 5° La disposizione enunciata nel precedente articolo veniva di norma nello stabilire le Scuole Primarie per le Fanciulle. Le scuole stabilite nei Collegi di Maria saranno riguardate come Scuole Primarie. 6° Il locale delle Scuole Primarie Comunali sarà scelto dal Corpo Municipale di ogni Comune nel sito più centrale e più comodo a tutti i ragazzi. 7° Ogni Scuola dovrà essere provveduta a spese del Comune delle tabelle per la lettura, per la calligrafia e per l'aritmetica secondo la qualità del metodo, che si dovrà osservare. 8° La dote della Scuola ed il soldo dell'Istitutore saranno a carico della Casa Comunale. 9° Nel Capoluogo di ogni Intendenza sarà una Scuola primaria centrale, affinché sia di norma e di modello a quelle degli altri Comuni. In questa Scuola dovranno apprendere il metodo antico coloro che verranno consacrarsi all'istruzione primaria. 10° Nessuno potrà essere nominato Istitutore di una Scuola Primaria se non sia munito di un certificato che attesti di avere appreso il metodo pratico, ordinato dalla Commissione. 11° Nelle Scuole primarie fondate dai Comuni i Decurionati avranno il diritto di presentare una terna di oggetti, fra i quali dovrà scegliersi dalla Commissione l'Istitutore, dopo le informazioni sufficienti dei costumi e la capacità letteraria dei soggetti presentati. 12° Colui, che avrà fondato una Scuola, o per donazione, o per testamento, potrà riservare ai suoi Eredi il diritto di presentare l'Istitutore, purché abbia costui i requisiti necessari e di morale e di idoneità. 13° I Comuni ed i fondatori particolari potranno prescrivere che l'Istitutore della Scuola sia provveduto a concorso. In questo caso i Concorrenti dovranno giustificare con certificati legali la loro buona condotta per essere ammessi al concorso, a chi sarà giudicato più degno nell'esame sarà nominato. 14° Gli ordinari nel tempo della sacra visita potranno prendere conoscenza dell'Istruzione religiosa delle Scuole.

15° *Le Scuole dei fanciulli non potranno essere riunite sotto qualunque pretesto, nel medesimo locale.* 16° *I Parroci, ed i Sindaci del Comune, dove la Scuola è stabilita, potranno esercitarvi una particolare sorveglianza; ma trovando qualche disordine non potranno, che darne parte alla Commissione dell'Istruzione Pubblica.* 17° *Il Parroco, il Sindaco e l'Ispettore speciale della Commissione formeranno un Comitato per discutere, concorrendo a proporre le riforme, ed i miglioramenti conducenti al vantaggio dell'Istituzione. Questo Corpo solleciterà alla Commissione i provvedimenti opportuni per la conservazione ed il progresso delle Scuole»<sup>2</sup>.*

Questo ultimo punto, è dimostrato con la Circolare – Comunicata con l'ufficiale il 25 settembre del 1828, N° 6125 dell'Intendenza, inserita nel giornale in atti 180, in cui si precisa che il Metodo disposto dalla Commissione di Pubblica Istruzione ed Educazione di Palermo nel 1828 si deve osservare in tutte le Scuole Primarie. Si legge, infatti, quanto segue:– *Il metodo da osservarsi in tutte le Scuole Comunalì sarà il Lancasteriano, o il Normale giusta le precedenti disposizioni della Commissione. Il primo si adotterà nei Comuni di quattromila anime o più. Il Normale in quelli di quattromila al di sotto, mentre nelle Scuole private il Normale».*

In questa Circolare, sulle **Scuole Primarie** si legge ancora che:

«*Le Scuole primarie col Metodo Normale si divideranno in due classi. Nella prima classe s'insegnerà il leggere, lo scrivere, le prime quattro operazioni dell'aritmetica ed il Catechismo di Religione.*

**Libri.** *Abbecedario ad uso delle Scuole Normali. Il piccolo Catechismo di Religione*

*Nella 2° classe Le declinazioni e Coniugazioni dei nomi, e verbi italiani; si proseguiranno le quattro operazioni dell'aritmetica, ed il Catechismo di Religione.*

**Libri.** *I Doveri dell'uomo ad uso delle Scuole Normali per l'esercizio della lettura. Modo di declinare, e coniugare i nomi e verbi italiani ad uso delle Scuole Normali. Nelle Scuole Lancasteriane il libro di lettura per l'ottava classe sarà la prima parte delle novelle di Soave»<sup>3</sup>.*

Nel 1830, con l'ascesa al trono di Ferdinando II, pur emergendo per dieci anni circa un clima più liberale nella politica e nella scuola del Regno, la situazione economica non florida, contribuì a compromettere la posizione della scuola e degli insegnanti, che rimasero sotto la tutela delle amministrazioni comunali, alle quali con il *Decreto del 1831* fu imposto di ridurre le spese generali e

quelle legate al pagamento dei dipendenti. I maestri e la scuola furono penalizzati.

In Sicilia, intorno al 1836, la situazione scolastica non era delle migliori anche se essa secondo la volontà del sovrano doveva potenziare la scuola popolare, che però rimase sotto il controllo dell'autorità dei vescovi ancora una volta con il *Decreto del 10 gennaio 1843*, consacrando così da parte del sovrano la sua rinuncia ad ogni azione riferita alla scuola.

Per la esecuzione del **Reale Decreto del 10 gennaio 1843** a Catania, il Consigliere di Stato il Ministro Segretario di Stato degli Affari ecclesiastici, *Principe di Trabia*, così scriveva da Napoli, il 10 di gennaio 1843 al vescovo:

#### «Noi Felice Vescovo di Catania

*L'Ill.mo di Rev.mo Monsignore Vescovo dovendo riportare l'istruzione primaria alla utilità cui questa istituzione è destinata mi ha fatto grazia ordinarmi rammentare alle Ill. S.S. il Regolamento che in proposito debba esclusivamente avere luogo, e richiedere le seguenti notizie, che alla più presto possibile dovrà apprestare direttamente al prelodato Monsignore.*

*In esecuzione dunque di sì venerato incarico ricordo sulle prime alle Ill. S.S., che per il Real Decreto del 10 Gennaio 1843 le Scuole primarie dipender debbano esclusivamente dai vescovi, che sono autorizzati a destinare i maestri e le maestre a sospenderli, ad a rimuoverli secondo le mancanze che commetteranno nell'adempimento dei loro doveri;*

*Che dalla data del ripetuto Real Decreto ogni disposizione relativa alla nomina dei maestri, e delle maestre primarie è rimasta annullata;*

*Che l'insegnamento dovrà essere praticato secondo il metodo, e coi libri elementari approvati dalla pubblica istruzione;*

*Che la legge del 12 Dicembre 1806 ha fissati gli onorari pei maestri e per le maestre delle scuole primarie nei Comuni di prima e seconda, e di terza classe;*

*Che nel terzo comma dell'articolo 226 della praticata legge è detto "di non ammettersi trattamento di maestra in quei comuni dove non se ne trovi alcuna che sappia leggere e scrivere e che mezzi volgari non abbia di istruzioni";*

*Che l'amministrazione civile non ha altra ingerenza nell'istruzione primaria che di assicurarsi del servizio prestato prima di disporre il pagamento degli onorari ai maestri ed alle maestre, e di far conoscere ai Vescovi i maestri e le maestre che mancano all'insegnamento acciò li rimpiazzino con soggetti*

più zelanti. Tutt'altro che riguarda la istruzione primaria ai Vescovi esclusivamente si appartenga.

E che i Vescovi possono portare tutta la loro vigilanza anche sulle altre scuole superiori, e sulle scuole private per quanto riguarda la morale e la religione.

Epperò uopo è conoscersi dalle ILL. S.S. rispettivamente:

1° Qual è lo stato attuale delle scuole primarie in ciascun comune della Diocesi;

2° Chi sono gli attuali precettori e se abbiano o no fin qui con assiduità prestato servizio;

3° Quali tra i medesimi ne hanno ottenuto la edizione e la conferma del prelodato Monsignore.

4° Quali locali ritrovansi destinati per le scuole e se questi sono di peso dei Comuni o dei precettori e se forniti ritrovansi dei mobili necessari.

5° Quali tra le scuole osservano il metodo Lancasteriano, e quali il Normale;

6° Quali soldi percepiscono i maestri e le maestre, e quanti mezzi apprestano i Comuni da servire alla reale sussistenza delle scuole, e se distribuiscansi i premi d'incoraggiamento;

7° Se i Comuni soddisfano puntualmente siffatte prestazioni:

8° Quali e quanti giorni vengono destinati per le vacanze, e quali sono le ore destinate per la istruzione.

9° Di quali libri si avvalgono i maestri;

10° E finalmente quant'altre scuole superiori e private esistono in ciascun Comune e chi siano i maestri».

Sicuro che le Ill. S.S. non tralasceranno di corrispondere alle pastorali vedute di Monsignore si avranno intanto la premura di rapportare quanto superiormente si richiede<sup>ma</sup>.

E ancora, in un altro documento si conferma ulteriormente quanto stabilito nel Decreto del 1848, sicché si legge quanto segue:

« Ill.mo e Rev.mo Signore,

Avendomi il Consigliere Ministro di Stato Presidente interino del Consiglio de' Ministri data comunicazione del Real Decreto relativo alla istruzione primaria nei dominii di Sua Maestà il Re N. S., la quale viene affidata interamente a' Vescovi nelle rispettive diocesi; acchiudo a V.S. Illustrissima e Reverendissima copia conforme del suddetto Reale Decreto per sua intelligenza, e per il corrispondente adempimento.

Il Consigliere di Stato – Ministro Segretario di Stato degli Affari ecclesiastici, Principe di Trabia, Napoli, il dì 10 di gennaio 1843 – Ferdinando II

Per la Grazia di Dio

Re del Regno delle Due Sicilie, di Gerusalemme ec., Duca di Parma, Piacenza, Castro ec.ec.

Gran Principe ereditario di Toscana ecc.

Volendo riportare l'istruzione primaria nei nostri reali dominii alla utilità cui questa istituzione è destinata;

Veduti i voti de' Consigli provinciali sul linguaggio nel quale questo grado d'istruzione pubblica trovasi caduto attualmente;

Considerando che nell'attribuire la istruzione primaria alle autorità ecclesiastiche deve attendersi cura e zelo maggiore;

Sulla proposizione del nostro Ministro Segretario di Stato degli Affari interni;

Udito il nostro Consiglio ordinario di Stato;

Abbiamo risoluto di decretare, e decretiamo quanto segue:

ART. 1 L'istruzione primaria ne' nostri reali dominii è affidata interamente a' Vescovi nelle rispettive diocesi, e messa sotto la esclusiva direzione di loro.

Sono quindi autorizzati i Vescovi a destinare i maestri e le maestre delle scuole primarie, a sospenderli, ed a rimuoverli, secondo le mancanze che commetteranno nell'adempimento de' loro doveri, dandone partecipazione all'Intendente della provincia, come ancora a prescrivere l'orario e la durata dello insegnamento, che dovrà essere praticato secondo il metodo, e co' libri elementari approvati dalla pubblica istruzione.

ART. 2 Le scuole saranno in preferenza stabilite, pe' fanciulli ne' conventi e ministeri, e per le fanciulle ne' ritiri, e ne' conservatori di donne.

ART. 3 Saranno stabilite altresì scuole primarie col metodo di mutuo insegnamento ne' comuni capoluoghi di provincia, ed in tutti gli altri comuni che ne avranno i mezzi.

Queste scuole saranno nello stesso modo affidate a' Vescovi, e da loro esclusivamente dirette per ciò che riguarda la disciplina, co' metodi e libri elementari approvati dalla pubblica istruzione.

I maestri per la prima volta saranno nominati dal nostro Ministro Segretario di Stato degli affari interni sulla proposizione del Presidente della giunta di pubblica istruzione per Napoli, e del Presidente della Commissione di pubblica istruzione per la Sicilia, i quali si metteranno di accordo co' rispettivi Vescovi.

ART. 4 In Napoli capitale ed in Palermo come residenze de' Presidenti della giunta, e della Commissione di pubblica istruzione, per tutto ciò che riguarda tanto le scuole primarie, quanto quelle di mutuo insegnamento, i Vescovi dovranno sempre

QUANDO I  
SOGNI ...



... DIVENTANO  
REALTÀ

MARIANNA MELFI  
I C SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO "N. SOLE" – SENISE (POTENZA)

mettersi d'accordo co' suddetti Presidenti, che ne faranno rapporto al nostro Ministro Segretario di Stato degli Affari interni.

ART. 5 Gli onorari e le condotte dovute a' maestri ed alle maestre delle scuole primarie, non saranno pagati loro quando la scuola non sia esercitata, o non esista. I sindaci in questi casi ne daranno conoscenza all'Intendente, il quale assicuratosi della verità di quanto gli sarà stato rapportato all'oggetto, scriverà al Vescovo per la elezione di altro maestro.

I sottintendenti e gl'Intendenti useranno altresì tutta la loro vigilanza, perché i soldi nei casi suaccennati non vengano pagati da' comuni, i quali non avranno goduto il beneficio della istruzione primaria.

ART. 6 Saranno pure obbligati a visitare e le scuole primarie, e quelle di mutuo insegnamento i sottintendenti ne' loro distretti, gl'Intendenti nelle Province da loro amministrare, ed i Presidenti della giunta e della commissione di pubblica istruzione in Napoli capitale, ed in Palermo.

ART. 7 Restano rievocate tutte le altre precedenti disposizioni, che si trovassero mai non concorsi alle prescrizioni contenute nel presente decreto.

ART. 8 Il nostro Consigliere di Stato Ministro Segretario di Stato degli affari ecclesiastici, il nostro Ministro Segretario di Stato degli affari interni, ed il nostro Luogotenente generale nei domini al di là del Faro sono incaricati, ciascuno per la parte che li riguarda, della esecuzione del presente decreto.

Il Ministro Segretario di Stato degli Affari Interni  
Firmato, Niccola Santangelo

Firmato, Ferdinando.

Il Consigliere Ministro di Stato  
Presidente interino del Consiglio de' Ministri  
Firmato, Marchese di Pietracatella

Per certificato conforme

Il Consigliere Ministro di Stato Presidente interino  
del Consiglio de' Ministri

Firmato, Marchese di Pietracatella

Per copia conforme

Il Consigliere di Stato Ministro Segretario di Stato  
degli affari ecclesiastici  
Principe di Trabia

Ispettore Scolastico della Provincia  
Antonino Scibilia

Il Precettore della scuola primaria del Duomo  
Ignazio Di Stefano (1857)<sup>5</sup>.

Sulla riattivazione della Scuola primaria in Sicilia, intorno al 1848, si rinvencono sia la copia del Regolamento delle ore che si dovevano osservare nelle Scuole comunali e private della Sicilia disposto dalla Commissione della Pubblica Istruzione per l'anno 1848, la cui copia si riporta in appendice<sup>6</sup>, sia molte lettere da parte del Presidente del Comitato di Amministrazione Civile, Agricoltura e Commercio del Valle di Catania, che af-

fermava in data 6 marzo 1948 quanto segue:

«Signore, rimessa la tranquillità è urgente che subito si riattivi il servizio delle Scuole primarie, sia lancasteriane, sia normali, perché i discenti, i fanciulli non perdono il corso delle loro lezioni con discapito della Istruzione pubblica, ed è perciò che questo Comitato si dirige a Lei, perché per via della autorità competenti si diano le disposizioni per lo adeguamento.

*Firmato, Il Patrizio di Catania  
Antonino Scibilia  
Ispettore Scolastico Provinciale  
Commissione suprema Pubblica Istruzione ed Educazione*<sup>7</sup>.

Da questi documenti, si rinviene quanto la scuola privata e comunale siciliana fosse sotto l'autorità e il controllo dei vescovi, malgrado nel Regno di Napoli, la Commissione provvisoria provasse nel 1848 con progetti mirati a riorganizzare lo Stato e la scuola in direzione liberale, nonché quanto fosse urgente affrontare la questione dell'istruzione e dell'educazione in Sicilia, nel periodo preunitario, per l'alto tasso di analfabetismo.

Per un tentativo di riforma del sistema scolastico italiano, occorrerà attendere la legge Boncompagni del 1848 che nel Regno Sabauda affermerà che la Pubblica Istruzione era ufficio civile e non religioso, riformando un sistema scolastico – anche se sarà prediletta la scuola superiore – in direzione centralista e laicista e consegnando così dopo le leggi di Cibrario del 1854 e di Lanza del 1857 a Gabrio Casati, ministro della Pubblica Istruzione, le premesse per varare la legge del 1859 che consentirà di promuovere un modello di scuola per una classe subalterna e non solo, che dovrà essere laica, gratuita, aperta a tutti in cui la libertà dell'insegnamento diventerà questione spinosa ma, allo stesso tempo, fondamentale dopo l'Unità d'Italia con un maestro/a che doveva occuparsi dell'educazione/istruzione della classe popolare e di un professore che doveva formare la classe dirigente<sup>8</sup>.

In definitiva, la centralità del maestro per rinnovare l'educazione popolare diventava il fulcro centrale della riforma, anche se il maestro non si trovava in una condizione favorevole nel Regno delle

due Sicilie; si pensi a quanto sottolineava De Sanctis: “*i maestri erano costretti ad esercitare i più umili e talora bassi uffizi per accattarsi la vita, rozzi, pedanti, sono essi tenuti in pochissimo conto presso l'universale, talchè non vi è nome tanto stimabile, e così poco stimato, quanto quello di maestro di scuola*”<sup>9</sup>. In questo senso, con la legge Lanza e a seguire con quella di Casati si intraprenderà un percorso specifico verso una regolamentazione della formazione del maestro, al fine di concedere ai maestri una remunerazione adeguata ed una dignità professionale mai esistita prima. In definitiva, alla vigilia della nascita del Regno d'Italia, nei vari Stati preunitari, ma soprattutto in Sicilia, la scuola attendeva di essere rinnovata sia sul piano strutturale, formale che sul piano del personale coinvolto, tanto più che notevole era la differenza tra il maestro ‘ideale’ delineato nei documenti ufficiali e quello ‘reale’, tutto ancora da analizzare e definire.

<sup>1</sup> Sull'argomento cfr. G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari 2004 (1998), p. 57.

<sup>2</sup> *Regolamento* tratto dall'Archivio storico della Curia Vescovile di Catania.

<sup>3</sup> Circolare rinvenuta nell'Archivio storico della Curia Vescovile di Catania.

<sup>4</sup> Il *Documento* presente nell'Archivio storico della Curia Vescovile di Catania presenta alla fine la Cat. 8 Novembre 1846 dell'Ordine Superiore – Antonino Russo Mastro Notaro- Ministero e Reale Segreteria di Stato degli Affari Ecclesiastici 1° Ripartimento – Napoli, 1 Febbraio 1843.

<sup>5</sup> Documento presente nell'Archivio Storico della Curia Vescovile di Catania.

<sup>6</sup> *Regolamento* rinvenuto presso l'Archivio Storico della Curia Vescovile di Catania.

<sup>7</sup> Il documento è stato rinvenuto nell'Archivio Storico di Stato di Catania.

<sup>8</sup> F. De Sanctis, *Relazione sul progetto per la riforma della pubblica istruzione nel Regno di Napoli*, in F. De Sanctis, *Scritti pedagogici*, a cura di N. Sammartano, Armando, Roma 1959. Sulla situazione dei maestri Cfr. A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Carocci, Roma 2006; G. Genovesi, C. Pancera, L. Bellatalla, *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Tecom project, Ferrara 2000.

<sup>9</sup> Ivi, pp. 97-98.



# L'unità d'Italia come obiettivo formativo. Inchiesta: professione docente tra valore e disvalore in educazione

SANDRA CHISTOLINI  
Ordinario di Pedagogia generale e sociale  
Università Roma Tre

## Premessa

**I**n questo breve saggio di riflessione sull'unità d'Italia viene affrontato il tema posto a suo tempo da A. Gabelli in merito alla formazione di uomini con la "testa chiara", in grado di mostrare il proprio valore, di saper conoscere i propri bisogni, anche come nazione, e di rendersi conto dei propri difetti per definire il che cosa vada fatto per porre rimedio a ciò che non funziona. Entro questo quadro, l'appartenenza ad una nazione era un obiettivo formativo radicato nella coscienza sociale: "La vita consapevole è la fonte di tutti i miglioramenti, come per gli individui, così anche per le nazioni" scriveva Gabelli nel 1880 a proposito del *metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*. L'invito a chiedersi che cosa abbiamo fatto per far progredire noi stessi e la nazione, assume un significato nuovo nel contesto scolastico contemporaneo, tutto compreso a misurare competenze ed eccellenze, secondo casistiche che non sempre discutono sul valore della formazione della persona nella costruzione dell'identità nazionale.

Il passaggio storico da paese diviso a stato nazionale costituiva un punto cruciale nel disegno pedagogico dell'Ottocento che in Italia mostrava una Firenze cosmopolita, aperta al mondo per imparare e portare in Italia il rinnovamento necessario. Il Gabinetto scientifico-letterario del Vieuxseux e i viaggi pedagogici di E. Mayer sono ricordati per l'impulso dato alla diffusione degli asili nido e alle scuole popolari. Quel guardarsi intorno per sviluppare tradizioni e costumi si andò sempre di più ad intersecare con la storia delle idee che trovarono poi giusta collocazione nel Positivismo e nel Socialismo, tanto italiano quanto europeo.

Geografia e cultura dovevano camminare in-

sieme e cercare una fusione di nuovo genere, favorendo la trasmigrazione del dato politico nel vissuto sociale di persone che ancora non erano state educate a pensarsi parte integrante di una patria comune, e di una società formata dal contributo di chi sentiva quanto fosse importante crescere, a partire dalla giusta indicazione dei compiti della scuola.

Gli ideali del Risorgimento, di libertà ed indipendenza, avevano acceso gli animi degli intellettuali impegnati a trasformare profondamente l'assetto di governo e avevano trovato spazio in un linguaggio pedagogico che poneva al centro del cambiamento sociale la questione della formazione degli insegnanti.

L'indagine che presentiamo sulla scuola secondaria italiana, focalizza l'attenzione su un campione di insegnanti e di studenti per cercare di comprendere che cosa sta accadendo oggi nel nostro paese, rispetto a quelle dimensioni dell'educare che forse ancora richiedono un educatore in grado di cooperare all'educazione del ragazzo: "se l'opera è ben condotta, sarà il fanciullo quello che veramente educerà se stesso" scriveva R. Lambruschini in *Della educazione* del 1849. Si tratta di un principio rispetto al quale possiamo dire esista una larga convergenza pedagogica, oltre che il segreto desiderio di ogni maestro di vedere il risultato della sua azione nella piena e completa riuscita dell'allievo.

## *Il complesso equilibrio tra domanda e offerta di scuola*

Lo scopo della ricerca che presentiamo in antepri- ma, nei suoi primi e parziali risultati, ha inteso

esplorare in particolare la relazione tra domanda ed offerta di competenze degli insegnanti nella scuola secondaria italiana. Il progetto PRIN 2007, che ne ha promosso lo svolgimento, ha ricevuto il finanziamento dal Ministero dell'Università e della Ricerca per due anni di indagine. La prospettiva comparativa nazionale è stata realizzata dalle Università di Padova, Bergamo, Roma Tre, Salerno con la somministrazione di questionari differenziati per insegnanti e studenti, comprendendo la SSIS e, per Roma, anche il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università Roma Tre.

Nel corso del 2010 è stato possibile estendere la ricerca a livello europeo con la partecipazione di altri quattro Paesi, oltre all'Italia, individuati in Cipro, Germania, Portogallo, Romania presso le Università di Nicosia, Berlino, Lisbona, Oradea. L'estensione europea è avvenuta nell'ambito della rete accademica denominata CiCe, ovvero *Children's Identity and Citizenship in Europe, Erasmus Academic Network*. La rete è coordinata dall'Università Roma Tre nella persona della scrivente quale referente nazionale.

Le domande alle quali si è inteso rispondere sono essenzialmente due: chi è l'insegnante dal punto di vista delle competenze? Quale è l'esperienza degli studenti circa la missione educativa e formativa dei loro docenti?

L'impegno comparativo ha comportato l'uso del medesimo strumento di rilevazione che sia a livello nazionale che a livello europeo ha evidenziato una certa difficoltà di adattamento ai vari contesti culturali di riferimento. Per questa ragione ci riproponiamo di invitare gli insegnanti e gli studenti a discutere insieme i risultati dell'indagine, a partire da questa prima divulgazione.

La discussione potrebbe iniziare con la riflessione rispetto a quattro livelli di conoscenza riassumibili:

- nello status degli insegnanti nella scuola quale specchio, quando fedele quando infedele, della società;
- nell'esperienza e la percezione degli studenti che valutano i loro docenti per competenze e assunzione del ruolo professionale esercitato;
- nella precisazione di ciò che va introdotto nella scuola secondaria al fine di perfezionare l'interazione positiva tra insegnanti e studenti;
- nella consapevolezza del fatto che le interazioni positive nella scuola sono forme di educazione per promuovere la cittadinanza attiva della popolazione europea.

Nella scuola europea è un motivo ricorrente quello delle competenze da formare, da sviluppare, da esercitare quasi come un trampolino di lancio per il migliore inserimento nella vita professionale adulta. I docenti devono essere preparati ad insegnare e gli studenti che hanno successo a scuola si pensa che siano riusciti perché hanno incontrato bravi docenti che li hanno saputi guidare negli studi e nella acquisizione di quel saper fare comprensivo del saper essere e del saper vivere.

Gli insegnanti affrontano le sfide della società della conoscenza in termini di disegno della nuova cittadinanza dei diritti e dei doveri della persona responsabile, matura, formata.

### *I contesti, le metodologie, le teorie*

I contesti della ricerca riguardano la scuola secondaria nella quale sono stati selezionati studenti delle classi prima, terza, quinta appartenenti alle età di 14, 16, 18 anni. In ogni classe sono stati campionati gli studenti e gli insegnanti presenti al momento della rilevazione.

I due questionari usati comprendevano 27 domande per gli studenti e 50 domande agli insegnanti. I questionari sono stati poi tradotti in greco, tedesco, portoghese, rumeno per permetterne la somministrazione nei rispettivi paesi con i quali sono in atto rapporti permanenti di cooperazione interuniversitaria.

Il dibattito culturale sullo status professionale del docente rileva l'esistenza di problematiche che investono tutto il sistema educativo nazionale, ancora poco in grado di uscire dal modello di una concezione dell'educazione più trasmissiva che creativa. La managerialità del docente e l'intraprendenza dello studente non trovano spazio nella nostra scuola troppo assopita su bastioni che non è detto siano adatti a fermare l'onda travolgente del cambiamento imposto dai fenomeni della globalizzazione crescente.

Gli insegnanti sono travolti tra richiesta di affinamento delle competenze disciplinari, perfezionamento delle metodologie e delle strategie educative, pressioni delle famiglie, ingresso delle agenzie formative esterne, corsa all'eccellenza.

La letteratura pedagogica sottolinea tra i problemi: la crescita delle istanze di autonomia nella scuola; l'abilità di saper individuare e comprendere i bisogni degli studenti; la capacità di dare ragioni al processo formativo; la dimensione organizzativa della formazione; la divulgazione

della conoscenza; l'esperienza e la riflessione sulla stessa; la ricerca delle attitudini ad insegnare; le abilità comunicative; la deontologia professionale fondata sulla libertà e la responsabilità del fare scuola.

La questione del divario tra teoria e pratica resta un importante punto di riflessione dal quale partire per il rinnovamento delle metodologie e delle strategie s'insegnamento. Gli studenti apprendono da tutti, non solo dalla scuola e dagli insegnanti, e questi ultimi hanno molto ancora da dire, in termini di comportamenti ed intuizioni. La consapevolezza che non tutto possa essere sostituito completamente dalla tecnologia è presente soprattutto nei ragazzi che in questo senso comprendono il ruolo fondamentale giocato dalla scuola.

#### *Gli aspetti quantitativi generali del campione*

Il campo d'indagine

Il commento che segue si riferisce alla lettura dei risultati ottenuti dalla somministrazione dei que-

stionari nella Regione Lazio, limitatamente alle scuole secondarie campionate nella città di Roma. I due questionari, uno per gli studenti ed uno per gli insegnanti, sono stati predisposti per la ricerca nazionale Prin 2007 dal titolo *Domanda ed offerta di competenza nella professione docente insegnanti tra realtà, rappresentazioni e aspettative istituzionali nelle regioni Lazio, Veneto, Lombardia, Campania.*

#### *Gli scopi della somministrazione del questionario*

I due questionari sono stati somministrati contemporaneamente agli studenti e ai loro insegnanti. Infatti, per poter incrociare i dati degli studenti con quelli dei loro insegnanti e valutare la competenza percepita dagli studenti e quella auto-percepita dai loro insegnanti, è stato necessario che i due soggetti della ricerca fossero presenti nello stesso momento nell'aula. Mentre gli studenti compilavano il loro questionario, gli insegnanti provvedevano a rispondere alle domande del questionario a loro rivolto. Il tempo di completamento dei due questionari è stato uniforme.

**Tav. 1 – Campione effettivo delle Scuole Secondarie Superiori Statali di Roma, in valori assoluti, ricerca Prin 2007-2009**

Denominazione della scuola, per ordine di rilevazione	Tipo di istruzione	Rilevazione dal 15.05.2009 al 12.06.2009 CLASSI PRIME TERZE QUINTE	
		STUDENTI	INSEGNANTI
01. Giulio Cesare	Liceo Classico	446	24
02. Isacco Newton	Liceo Scientifico	479	21
03. Gelasio Caetani	Istituto Magistrale	318	14
04. Sandro Pertini	Istituto Tecnico Commerciale	249	15
05. Lucio Lombardo Radice	Istituto Tecnico Commerciale	325	22
06. Alessandro Volta	Istituto d'Istruzione Secondaria Superiore	168	8
07. Via di Tor Carbone	Istituto di Stato per i Servizi Alberghieri	433	36
08. Carlo Urbani	Istituto d'Istruzione Superiore	381	28
09. Francesco Vivona	Liceo Classico	313	16
10. Giuseppe Peano	Liceo Scientifico	281	19
11. Teresa Confalonieri	Istituto Professionale di Stato	78	7
12. Giuseppe Armellini	Istituto Tecnico Industriale Statale	101	9
<b>TOTALE</b>	<b>Scuole</b>	<b>3572</b>	<b>219</b>

## *La definizione del campionamento*

Le scuole sono state campionate avvalendosi delle rilevazioni statistiche fornite dall'Ufficio Scolastico Provinciale di Roma nel mese di aprile 2009. La base informativa dei dati è quella del S.I.M.P.I. (Sistema Informativo del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca) e riguarda l'anagrafe delle scuole e le informazioni acquisite ai fini delle procedure di organico di fatto, per l'anno scolastico 2007-2008. La situazione è quella conosciuta al S.I.M.P.I. alla data del 29 novembre 2007 con una popolazione scolastica (universo) della città di Roma di oltre 60.000 studenti. È stata effettuata una *clusterizzazione* degli istituti con la costruzione della tipologia (*clusters*) di scuola definita in Licei (A), Istituti Tecnici (B), istituti professionali (C). Ciascun *cluster* (A,B,C) è stato pesato con l'universo degli studenti individuandone la consistenza percentuale. Secondariamente è stabilita, in base a confronti statistici con altre ricerche, una percentuale del campione da intervistare che potesse garantire estensibilità e generalizzazione dei dati. Si è stabilito per ogni *cluster* quanti studenti dovevano essere intervistati per ciascuna classe scolastica, in rapporto al campione dell'universo.

Con criteri *random* si è poi proceduto all'individuazione degli istituti d'istruzione per ciascuna classe scolastica. Le scuole contattate che hanno partecipato attivamente all'indagine sono elencate nella tav. 1. Sono stati intervistati i docenti delle classi alle quali veniva somministrato il questionario per verificare e incrociare la percezione di competenza degli insegnanti e la percezione di competenza degli studenti. Il campione dal quale abbiamo tratto i risultati è stato quindi costruito in modo ragionato per garantire una certa rappresentatività a livello locale.

## *La descrizione quantitativa*

Nell'istruzione secondaria statale di Roma, nell'anno scolastico 2007-2008 si registrano 71.427 alunni in 3.166 classi prime, terze, quinte, pari a 22,56 alunni per classe. Su tale quantità, corrispondente all'intero universo, si sono scelte 12 scuole, di vario tipo di istruzione, fino ad arrivare ad un campione di 6.249 alunni in 264 classi prime, terze, quinte, pari all'8,7% dell'universo complessivo. Di fatto sono stati intervistati 3.572 alunni, pari al 57,2%, vale a dire in quantità superiore alla

metà del campione e 219 docenti presenti nelle classi durante la somministrazione del questionario agli studenti.

## *Commento al questionario degli insegnanti*

Le caratteristiche socio-demografiche e culturali del campione.

Il campione di 219 docenti è stato raccolto in 12 scuole. Nel questionario 9 domande delle 50 totali sono state poste per definire la struttura sociale, demografica e culturale del campione. L'indirizzo di scuola più rappresentato nella rilevazione è quello relativo all'Istituto Professionale (32,4%) ed il meno rappresentato è l'Istituto Magistrale con un 18,3% di presenze. Gli insegnanti sono abbastanza ben distribuiti nei tre anni di scuola indagati, con una lieve preponderanza di presenze nel primo anno e un decremento nel quinto anno dovuto all'impegno per la preparazione all'esame finale di maturità.

Gli insegnanti sono soprattutto donne (69,0%) comprese nella classe di età 34-45 anni, insegnano in maggioranza (52,5%) materie umanistico-letterarie, da oltre 20 anni nel 48,9% dei casi.

Nella stragrande maggioranza dei casi i docenti sono in possesso della laurea (74,4%) e solo per l'1% del titolo di dottorato; nel 30,6% dei casi ha frequentato un corso di aggiornamento e/o di specializzazione per la formazione professionale all'insegnamento, solo il 9,9% possiede il titolo della SSIS, il 14,2% ha conseguito l'abilitazione all'insegnamento. Nel complesso, meno del 20% non dichiara alcun titolo ulteriore di formazione con un corrispondente 80% che ha seguito una ulteriore preparazione dopo la laurea.

## *Gli aspetti qualitativi della professione*

Con 39 frasi, strutturate e chiuse e 2 domande aperte si è cercato di far emergere la rappresentazione dei docenti della propria attività professionale, tenendo conto di tre livelli tipologici, costruiti a posteriori per rendere possibile un commento stratificato dei risultati ottenuti. Ogni livello raccoglie sette categorie di analisi.

### *Il primo livello di carattere descrittivo*

- dell'impatto psico-educativo con gli studenti 3-8
- della dimensione pedagogico-didattica dell'insegnamento 2-7-10

- c) del fattore socio-culturale della formazione 4-
- d) dell'investimento intellettuale 5-
- e) dell'esperienza umana interpersonale 6-
- f) della relazione con gli *altri esterni* alla scuola, nella fattispecie la famiglia, l'extrascuola 1-9
- g) della relazione con gli *altri interni* alla scuola, nella fattispecie i colleghi, il dirigente scolastico 20-26-32

*Il secondo livello di carattere interpretativo*

- a) motivazione 11
- b) strategie educative 13-14-16
- c) sviluppo 12
- d) responsabilità 18-28
- e) deontologia 34
- f) principi democratici 38
- g) organizzazione interna ed esterna 17-22

*Il terzo livello di carattere valutativo*

- a) comunicazione e interazione 15-21-29
- b) relazione 23-25-27
- c) tecniche della valutazione 19-30
- d) antropologia 24
- e) documentazione 31-33-39
- f) rispetto, equità 35-37
- g) adattamento 36

L'incrocio dei tre livelli descrittivo, interpretativo, valutativo con le relative percentuali massime e minime di risposta permette la lettura complessiva del dato raccolto.

Dal punto di vista *descrittivo* emerge la scelta della proposizione 'Quando un allievo esprime un suo vissuto riesco ad accoglierlo senza giudicarlo' (91,7%) e della proposizione 'Coinvolgo gli studenti nella definizione delle regole e mi impegno perché siano rispettate' (90,8%) segno che l'esperienza umana interpersonale è leggermente preponderante rispetto alla considerazione del fattore socio-culturale della formazione. Mentre alla deriva va la relazione con gli *altri esterni* alla scuola, nella fattispecie la famiglia (85,4%), l'extrascuola (54,7%).

Considerando il secondo livello *interpretativo* emerge la scelta della proposizione: 'Quando introduco termini nuovi ne spiego con cura il significato' (93,1%), mentre al polo opposto troviamo la collocazione della frase: 'Utilizzo abitualmente diverse modalità di azione didattica (lezioni, laboratori, simulazioni, produzioni di materiali, progetti, ecc.), in relazione ai contesti e alle situazioni' (60,2%) e la collocazione della frase: 'Riesco a mobilitare le migliori risorse e attitudi-

ni degli studenti, promuovendo lo sviluppo dell'autonomia degli studenti' (68,5%) a poca distanza dalla frase sulla collegialità: 'Collaboro abitualmente con i colleghi, in spirito di *collegialità effettiva*' (68,9%).

Nel terzo livello di carattere *valutativo* evidenzia la preferenza allargata della scelta antropologico culturale espressa dalla proposizione: 'Mi propongo sempre di mettere a proprio agio i miei interlocutori' (90,8%) a pari merito con la scelta della proposizione sul rispetto e l'equità: 'Pongo ogni cura nel trattare le persone in modo equo, valorizzando le specificità di ciascuno' (90,8%). Meno scelta la frase sulla collaborazione espressa come: 'Promuovo atteggiamenti e comportamenti collaborativi utilizzando dinamiche di gruppo' (64,8%).

Riassumendo emerge uno scenario degli insegnanti caratterizzato da apprezzamento esperienziale, valorizzazione della didattica, sensibilizzazione antropologica, ricerca dell'equità confermato dalla lettura delle domande aperte con le quali si è chiesto di indicare dove viene meglio espressa la propria professionalità e dove si ritiene di dover migliorare.

*Luoghi di espressione della professionalità*

Rapporto quotidiano con gli studenti per riuscire a costruire un clima di serenità, fiducia e rispetto reciproco. Sono disponibile a chiarire spiegazioni e a dare ulteriori approfondimenti nella conoscenza delle discipline (02.5.43.41 *numeri corrispondenti a Scuola 02 Classe 5 Questionario 43 Domanda 41*).

Sicuramente nella didattica a cui dedico massima cura e attenzione, soprattutto nell'idea di fornire agli studenti gli strumenti corretti per una adeguata possibilità di apprendimento. Molta cura inoltre è dedicata al tentativo di comprensione di capacità e problematiche di ciascuno studente (07.1.116.41).

Dal momento che l'insegnamento è stata una libera scelta, la scuola è l'ambiente ideale, ma oggi la figura dell'insegnante è stata svilita, non ci sentiamo apprezzati adeguatamente anche se il lavoro che quotidianamente svolgiamo è tanto (05.1.75.41).

Ritengo di svolgere bene tutti i miei impegni con la dovuta professionalità, anche se questo lavoro così impegnativo molte volte non viene preso in considerazione (07.5.137.41).

## *Aspetti per il miglioramento della professionalità*

Maggiore coinvolgimento degli alunni che sembrano sempre più passivi (01.5.17.42).

Vorrei avere maggior spazi per progettare insieme ad altri colleghi attività interdisciplinari e pianificare meglio una didattica rivolta a far diventare l'alunno più responsabile del proprio percorso di apprendimento (04.3.65.42).

Bisogna sempre migliorare la capacità di ascolto e conoscere i loro mezzi espressivi con i modelli a cui essi si ispirano (08.3.155.42). Occorre raggiungere maggiore obbiettività nelle valutazioni mettendo da parte possibili effetti che possano implicare la serenità di giudizio (02.5.43.42).

Una speciale attenzione alla nozione di cittadinanza e convivenza civile è espressa dai docenti che ritengono importanti l'educazione alla convivenza sociale, al rispetto delle norme, alla partecipazione attiva degli studenti come fattori costitutivi della professionalità espressa 'Nel rendere favorevoli gli allievi circa la realtà della convivenza sociale' (07.1.109.41); 'nel rispetto delle norme' (07.1.111.41), e da esprimere nel 'Nel rendere i vari argomenti più attuali dal punto di vista degli alunni, per farli interessare di più ed invogliarli ad una partecipazione attiva' (04.1.62.42).

## *Le aspettative di ruolo*

Considerando che oltre il 59% degli insegnanti che hanno risposto al questionario ritiene di sentirsi realizzato nella professione di aver scelto l'insegnamento per decisione 'libera ed appassionata' e di essere talmente convinto della positività di tale occupazione da essere ipoteticamente disposto a ripeterla, si comprende che i momenti di solitudine, di soffocamento burocratico, di percezione di inadeguatezza rispetto al ruolo, sono solo nubi passeggere che la convinzione profonda di una scelta professionale significativa per se stessi e per la società è in grado di dileguare, riconsegnando alla scuola un personale docente altamente motivato e decisamente impegnato.

## *Commento al questionario degli studenti*

Le caratteristiche sociali, anagrafiche e culturali del campione: il campione di 3572 studenti della scuola secondaria di Roma è composto per il 42,6 % da studenti del liceo e dal 57,4% di studenti dell'istruzione professionale. Si tratta per il 40,5% di stu-

denti del primo anno (14 anni), per il 33,5 % di studenti del terzo anno (16 anni) e per il 26,0 % di studenti del quinto anno (18 anni) di scuola. Per il 50,7% femmine e per il 49,3% maschi di nazionalità italiana per il 91,7%.

Le successive 27 domande chiuse permettono di descrivere il campione secondo la seguente tipologia relativa alle competenze che gli studenti attribuiscono ai loro insegnanti.

### COMPETENZE DI INTERAZIONE SOCIALE

permettono il dialogo, domanda (d) 3  
mantengono la disciplina in classe, d 9  
clima di aula poco sereno, d 17  
si mettono nei panni degli studenti, d 19  
coinvolgono la famiglia, d 21

### COMPETENZE ETICHE

non sempre rispettano gli studenti, d 1  
ammettono un proprio errore, d 4  
rispettano gli impegni, d 5  
non si alterano, d 6  
danno valori, d 7

### COMPETENZE DISCIPLINARI

spiegano, d 8  
non motivano, d 16  
conoscono la materia, d 22  
collegano gli argomenti, d 23  
collegamenti esterni, d 24

### COMPETENZE METODOLOGICHE

non danno un metodo di studio, d 10  
usano strumenti adeguati, d 12  
poche indicazioni, d 15  
fanno discorsi adeguati, d 18  
poco confronto, d 20  
non adattano i contenuti alla classe e ai ragazzi, d 25  
alternano metodi, d 26  
materiali di supporto, d 27

### COMPETENZE DOCIMOLOGICHE

fanno preferenze con gli studenti, d 2  
valutazione non oggettiva, d 11  
valutano senza dare criteri, d 13  
commentano la valutazione, d 14

### Interazione sociale stile

#### *Top down*

Secondo la maggior parte degli studenti inchiestati (d. 3: 72,5%) i docenti adottano un atteggiamento di apertura e di dialogo in classe, non im-

pongono il proprio punto di vista durante le discussioni e permettono che gli studenti esprimano le proprie considerazioni.

Il dato si combina positivamente con la capacità dei docenti di mantenere la disciplina (d. 9: 74,5%) e di collegarsi con le famiglie degli studenti (d. 21: 76,2%), meno con la creazione di un clima relazionale sereno in classe (d. 17: 60,3%); mentre si combina negativamente con la capacità dei docenti di mettersi nei panni dello studente (d. 19: 46,3%).

Ne segue che il carattere dell'interazione sociale percepita maggiormente tende ad assumere la direzione del *Top down approach*, dal docente al discente, più che la direzione del *Bottom up approach*, dal discente al docente, generando una certa difficoltà ad instaurare una situazione educativa paritaria ed equilibrata, e potremmo supporre, innovativa.

### *Competenze etiche sospese tra sentimenti di stima e di rispetto*

Gli studenti ritengono per 51,6% (d.1) di sentirsi rispettati dai propri insegnanti, sentimento ben coniugato con il fatto che i loro docenti, in genere, ammettono il proprio errore quando sbagliano, non perdono la calma durante le lezioni (d. 6: 68,8%), e non temono di farsi giudicare dagli alunni (d. 4: 67,4%). Per lo più i docenti rispettano gli impegni presi (d. 5: 86,4%) e mostrano coerenza con i valori che esprimono e i comportamenti che mettono in atto (d. 7: 75,5%).

Dalla tipologia emerge una dimensione etica sospesa tra sentimento di stima verso il docente che appare quasi perfetto, non perde la calma, ammette i propri errori, accetta la critica, rispetta gli impegni, e difficoltà relazionale espressa da una certa debolezza e condizione di fragilità del sentimento di rispetto che gli studenti ritengono che gli insegnanti abbiano verso di loro.

### *Competenze disciplinari versus società della conoscenza*

Gli studenti dichiarano che nella maggior parte delle situazioni gli insegnanti spiegano in modo chiaro (d. 8: 72,9) e conoscono bene la materia (d. 22: 79,7%); il giudizio entra parzialmente in crisi circa la capacità dei docenti di collegare gli argomenti delle varie lezioni (d. 23: 67,6%) e tra-

colla gradualmente quando si legge che solo per il 57,4% i docenti motivano allo studio (d. 16) e che il 50,3% di loro non fornisce occasioni di approfondimento collegandosi ad attività e proposte culturali esterne alla scuola (d. 24).

Il quadro è esemplificativo di un docente educato a curare la propria formazione disciplinare come corpus di conoscenze chiuso in se stesso, incapace di incoraggiare la passione per lo studio nei giovani e di intersecarsi con i campi di conoscenza esterni alla scuola fino a porsi dialetticamente in confronto con la cosiddetta società della conoscenza.

### *Competenze metodologiche scarsamente innovative*

Secondo gli studenti i loro insegnanti usano strumenti (d. 12: 78,5%) e discorsi (d. 18: 66,4%) adeguati per valutare; tuttavia, per il 44,0% i docenti non aiutano gli studenti ad elaborare un personale metodo di studio (d. 10) e il 49,1% non offre altri materiali di approfondimento come bibliografie e siti web (d. 15). Il 56,9% degli intervistati ritiene che i docenti favoriscano il confronto e la collaborazione nella classe (d. 20) e che per lo più siano capaci di adattare i contenuti insegnati alle esigenze delle classi e dei singoli allievi (d. 25: 59,6%). Le percentuali calano vistosamente sulla varietà dei metodi didattici, il 49,2% ritiene che non ci sia grande differenziazione (d. 26) e che molti docenti preferiscano il solo uso del testo scritto (d. 27: 49,3%).

Le competenze metodologiche registrate dagli studenti sono per lo più espresse nella ripetizione dei modelli tradizionali d'insegnamento ed apprendimento. Le nuove tecnologie restano alla periferia degli interessi degli insegnanti.

### *Competenze docimologiche e giustizia sociale*

Secondo gli studenti i loro insegnanti non adottano comportamenti di discriminazione positiva o negativa nei giudizi scolastici (d. 2: 66,96%), valutano in maniera oggettiva (d. 11: 69,1%), comunicano in anticipo i criteri di valutazione delle prove (d. 13: 60,7%), spiegano e commentano la valutazione (d. 14: 64,8%).

Gli studenti per lo più apprezzano le competenze docimologiche degli insegnanti sia sul piano della equità nella adozione dei criteri di giudizio che sul piano della specifica preparazione pro-

fessionale all'uso delle prove docimologiche. È consistente la porzione di docenti, circa 2 su 5, che usa le valutazioni senza un procedimento analitico che anticipi e commenti le prove. Agli occhi dello studente, i docenti sembrerebbero più preoccupati di non contraddire il principio dell'equità nel giudizio che di applicare una procedura di valutazione capace di funzionare da mezzo di responsabilizzazione dei giovani e in grado di promuovere studi sistematici sugli effetti della valutazione.

Le competenze docimologiche sono considerate come passaggio rilevante alla acquisizione di un clima di giustizia sociale in classe, mentre resta sullo sfondo la preoccupazione per l'uso di una valutazione utile allo sviluppo culturale della persona e organizzata a fini di rilevazione scientifica anche come autoverifica della propria attività di insegnamento.

### *Una prima interpretazione dei dati*

L'ampia presenza e risposta ai questionari da parte degli insegnanti della scuola secondaria della zona di Roma permette di specificare i quattro livelli di riflessione dai quali eravamo partiti: lo status del docente, la sua competenza, l'interazione in aula e nella scuola, la crescita della cittadinanza attiva.

Nel complesso si può evincere dall'indagine che gli studenti apprezzano i loro docenti per quanto riguarda la preparazione professionale, le abilità di insegnamento, il coinvolgimento delle famiglie, il senso di responsabilità e del dovere. I giovani inchiestati trovano, per lo più, che vi sia una scarsa interazione sociale in aula e che gli insegnanti non siano spesso consapevoli delle differenti personalità dei ragazzi, al punto che le loro valutazioni rischiano di provocare nuove discriminazioni. Gli insegnanti non motivano abbastanza allo studio e l'uso di metodi monotoni nell'insegnamento rende il processo di apprendimento uniforme, ripetitivo, centrato sull'istituzione scolastica più che sugli alunni. I principi dell'uguaglianza delle opportunità educative e della individualizzazione delle strategie di insegnamento sembrano essere relegati alla periferia delle attenzioni dei docenti.

In generale, i docenti sono ben predisposti verso gli studenti e assumono l'atteggiamento della comprensione solidale, dell'apertura umana alla

comunicazione. Per i docenti, contrariamente a quanto rilevato dagli studenti, le pari opportunità in educazione e le opportunità di dialogo sono ampiamente rispettate. Considerano l'enfasi posta sulla disciplina di studio solo una parte del proprio ruolo.

Possiamo dire che il campione conferma l'importanza dell'efficienza dei docenti per abilità ed assunzione del ruolo di insegnamento inteso come "missione". Emerge come particolarmente critica la relazione umana tra studenti ed insegnanti, dal momento che gli studenti tendono a considerare gli insegnanti poco democratici circa le opportunità educative. La scuola guarda ad un nuovo concetto di insegnamento ed apprendimento elaborato entro la prospettiva europea della cittadinanza attiva.

### *Un bilancio per il progresso della scuola*

Il nostro campo di osservazione, sul significato della formazione della persona in vista del miglioramento proprio e della propria nazione, particolarmente rilevante agli albori dell'Unità d'Italia, si è arricchito di dati empirici offerti da una ricerca nazionale che mostra un preoccupante allontanamento, dagli sguardi degli insegnanti, di questioni pedagogiche fondamentali come quelle che riguardano l'apertura alla cultura, anche attraverso il rinnovamento dei metodi d'insegnamento. Inoltre, il lasciare andare alla deriva l'impegno a considerare la democrazia un processo educativo valido per il superamento degli squilibri originati da un uso altamente differenziato degli strumenti culturali, potrebbe essere indice di una caduta di vocazione all'insegnamento, vale a dire di impoverimento della dedizione ad un compito che trova la sua origine nell'educazione a diversi valori tra i quali vanno compresi quelli nazionali. Di fronte a questo quadro, anche se parziale, emerge la tesi posta come titolo in questo articolo: l'unità d'Italia, intesa come consapevolezza di vita alla partecipazione e alla costruzione del nostro paese, può ragionevolmente diventare un metaobiettivo formativo dal quale far scaturire quella educazione alla cittadinanza attiva, rispetto alla quale l'unità di un paese, per lingua, tradizioni, istruzione è motivo appropriato di identità storica e culturale.

# Nel centocinquantesimo anniversario della nascita dello Stato Italiano (1861 - 17 marzo - 2011)

## Fu vero Ri-sorgimento?

GIUSEPPE MARIO PIZZUTI

Professore di Filosofia teoretica dell'Università della Basilicata

**L**a distanza storica di centocinquant'anni ci consente di porci esplicitamente domande che in qualche modo tendono a mettere in crisi gli usuali, retorici clichés che hanno caratterizzato (pur con le debite eccezioni) fino ad oggi la valutazione storiografica del nostro Ri-sorgimento.

Con questo termine viene indicato il processo storico di unificazione politica dell'Italia, compiutosi nel periodo che – grosso modo – va dai primi moti carbonari contro l'assetto politico della Penisola decretato dal Congresso di Vienna, fino alle tre guerre di indipendenza, a cui spesso si aggiunge la prima guerra mondiale, intesa come il coronamento della unificazione politica della Penisola. Si dà per scontato che si tratta di *Ri-sorgimento*, senza riflettere su un dato di base: Ri-sorgimento è un termine *dialettico*, la cui comprensione rinvia all'altro termine del modello concettuale: ri-sorgimento, ma da cosa? Per ri-sorgere, si suppone che si sia caduti; allora, da quale 'caduta' sarebbe risorta l'Italia? Alla luce degli avvenimenti storici compresi sotto il nome di Risorgimento, bisognerebbe intendere tale stato di caduta a livello storico come il dominio straniero nella Penisola, a livello culturale come la cultura squisitamente anti-moderna creata fin dal Seicento dal Concilio di Trento; l'unità nazionale sarebbe coincisa con la cacciata dei sovrani e principi non italiani, che il Congresso di Vienna aveva reinsediato con la forza delle armi dopo la caduta di Napoleone. Questo processo di fatto si realizzò sotto la guida e ad opera di Casa Savoia: di conseguenza, l'identità della nuova Italia risulta legata a Casa Savoia e alle personalità che operano nel nome e per conto di Vittorio Emanuele II: volontariamente o perché di fatto non ebbero altra scelta.

Di fatto, la costruzione dello Stato italiano, nel biennio 1859-1861, e poi nel 1866, si realizzò at-

traverso la fondamentale modalità di una progressiva espansione del Regno del Piemonte. Il che significò, piaccia o meno, l'assorbimento – anche forzato – della ricchezza umana e culturale nonché delle diversità delle popolazioni italiane, al modello politico-istituzionale, economico e culturale nel Regno sabauda, con tutti i problemi che produsse almeno per i primi cinquant'anni del Regno, fino alla prima guerra mondiale, cominciando da una ferrea unificazione politico-istituzionale – realizzata peraltro per via amministrativa! – dello Stato, contro l'esplicito e proclamato progetto degli artefici dell'unità nazionale, da Cavour a Mazzini a Garibaldi.

Allora, fu *vero* Ri-sorgimento?

2. L'indiscusso protagonismo di Casa Savoia significò inevitabilmente la riconduzione del Ri-sorgimento al rango di un episodio, certamente illustre e decisivo, della storia dei Savoia: il *primo* re d'Italia si chiamò Vittorio Emanuele *secondo*, la capitale fu ancora Torino, l'Italia appena unita, insomma, apparve piuttosto una estensione del regno sabauda che non una nuova realtà politica. Col marchio politico-culturale di quel regno: concezione liberale espressa dall'ordinamento proprio di uno Stato moderno liberale, del tutto estraneo alla popolazione soprattutto del centro e del sud Italia, nella cui biografia storica erano state del tutto assenti la cultura e l'esperienza dello *stato moderno*; nello Stato pontificio e nel regno borbonico l'idea stessa di stato moderno era del tutto irricevibile.

Il liberalismo del Piemonte era, come d'altronde allora in tutta Europa, di tipo post-illuminista, passato attraverso i fuochi della Rivoluzione Francese e dell'epoca napoleonica: rifletteva indubbiamente le idealità di un livello culturale che trovava minimi agganci nella popolazione italiana; non

è azzardato affermare che il Risorgimento fu piuttosto *subìto* dalle popolazioni italiane del centro e del sud, stante sia – ovviamente – l’ostilità dei rispettivi governi assoluti sia quella del clero, che nella sua ramificazione parrocchiale nelle campagne costituiva, grazie alla sua indiscussa capacità di credibilità da parte delle popolazioni rurali, una enorme forza di orientamento e di dissuasione.

Questa irriducibile ostilità del Clero e, in seguito, del Papato al processo risorgimentale, che si sarebbe superata definitivamente soltanto con la Conciliazione e l’annesso Concordato, costituì l’elemento di maggiore fragilità e vulnerabilità dello Stato italiano, sia a livello di politica interna che di politica estera; siffatta situazione risultò enormemente acuitizzata dalla ferma contrapposizione del potere ecclesiastico contro la classe borghese e la sua cultura liberale di orientamento anticlericale (ma non – si badi – anticristiano), che lottò con tutte le forze per mantenere emarginate rispetto al potere le crescenti masse popolari, cattoliche e socialiste, e quando prese atto, dopo la prima guerra mondiale, della impossibilità di governare il paese senza l’alleanza e il coinvolgimento a livello di potere governativo e parlamentare di quelle masse, preferì la soluzione totalitaria attraverso il Fascismo.

Alla luce di tale esito, fu *vero* Ri-sorgimento?

3. Cerchiamo di chiarire le ragioni e l’estensione della opposizione cattolica, che sotto l’alta guida del Pontefice si realizzò attraverso un laicato cattolico rigorosamente inquadrato dalle encicliche pontificie e dalla guida del Clero.

In realtà, è possibile definire le categorie attraverso le quali il movimento risorgimentale italiano è entrato nella visuale del magistero pontificio ponendoci nella prospettiva della condanna della modernità, vista e proclamata come fondamentalmente anticristiana, che si concretizza nella condanna dottrinale

a) del liberalismo strettamente legato alla massoneria, in quanto prodotto del pensiero moderno,

b) di ogni ribellione alla autorità assoluta costituita dai regnanti imposti dal Congresso di Vienna negli Stati della Penisola, e assimilata a una ribellione contro un preteso ordine voluto da Dio,

c) del fondamento di quella cultura, individuato nella filosofia moderna, contro la quale la risposta più impegnativa e articolata sarebbe venuta nel *Syllabus* annesso alla enciclica di Pio IX *Quanta cura* (1864) e nel successivo Concilio Va-

ticano I.

Per quanto concerne la condanna del liberalismo, soprattutto dottrinale, il testo maggiormente impegnativo, che avrebbe procurato problemi persino nella redazione della Dichiarazione *Dignitatis humanae* sulla libertà religiosa del Concilio Vaticano II, è l’enciclica di Gregorio XVI *Mirari vos* (1832), con la condanna di ogni forma di libertà di coscienza.

C’è poi la enunciazione di una tesi, mantenuta esplicitamente per tutto il pontificato di Pio IX, che condanna i moti o le rivoluzioni contro il legittimismo, cioè in pratica contro i principi e le dinastie stabilite dal Congresso di Vienna; e tale tesi si pretende di fondarla e di difenderla *sulla base di un fondamento biblico!* Nel concreto contesto storico, l’intangibilità della situazione politica della penisola italiana veniva a rivestire nel pensiero di Pio IX un valore irrinunciabile persino sul piano religioso, essendo dichiarata (sulla base di una teologia aberrante) espressione di una legittimità il cui ripudio avrebbe significato una contestazione della volontà divina, tanto più che in essa si trovava coinvolto lo Stato della Chiesa, ritenuto unica garanzia della sovranità civile del Papa, e fondamento indispensabile e irrinunciabile della libertà del governo della Chiesa: una connessione che, in termini ancor più categorici e virulenti Pio IX avrebbe ribadito in una serie di encicliche, che si succedono con ritmo serrato negli anni Sessanta, tra la seconda guerra di indipendenza (*Qui nuper* – 1859), il rifiuto della mediazione diplomatica di Napoleone III che spingeva il Pontefice a rinunciare a una buona parte degli Stati pontifici (*Nullis certe verbis* – 1860), la presa di Roma, proclamata capitale d’Italia, con la conseguente definitiva caduta dello Stato Pontificio (*Respicientes ea omnia* – 1870). Ma anche una connessione che sarebbe stata considerata come ‘non negoziabile’, al pari di una verità dogmatica, fino alla Conciliazione sia del 1929 con il Fascismo, sia del 1984 con l’Italia repubblicana (si badi: vent’anni dopo la chiusura del Vaticano II!). Né è superfluo notare che la Conciliazione, col relativo Concordato, fu possibile solo col governo fascista, espressione e prodotto del fallimento della classe politica liberale italiana, quella che aveva fatto il Risorgimento.

Basteranno pochi tratti della enciclica *Qui nuper*, pubblicata il 18 giugno 1859, mentre la Lombardia era stata appena liberata e la ribellione divampava in Toscana e negli Stati della Chiesa, a dare una idea concreta delle categorie e dei termi-

ni con i quali Pio IX vedeva e descriveva il Risorgimento italiano.

“Quel moto di sedizione, che testé scoppiò in Italia contro i legittimi Principi, anche nei paesi confinanti coi Domini Pontifici, invase pure, come una fiamma di incendio, alcune delle Nostre Province; le quali, commosse da quel funesto esempio e spinte da esterni eccitamenti, si sottrassero dal paterno Nostro reggimento, cercando anzi, con lo sforzo di pochi, di sottoporsi a quell’italiano Governo che in questi ultimi anni fu avverso alla Chiesa ed ai legittimi suoi diritti ed ai sacri Ministeri”.

Insomma, siamo quasi a un problema di ordine pubblico, con venature anticlericali. Ma proseguiamo:

“Noi lamentiamo e riproviamo questi atti di ribellione coi quali una sola parte del popolo in quelle turbate province s’ingiustamente risponde alle paterne Nostre cure e sollecitudini; e mentre apertamente dichiariamo essere a questa Santa Sede necessario il civile principato, perché senza alcun impedimento possa esercitare, a bene della religione, la sacra sua podestà (...)”.

Come risulta evidente, nella prospettiva di Pio IX l’intero processo della riunificazione politica della Penisola non esiste, ma viene ridotto a una serie di rivoluzioni ad opera di una minima parte del popolo, sobillato da “perversissimi nemici della chiesa di Cristo” contro i legittimi sovrani e soprattutto contro lo stato pontificio.

Era un modo, anche troppo scoperto, di porre una drammatica alternativa tra la fede nel Risorgimento e la lealtà verso il nuovo Stato nazionale.

È la linea di Pio IX, che sarebbe stata fatta propria, almeno a livello di principio, dai suoi Successori, fino a Pio XI; ovviamente in questa sede non possiamo nemmeno toccare il discorso sulla coerenza della linea pontificale di Papa Mastai, decisamente ‘italiana’ nei primi anni, fin quando ebbe a fianco Antonio Rosmini, al quale giunse a promettere la porpora cardinalizia e la nomina a segretario di stato, ma che si trovò licenziato e sostituito dall’infausto cardinale Giacomo Antonelli nel 1849, mentre il Papa si trovava ancora a Portici. A Rosmini non fu più consentito, fino alla morte, di avvicinare il Papa.

5. Oltre gli accomodamenti diplomatici col Governo italiano, iniziati già nei primi anni del Regno d’Italia dal cardinale Antonelli per la copertura delle numerosissime diocesi vacanti, al di là delle difese d’ufficio a cui non poteva sottrarsi, Pio IX era personalmente e intimamente convin-

to della ineluttabilità del movimento risorgimentale italiano, contro il quale *doveva* elevare proteste che egli stesso sapeva del tutto sterili; i veri terrori di Pio IX si riferivano alla ascesa al potere in Italia di una classe dirigente di cultura liberale, che in quel contesto significava anticlericale e massonica. E qui il discorso si allarga in quanto investe l’atteggiamento dottrinale della Chiesa di fronte alla cultura moderna, giudicata senz’altro anticristiana. Per oltre sessant’anni, la linea della Chiesa non cambiò, almeno in Italia, sulla falsariga di quel giudizio; pur enormemente ammorbida, la linea diplomatica del Vaticano si mantenne fermissima sulla irrinunciabilità della sovranità temporale del Papa, identificando quella sovranità con la libertà della Chiesa.

Già prima del 1929 i tentativi di riconciliazione furono numerosi e messi in atto persino da un arrabbiato anticlericale come Crispi con Leone XIII, oltre che da uno statista come Giolitti con Pio X e da un Vittorio Emanuele Orlando con Benedetto XV: ma naufragarono miseramente di fronte alla irrinunciabile richiesta vaticana di un pezzo di terra su cui essere sovrano.

In Italia il riconoscimento ufficiale dello Stato fu possibile unicamente con il Governo fascista, cioè con il governo che esprimeva l’esaurimento e la rovina della classe dirigente liberale, quella che aveva fatto il Risorgimento e che non avrebbe mai potuto accettare una rinuncia, sia pur minima e simbolica, dello Stato alla propria sovranità, quale che fosse l’estensione di territorio. Giolitti affermò in Parlamento che non avrebbe mai stipulato la Conciliazione perché se il Papa – ed era Pio XI! – gli avesse chiesto anche un pezzo di terra grande quanto una mattonella, non avrebbe potuto acconsentire.

Fu con la Conciliazione del 1929 che il Risorgimento fu liquidato definitivamente, senza il minimo rimpianto da parte del popolo, ormai abbruttito dalla dittatura, appunto perché era rimasto un fatto di élite; in definitiva, il Fascismo ebbe la sua autentica ragione storica nella dichiarata incapacità della classe liberale di governare l’Italia lasciando fuori del governo del paese le masse socialiste e cattoliche.

Perciò, *non fu un vero Risorgimento* – anche se fu certamente l’inizio di un processo storico accidentato, convulso e spesso drammatico, che dopo un secolo avrebbe annoverato l’Italia tra gli Stati occidentali di più alta civiltà giuridica, istituzionale e politica, nonché tra le maggiori potenze economiche.

# L'unità d'Italia è un processo

OLGA BOMBARDELLI  
Ordinario di Pedagogia  
Università di Trento

**L'** avvicinarsi delle prossime celebrazioni per il 150° anniversario dell'Unità d'Italia costituisce un'occasione per riflettere sul passato e sul presente della nazione italiana.

Pensando alla ricorrenza in oggetto, mi sovviene un momento vissuto nei giorni scorsi. Mercoledì 3 novembre 2010, per le vie cittadine, a Trento, si ricordano i caduti al fronte. Lo spettacolo è commovente: silenzio, un lenzuolo bianco di centinaia di metri è portato a mano da decine di uomini; numerosi sono i passanti fermi ai bordi delle strade a meditare osservando il corteo, anche i turisti interrogano. Si è trattato di uno spettacolo davvero insolito in quest'epoca di consumismo e, purtroppo, di frequente superficialità chiasiosa. Il passato non si dimentica, ma si legge nella prospettiva di un futuro migliore.

I tempi sono cambiati rispetto al XIX ed alla prima metà del XX secolo; non sono più i nazionalismi al culmine dell'agenda politica, ma non sono del tutto superate concezioni escludenti di attaccamento al proprio territorio, in tutte le zone del mondo, mentre è poco diffuso l'entusiasmo per le forme di collaborazione su scala nazionale ed internazionale, che costituiscono oggi l'unica via per un futuro dignitoso degli stati e dei popoli.

L'unità d'Italia in Trentino si deve datare a poco meno di un secolo fa; è qualcosa di sofferto e faticoso, come tutti i cambiamenti politici di grande portata. La Germania considera come inizio dell'unità della Repubblica quella degli accordi di riunificazione seguiti alla caduta del muro di Berlino, l'Italia invece festeggia una data relativa ad un periodo nel quale parecchi territori, compresi Trento, Bolzano e Trieste, non facevano parte dello Stato Italiano. Questo comporta considerazioni differenziate; le celebrazioni riguardano più la nascita dell'Italia che non l'unità.

Il processo di unificazione nazionale deve fare i conti con le mille diversità del territorio e della

popolazione, che affondano in millenni di storia, si scontra con peculiarità custodite gelosamente a nord e a sud. In alcune zone la spinta all'autonomia vanta radici profonde, conservate sotto tutte le forme di governo che si sono alternate nella storia e qualche volta mantenute anche nell'attuale sistema politico. Il Trentino è incrocio di storie e di culture, di lingue e di popoli. Tra i suoi cromosomi ha indubbiamente quelli italici, soprattutto per l'appartenenza linguistica, artistica, perfino culinaria; non cade in meschine tentazioni isolazioniste e provincialiste.

In tempi nei quali gli stati nazionali ottocenteschi sono messi a dura prova dalla globalizzazione, è bene avere sempre in mente che ogni autonomia, come anche ogni federalismo, è tale solo saldamente ancorata dentro un'unità nazionale. Altrimenti è disgregazione politica, con gravi rischi e con un pericoloso indebolimento di tutte le aree che costituiscono lo stato.

Le commemorazioni per l'unità d'Italia non dovrebbero essere celebrazione di nazionalismo; i fatti risorgimentali vanno affidati agli storici per una lettura onesta e distaccata. È stato dominante per tanto tempo il modello di 'stato nazione', descritto da F. Meinecke fin dal 1907 in contrapposizione al modello di 'nazione stato', era uno stato etnico, basato su un'auspicata unità di etnia, di lingua, di religione, oggi gli stati sono abitati in percentuali sempre maggiori da minoranze e da differenze culturali. Ma il patriottismo non è un concetto da relegare nel dimenticatoio; è da vivere in forma nuova e da rinforzare.

Le celebrazioni relative al processo di unificazione devono essere un'occasione per recuperare un senso della nazione, dell'essere una comunità, per recuperare un orgoglio di tipo civico, di credibilità e di responsabilità, di valori e di principi, vissuti più che dichiarati, in vista di un futuro comune fra le regioni d'Italia e fra i popoli d'Europa. Una sana identità nazionale ed un positivo

sensu di appartenenza alle varie dimensioni del territorio è supporto per sprigionare le energie migliori.

L'Italia sta vivendo un destabilizzante deterioramento, con una preoccupante perdita di fiducia da parte degli italiani verso il proprio futuro. I festeggiamenti dovrebbero stimolare un impegno profondo contro ogni rischio di sfascio del sistema, per il recupero a tutti i livelli delle regole e del diritto, dell'equità e delle garanzie; la mancanza di attendibilità e di fiducia nelle istituzioni sta minando oggi alle radici il nostro essere Nazione. Il vincolo di cittadinanza, con i diritti e i doveri che comporta, è costituito da prospettive e da passi concreti per il futuro, oltre che da memorie del passato.

Fare memoria dell'unità d'Italia vuol dire trovare lo slancio morale e politico per risollevare lo Stato italiano, per un futuro di coerenza, di pace e di prosperità. Occorre combattere contro le numerose emergenze, da quelle geologiche e naturali a quelle ideali, fino a trovare misure contro l'eclissi della legalità, che mette a rischio il vincolo di appartenenza degli italiani alla medesima comunità, dove spesso ciascuno è lasciato in balia di se stesso. Tener vivo il senso della comunità collettiva oggi è una priorità.

Il 150° anniversario dell'Unità di gran parte

dell'Italia è l'occasione per scoprire e riscoprire, con animo costruttivo, i documenti e le testimonianze che ci consentono di ricostruire nella loro concretezza gli avvenimenti che hanno scandito la nostra storia nazionale, operando una rilettura scientifica dei momenti storici che sono alla base della nostra comune appartenenza alle comunità locali, nazionali ed internazionali. Come i nazionalismi (tedeschi, italiani ecc.) hanno soffocato in passato i popoli, anche oggi ci sono derive da combattere come minacce. È il momento nel quale cittadini e governanti devono dimostrare con il loro rigore e la loro opera coraggiosa, che è valse la pena costituire uno stato che coltivi il rispetto reciproco con i suoi cittadini ed operi per il progresso di tutti.

Le celebrazioni dell'unità dovrebbero costituire un modo per riscoprire con umiltà e senza trionfalismi i valori più profondi sui quali si deve basare uno stato moderno, a cominciare dalla Costituzione della Repubblica; si tratta di un'occasione per riflettere sul percorso da intraprendere per fare in modo che gli italiani possano camminare a testa alta, orgogliosi di un patrimonio di onestà e di valore civico che si costruisce ogni giorno. Non è semplicemente un problema di tempo, è un problema di consapevolezza e di responsabilità da sottolineare soprattutto in questa occasione, uniti.



Non buttiamo  
dalla finestra  
la nostra  
LIBERTÀ

FABIA SCHITO, III, SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO  
IST. COMPR. "G. DELEDDA" - PESCOPIAGANO (POTENZA)

# Giuseppe Mazzini: la fondazione della “Scuola Italiana Gratuita”

OLGA ROSSI CASSOTTANA  
Associato di Pedagogia Generale  
Università di Genova

I motivi di una pedagogia sociale illuminata, sui quali proponiamo alcune riflessioni (anche attraverso l'esemplificazione della “Scuola italiana gratuita”) nell'ambito di questo numero de “Il Nodo” dedicato al centocinquantenario dell'Unità d'Italia, percorrono l'opera di Mazzini nella teoria e nella pratica. C'è in lui una sensibilità profonda per le differenze tra le classi, superabili attraverso il sacrificio sempre coniugato con l'amore di tutti.

Gli Italiani emigrati vengono definiti nella loro condizione di poveri, “poverissimi”, ma con il desiderio vivissimo del «pane dell'istruzione». Italiani all'estero, ineducati, ma anelanti a conoscere, a crescere nelle loro potenzialità, spronati da «una forza suprema ad afferrare ogni occasione di sviluppo alle facoltà morali e intellettuali che costituiscono l'uomo».<sup>1</sup>

Non possiamo rintracciare le connotazioni di una pedagogia sociale assimilabile a una sociologia dell'educazione né tanto meno a una visione dell'esperienza educativa «come fatto esclusivamente sociale», secondo quella che sarà poi, l'impostazione di Durkheim, piuttosto una concezione davvero pedagogica che indaga su alcuni temi salienti con una speciale sensibilità. Un particolare rilievo assume il tema della *differenza* ovvero la gamma delle diversità che, in singolare collimazione con la nostra contemporaneità, non dovevano in alcun modo trasformarsi in disuguaglianze delle opportunità educative e aveva come conseguenza il prevenire ad ogni passo l'emarginazione di vasti strati della popolazione. Si trattava di donne, emigrati giovanissimi e adulti, persone impossibilitate in una propria emancipazione morale e spirituale; impossibilitate a raggiungere i doveri verso se stessi, ad adempiere il più grande fine al quale tutte le altre mete si connettono e si riferiscono.

Il tessuto connettivo rintracciabile in ogni discorso mazziniano è il tentativo di *superamento di queste condizioni di inferiorità*. Come afferma Bianca Montale, da testimonianza diretta, anche a questo riguardo, Mazzini è un uomo dell'avvenire ed è un grande precursore.

Quella di Mazzini è una posizione senza ombre e ambiguità ed è, a nostro avviso, da leggere quale portato di una profonda adesione a una pedagogia sociale contrassegnata da evidenti motivi ideali pronta tuttavia a tradursi in realizzazioni per l'emancipazione dell'umanità.

Dagli intenti alle realizzazioni, potremmo indicare quale corollario della pedagogia sociale di Mazzini. La sua visione, illuminata dall'idealità, non resta ancorata alle teorizzazioni, ma persegue – a più livelli – le attuazioni. Tutte le creazioni e fondazioni, di cui egli è autore, affiancano all'intento politico le finalità educative.

La stessa “Giovine Italia”, come è noto, è voluta primariamente come «associazione tendente anzi tutto a uno scopo d'insurrezione, ma essenzialmente educatrice ..., essa espone i principii pe quali l'educazione nazionale deve avverarsi, e dai quali soltanto l'Italia può sperare salute e rigenerazione»<sup>2</sup>. Parimenti prevale, sempre, nei testi mazziniani la valorizzazione delle aggregazioni finalizzate a realizzazioni ulteriori, ancora nell'ottica del più alto valore attribuito alla socialità: «noi sentiamo la necessità di rinnegare ogni tendenza individuale a fronte del vantaggio comune...»<sup>3</sup>.

L'attuazione più direttamente educativa, sulla quale desideriamo soffermarci in questo contributo, è la *Scuola elementare gratuita* di Londra, ubicata al n. 5 di *Greville Street*. Essa rappresenta una sorta di approdo e, per così dire, l'apice di una grande avventura educativa liberatrice, realizzata tra moltissime difficoltà e finalizzata al

superamento della più diffusa e grave tra le ingiustizie sociali: l'assenza d'istruzione.

La prima testimone dell'imminente fondazione della Scuola Italiana di Londra è la madre stessa, Maria Mazzini. La lettera, a lei diretta da Giuseppe, porta scritto a tergo con una annotazione di Maria «3 set. bre 1841» data che trova del resto conferma nel timbro postale. La Scuola fu, di fatto, fondata di lì a poco il 10 novembre 1841 e fu chiusa presumibilmente nel 1860. Mazzini può finalmente dedicarsi all'istruzione che egli vede «come pane dell'anima».

Come precisa Giuseppe Finelli in uno studio puntuale e approfondito, che utilizza fonti di prima mano, gli elementi circa la vera e propria organizzazione didattica sono esigui<sup>4</sup>. Egli rimarca come vi fosse forte solidarietà fra emigrati e come in tale contesto l'Unione degli Operai rappresentasse una vera e propria risorsa per l'insegnamento.

Nello specifico scritto di Mazzini *Scuola Elementare Italiana gratuita* molto nitidi appaiono sia il motivo della distinzione tra le classi, sia l'afflato a realizzare un profondo rapporto tra di esse con l'aspirazione antesignana che il ceto medio potesse aiutare quello popolare ad avviarsi verso il nuovo cammino dell'istruzione. In Italia, sovente, la classe media era impedita ad elargire la propria solidarietà<sup>5</sup>.

Quale sia stato il ruolo di Mazzini nella creazione e nella realizzazione della scuola rappresenta un preliminare motivo di analisi e di approfondimento insieme all'effettiva durata di tale istituzione. Sovente ci si imbatte in visioni contrastanti.

La fondazione della "Scuola Elementare gratuita" si colloca, a nostro avviso, lungo un tracciato fondamentalmente unitario quanto ad ispirazione che sigla (prendendo le mosse dalla "Giovine Italia" attraverso la seconda "Giovine Italia", alla più specifica organizzazione dell'"Unione degli operai italiani" di Londra con ripercussioni incisive e profonde sulla stessa realtà genovese con le "Società del Mutuo soccorso"<sup>6</sup>) il tentativo di passaggio dal pensiero all'azione anche in prospettiva educativa. Alla base prevale sempre una motivazione di pedagogia sociale e di forte sensibilità per le differenze di classe. Come spiega Bianca Montale, nell'approfondire il tema del mazzinianesimo sociale nelle sue realizzazioni e nei suoi rapporti con l'associazionismo di altra matrice, l'"Unione degli Operai", anche attraverso la rivista "L'apostolato popolare", rappresenta per Mazzini «la necessità di un'organizzazione autonoma degli operai che hanno interessi particolari»<sup>7</sup>. Quan-

to al significato più precisamente pedagogico - sempre interrelato alla dimensione politico-sociale - potremmo osservare quanto il primo decennio dalla fondazione sia stato motivo di un impegno davvero intenso da parte di Mazzini, sebbene nella fase originaria egli sembri non voler apparire direttamente. Donaver si sofferma a osservare come quelli che potremmo definire i Bollettini della Scuola, dapprima il giornale "Il Pellegrino" e l'anno successivo, "L'Educatore" risentissero maggiormente dell'ispirazione che dell'effettiva collaborazione di Mazzini<sup>8</sup>. Tuttavia molti elementi ci possono far propendere per attribuire al grande pensatore-patriota, una cura particolare sia nei confronti dei programmi (egli cerca, come è noto, di aggiornarsi quanto più possibile sulla realtà dell'istruzione in Italia attraverso l'amico Giuseppe Lamberti<sup>9</sup>) sia nei riguardi di una formazione morale e della personalità più complessivamente intesa che rimarrà al primo posto. I motivi, specificatamente istruttivi, infatti, nel successivo decennio di vita della scuola, sembrano passare in secondo piano, quando per Mazzini si profilano all'orizzonte altre realizzazioni politiche di grande portata e incidenza, proprio l'unità d'Italia.

A supporto della tesi di un impegno attento e solerte sia nell'ispirazione sia nella conduzione e nel diretto insegnamento possono contribuire le affermazioni di Eleonora Richards e alcuni spaccati della ricca trama proposta dagli epistolari. Nell'introduzione al I volume delle *Lettere ad una famiglia inglese*, datate tra il 1844-1846, la Richards afferma: «la Scuola Italiana libera, iniziata da lui nel 1841 a beneficio dei poveri bambini italiani venditori girovagli di immagini e di statuette, ecc. assorbiva tutte le serate della Domenica; poiché, per quanto alcuni amici, come lui esuli, ed altri inglesi si fossero uniti al suo lavoro, pur tuttavia l'intera responsabilità si concentrava su Mazzini. Egli si preoccupava tanto per la preparazione di una lezione e di una conferenza per questi suoi ignoranti piccoli compatrioti, quanto per un discorso che dovesse indirizzarsi ad un uditorio politico. Poiché riteneva che ogni insegnamento deve essere basato su principii, ormai quasi negletti, che dimostrano la solidarietà dell'umanità e la sua radice in Dio».<sup>10</sup> La presentazione della Richards, al di là di talune espressioni retoriche, ci aiuta a definire una personalità, quella di Mazzini, che rivela attenzione per ogni aspetto - dal più importante al più apparentemente marginale - e persegue in maniera assolutamente autentica un sentimento di democraticità vissuta e di rispetto asso-

luto per il prossimo e, tanto più, per i fanciulli.

Il documento *Agli allievi della Scuola Italiana gratuita [Programma dell'Educatore]* resta lo scritto più emblematico di questo percorso finalizzato, in modo più mirato, all'istruzione e all'educazione. Mazzini si rivolge direttamente agli allievi. La premessa è già preambolo d'amore: «Questo giornale è per voi: per voi e per quei tanti vostri fratelli che, sospinti fuori d'Italia dal caso, dalla miseria, e dalle promesse altrui, errano nei paesi stranieri, senza istruzione, senza amici, senza ricordo di patria. Leggetelo con amore come noi lo scriviamo con amore... Propagatelo, spiegatele ai vostri compagni»<sup>11</sup>.

Il progetto proseguirà in tono minore, come dicevamo, con maggiore attenzione agli aspetti pedagogici e morali, più che istruttivi e didattici.

Quest'esperienza risulta emblematica dell'impegno educativo di Mazzini. Rimane, tuttavia, uno dei tasselli di un più vasto mosaico, come abbiamo visto in altre nostre ricerche dalle molteplici tessere e quale esperimento di pensiero-azione, sempre ispirato da una visione pedagogica, entro la quale l'idealità si configura nutrimento primo della persona.

Giuseppe Mazzini rappresenta la figura di un autore che, a buon diritto - come chiarisce Dino Cofrancesco<sup>12</sup>, interprete degli aspetti politici ma sensibile anche alle sottese matrici pedagogiche del pensatore-patriota - è annoverabile tra i classici, anche se non sempre è stato recepito secondo quest'angolazione. L'attributo "classico", secondo l'accezione di Cofrancesco, riferito al pensatore politico, ma estensibile anche al pensatore pedagogico, indica che egli si è confrontato con questioni non passeggera, con aspetti non marginali e la cui attualità, potremmo dire, può accompagnarci alla svolta di questo problematico fine decennio del nuovo secolo del terzo Millennio. Come tale andrebbe affrontato nell'ambito della formazione delle giovani generazioni, rileggendolo con filologica attenzione nei peculiari procedimenti argomentativi per ricogliere e rivitalizzare quel filo rosso educativo che sottende sempre il progetto mazziniano.

<sup>1</sup> G. MAZZINI, *Scuola Elementare italiana gratuita* in "Apostolato popolare", n. 4, 1° gennaio 1842, ristampato in EN, XXV, pp. 81-86, pubblicato anche in *Scritti politici di Giuseppe Mazzini* (a cura di T. GRANDI e A. COMBA), Torino, Utet, 2005, II edizione, cui ci riferiamo come edizione.

<sup>2</sup> G. MAZZINI, *Istruzione generale per gli affratellati*

*nella Giovine Italia*, stampata in veste litografica nel 1831, riprodotta in "Italia del Popolo", Genova, 29 maggio 1857, stampata nell'edizione daelliana degli SEI (I, pp. 107-119), ristampata in EN, II, pp. 45-46, oggi anche in *Scritti politici di Giuseppe Mazzini* (a cura di T. GRANDI e A. COMBA), cit., pp. 179-186. Per seguire l'articolato percorso di pubblicazione di questo testo è utile confrontare la II nota storica, *ibidem*, pp. 101-104.

<sup>3</sup> G. MAZZINI, *Manifesto della "Giovine Italia"*, stampato a Marsiglia nel 1831, ristampato in EN, II, pp. 75-82, oggi anche in *Scritti politici di Giuseppe Mazzini* (a cura di T. GRANDI e A. COMBA), cit., pp. 187-193, (cfr. nota storica III, p. 104).

<sup>4</sup> M. FINELLI, "Il prezioso elemento" *Giuseppe Mazzini e gli emigrati italiani nell'esperienza della Scuola Italiana di Londra*, Verucchio (Rn) Pazzini Editore, 1999, p.108.

<sup>5</sup> Cfr. G. MAZZINI, *Scuola Elementare italiana gratuita*, cit., p. 554-558. Altrove, in alcune lettere, Mazzini sostiene ulteriormente la difficoltà che in Italia si potesse estendere una forte solidarietà tra le classi. Sovente egli tuttavia rivela un più specifico pessimismo nei confronti dei Genovesi che vede come spenti nelle realizzazioni. Non si sofferma, tuttavia, su questi elementi di negatività e cerca di procedere nella sua opera.

<sup>6</sup> Una chiarissima disamina sull'associazionismo di derivazione mazziniana nelle realizzazioni genovesi è presentata da Giovanni Assereto. L'autore riconosce che «conobbero un precoce sviluppo le società di mutuo soccorso e Genova ebbe un ruolo peculiare nella storia del mutualismo. In Piemonte le associazioni operaie, per lo più tenute lontane dalla politica si svilupparono per opera di aristocratici e borghesi di tendenza moderna. A Genova viceversa esercitarono una forte influenza le idee di Mazzini, che come è noto, intendeva far leva sull'organizzazione autonoma degli operai in senso democratico e repubblicano. Numerose associazioni nel 1853 si unirono in una grande *Consociazione Operai Genovese*, molto attiva nelle vertenze di lavoro, nella previdenza, nell'organizzazione di scuole popolari...». Per ulteriori approfondimenti rimandiamo all'intero saggio: G. ASSERETO, *Genova e la Liguria nella prima metà dell'Ottocento*, in AA. VV., *Pensiero e azione: Mazzini nel movimento democratico italiano e internazionale* (a cura di S. BONANNI), Atti del LXII Congresso di Storia del Risorgimento Italiano, (Genova 8-12 dicembre 2004), Roma, Istituto per la Storia del Risorgimento Italiano, 2006, pp. 13 - 28 e particolarmente p.26.

<sup>7</sup> B. MONTALE, *Mazzini e le origini del movimento operaio*, AA. VV., *Pensiero e Azione: Mazzini nel movimento democratico italiano e internazionale*, Atti del LXII Congresso di Storia del Risorgimento Italiano (8-12 dicembre 2004), cit., p.311.

<sup>8</sup> F. DONAVER, *Vita di Giuseppe Mazzini*, Firenze, Successori Le Monnier, 1903, p. 256.

<sup>9</sup> Mazzini da Londra tiene aggiornato Giuseppe Lamberti, a Parigi, dell'andamento della scuola, seguendo da vicino anche le questioni pratiche e comunicandogli ogni dettaglio circa le progressive attuazioni. In particolare, nella lettera del 14 giugno 1843 in specifico riferimento allo svolgimento del Concerto per la Scuola, che si sarebbe svolto la sera stessa, nell'«inviargli un prospettino di Giornale», [si trattava de "L'Educatore"] desidera, a sua volta, essere informato delle evoluzioni in materia scolastica: "vorrei che voi tutti aiutaste non d'articoli, ma di materiali: cioè mandaste quante cose d'educazione, statistiche, etc., vi vengano alle mani d'Italia" (G. MAZZINI, *Epistolario*, [Londra] 14 giugno [1843], EN, XXIV, pp. 157 -158). L'impegno del fondatore sembra davvero spaziare dalle questioni pratico-economiche a quelle organizzative sino alle più profonde istanze pedagogiche e politiche che sottendono il progetto.

<sup>10</sup> E. F. RICHARDS (edizione con introduzione), *Giuseppe Mazzini. Lettere ad una famiglia inglese*, vol. I, 1844-1854, (trad.it di B. PARETO MAGLIANO), Torino, Paravia, 1926, pp. 17-18.

<sup>11</sup> *AGLI ALLIEVI DELLA SCUOLA ITALIANA GRATUITA* [Programma dell'educatore], 1843, EN, XXXI, pp. 1-6.

<sup>12</sup> Cfr. D. COFRANCESCO, *Mazzini, filosofo della 'comunità dei cittadini'* in Embajada de Italia, Istituto Italiano de Cultura, Comitato Nazionale per le Celebrazioni del Bicentenario della nascita di Giuseppe Mazzini, *Homenajade a Giuseppe Mazzini en el bicentenario de su nacimiento*, Emede S. A., Buenos Aires 2005, pp. 28-48, ripubblicato in "Quaderni di Scienza politica", n. 1, 2006.

## Il pensiero di Lancaster sull'educazione nella Sicilia pre-unitaria

ALESSIO ANNINO

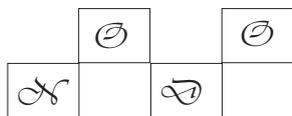
Dottorando Università della Calabria

Nell'ambito del vasto panorama scientifico e pedagogico, le prime istituzioni specifiche per l'infanzia di cui risultino notizie certe, furono le cosiddette 'sale di custodia', che verosimilmente sorsero in Europa a partire dal 1700 su promozione della Chiesa, unitamente all'impegno politico e sociale di alcune famiglie facoltose.

Esse funzionavano essenzialmente come opere assistenziali e di carità, per supplire alla progressiva e dilagante mancanza delle figure dei genitori dell'epoca, impegnati come maestranze nel pesantissimo lavoro in fabbrica, con turni massacranti, e si diffusero dove era nettamente più forte era la presenza industriale ed operaia, cioè nelle aree urbane e nelle immediate periferie.

Nella seconda metà del '700, il vero periodo di transizione tra vecchio e nuovo, fra tradizione e innovazione, si manifesta un'attenzione particolare, pur carica di una certa ambiguità e contraddittorietà, nonché di una forma di paternalismo latente, da parte dello Stato verso l'organizzazione delle scuole pubbliche, sia a livello di studi e di progetti che di interventi e realizzazioni più concrete a livello profondamente locale ed a carattere sociale.

Il forte incremento demografico, unito all'intensa espansione economica del XVIII secolo, «implica una diversa redistribuzione del potere politico e un mutamento anche delle basi culturali della intera società»<sup>1</sup>. In questo senso, se per la conservazione dei nuovi equilibri politici si afferma la soluzione accentratrice del potere nelle mani del Principe "illuminato", successivamente classificata dal punto di vista politologico come *assolutismo*, per il rinnovamento e la modernizzazione della società, e quindi per una migliore istruzione, nei suoi vari gradi, veniva indicata l'istituzione della *scuola* come il sentiero percorribile per creare una opinione pubblica favorevole agli indi-



rizzi del governo, specificamente proprio nei rapporti sudditi-fedeli, e per sviluppare l'acquisizione e l'affinamento di abilità, dei saperi e delle competenze, in modo da porre ognuno, all'interno della propria classe sociale e del proprio ruolo, in grado di essere utile a sé e di conseguenza alla società in senso ampio.

L'individuo in questo modo non si sarebbe sentito isolato, o comunque totalmente alieno dai progetti e dalle politiche delle classi dominanti, ma parte di un *sentire* comune e in grado di portare il suo piccolo contributo al bene dello Stato che, in questo determinato periodo storico, si identifica evidentemente nel Principe.

L'istruzione, ritenuta così, in questa concezione, un bene sociale, si istituzionalizzava materialmente come attività pubblica con i suoi luoghi, cioè le scuole, con il suo linguaggio proprio e specifico, cioè la pedagogia, con le sue strutture e i suoi addetti qualificati, i maestri, e si faceva sistema scolastico in senso più appropriato e definito.

Da questo momento si può parlare di una nascente politica scolastica a favore del popolo che si svilupperà lentamente, e che sarà realizzata compiutamente solo dopo l'Unità d'Italia. La riforma del Settecento si rivelò, quindi, l'inizio di una vera e propria "rivoluzione" i cui punti fondamentali e caratterizzanti sono sostanzialmente tre, e cioè:

- a) il massiccio intervento dello Stato in campo scolastico;
- b) l'affermarsi di una scuola distinta da quella del Latino, che dà importanza unicamente alle materie indispensabili e necessarie;
- c) la nascita graduale di una classe insegnante, anche con la presenza di laici, con l'accentuarsi del divario fra gli insegnanti di estrazione rurale e quelli di città, cioè il primo passo verso l'affermazione dell'obbligo dell'istruzione.

Per quanto concerne la Sicilia, nell'epoca a cavallo tra il 1700 ed il 1800, essa viveva indubbiamente una fase difficilissima e molto pesante dal punto di vista culturale, sociale ed economico, purtroppo in maniera ancor più marcata rispetto al resto del Paese, ed è piuttosto noto che l'analfabetismo fosse non solo molto diffuso, ma addirittura imperante in larghissimi strati della società contadina e rurale.

Queste furono le conseguenze di politiche disastrose e poco oculate, superficiali ed estremamente miopi, in quanto per tutto il secolo XVIII i *baroni* continuarono a mantenere una forte influenza sul potere politico, e, di conseguenza, sulla strut-

tura sociale, infliggendole profonde spaccature e caratterizzazioni culturali che, proprio nel Sud, saranno nefaste a largo raggio ed a lungo termine.

La maggior parte dei siciliani viveva sotto la loro diretta giurisdizione; circa una ventina di famiglie, o poco più, possedeva un potere economico schiacciante, di proporzioni vastissime, che non temeva contrasti o delegittimazioni di sorta.

Come non bastasse questa condizione sociale, in aggiunta, l'amministrazione generale era condotta all'insegna dell'inettitudine, quando fin dall'inizio il dominio dei Borboni eclissò l'antica dignità di Regno che la Sicilia aveva saputo conquistare nel tempo, riducendo l'isola ad anonimo territorio di conquista per gente senza scrupoli in cerca di ogni sorta di privilegi.

In questo contesto, dilagò un vivo risentimento popolare nei confronti dei *vicere*. Soltanto sotto Ferdinando IV i nobili siciliani riuscirono ad ottenere, nel 1812, anche per le pressioni della Gran Bretagna, sotto la cui protezione si era posto il re, una prima Costituzione che rafforzava il loro potere, ampliando alcuni privilegi; quando però a Ferdinando IV fu concesso di rientrare a Napoli con la Restaurazione, questa Costituzione fu annullata e il re fondò il regno delle Due Sicilie (1816) con il titolo di Ferdinando I.

Era inevitabile che *rebus sic stantibus*, nel Regno delle due Sicilie, vi fosse la profonda necessità politica e culturale di riprogettare energicamente l'insegnamento, la programmazione scolastica e la trasmissione del sapere, ed il primo programma "moderno" venne elaborato nella sua forma più completa da Giovanni Agostino De Cosmi, che lo interpretava alla luce della cultura formale e dell'empirismo di impronta lockiana, di cui si professava seguace, e più direttamente sotto l'egida del pensiero di Joseph Lancaster,<sup>2</sup> il quale, considerate le sue condizioni economiche, non certo di uomo facoltoso e benestante, tali da non offrirgli molto oltre il proprio dignitoso sostentamento, e non avendo certo denaro per poter pagare dei collaboratori personali, concepì un metodo di *insegnamento reciproco fra gli alunni*.

Da qui, nacque il *Metodo Lancasteriano del Mutuo Insegnamento* (Mutual Teaching), che egli stesso nel 1803 fece conoscere ed illustrò con un opuscolo: *Improvements in Education*, cioè letteralmente inteso come i miglioramenti nell'educazione. Secondo tale metodo, il più bravo in ogni materia insegnava agli altri, e così un solo maestro poteva curare varie classi contemporaneamente.

L'insegnamento prevalente fino ad allora, era quello individuale, «in corrispondenza, d'altronde, con la concezione dell'istruzione riservata a una minuscola élite, da cui uscivano i quadri dirigenti, o con la quale si cercava di perpetuare i privilegi nobiliari, esclusivi, all'interno di ogni singola famiglia, senza minimamente preoccuparsi delle masse in preda all'analfabetismo atavico»<sup>3</sup>.

Questo tipo di sistema didattico non poteva, però, non entrare in crisi con lo sviluppo di un'istruzione che sarebbe stata estesa ai ceti medi e, gradualmente, anche ai figli delle classi più povere.

Il Metodo Normale offriva il grande vantaggio della simultaneità, «per la quale un gran numero di scolari poteva essere seguito dal maestro nel suo insieme e, al tempo stesso, in base all'età, alle caratteristiche, alla loro capacità di ricezione e di apprendimento e alla loro preparazione, gli alunni venivano distribuiti in classi omogenee, secondo una gradualità prestabilita»<sup>4</sup>.

Il metodo lancasteriano prevedeva, invece, la suddivisione dell'insegnamento in due corsi: un primo corso inferiore ed un secondo superiore, ciascuno della durata prevista di due anni. Nel primo corso, s'imparava fondamentalmente a leggere, scrivere e svolgere le quattro operazioni aritmetiche di base, necessarie per qualsiasi attività lavorativa. Nel secondo corso, che era previsto come facoltativo, poiché al termine del primo biennio si lasciavano assolutamente liberi i genitori di avviare i figli al lavoro, si leggevano classici della letteratura, scelti per la valenza morale e lo stile scorrevole della lingua; si iniziava lo studio delle parti del discorso, i vari soggetti e complementi, e si approfondivano le implicazioni della matematica maggiormente utilizzabili nella vita pratica dei ceti più umili, che non avrebbero proseguito gli studi verso ulteriori stadi di formazione.

Nel nostro Sud Italia, e segnatamente in Sicilia, il progetto di De Cosmi prevedeva, in aggiunta, un secondo grado, rivolto in maniera specifica alla gente "mezzana", definizione, quest'ultima, propria dell'epoca, che poteva anche includere dei ceti quali quelli dei commercianti, dei commissionari ed artigiani, in cui si sarebbero dovuti studiare geometria, economia, disegno, agronomia; un terzo grado, di impronta più schiettamente umanistica, a base di latino, storia, geografia, etica, logica, metafisica; e un quarto grado, coincidente con l'università.

Quanto alla didattica, De Cosmi si voleva assolutamente allontanare dall'utilizzo pregnante di

ogni tecnicismo esasperato, dal nozionismo puro, dal meccanicismo mnemonico o basato comunque sull'esercizio fine a se stesso. Egli prestava la massima attenzione alla questione linguistica, considerata la chiave di volta della formazione di un "intelletto razionale e ordinato", e all'analisi psicologica, filtrata senza dubbio attraverso la lezione lockiana della sensazione e della riflessione come fasi successive di un processo d'apprendimento *in fieri*. Perciò lettura e scrittura, doverosamente e logicamente, non avrebbero dovuto essere operazioni meccaniche, abitudinarie, ma gradualmente e rese vive da contenuti ad alta intensità morale e sociale.

Il legame tra la nuova educazione connessa alla nuova scuola filosofica e Lancaster, aveva la sua origine nel movimento di educazione di massa, e a sua volta derivava dalla corrente di pensiero conosciuta come l'*utilitarismo*, in assoluta e necessaria relazione temporale con la congiuntura storica che si stava affrontando. Questo movimento potrebbe essere parte di una serie di teorie sociali sviluppate da pensatori britannici in risposta ai sempre più frequenti disordini sociali, causati dai primi anni della rivoluzione industriale, con l'obiettivo primario di razionalizzare i processi produttivi ed economici, e che fondamentalmente sono sostenute dalle opinioni di Jeremy Bentham e James Mill. In questo stesso periodo si diffondeva la Società degli Amici, i *Quaccheri*, che aveva diversi membri famosi, tra cui proprio lo stesso Joseph Lancaster, che ha anche organizzato e condotto personalmente una delle primissime scuole di beneficenza a Londra. La prima scuola di Lancaster, come detto, è stata inaugurata a Borough Southwark, Londra, ed ha aperto le sue porte nel 1798, mentre due anni dopo è stato stampato, in relazione a ciò, il volume di Madras Bell che venne appropriatamente intitolato *An Experiment in education*.

Da parte sua, Joseph Lancaster avrebbe teso nella sua attività a migliorare ed estendere il metodo di Bell, fino al punto di insegnare i primi rudimenti delle lettere ad un gran numero di studenti contemporaneamente. In questa prospettiva, i bambini, ed ovviamente anche gli adulti, nella scuola basata sul modello di Lancaster, si trovavano ad apprendere in un contesto nuovo, più aperto alla diffusione del sapere in quanto tale, proprio attraverso la creazione di una alternativa distinta e valida, rappresentata da questa lezione simultanea dinanzi ad un gruppo più o meno vasto di scolari.



aiutò non poco, nella condivisione dei saperi basilari.

Per quanto riguarda la diffusione del metodo lancasteriano, esso entrò in vigore in un numero significativo di scuole siciliane, in cui sono stati avvicinati e formati per la prima volta alle lettere ed ai numeri, dei corpi studenteschi, che, proprio alla luce delle necessità contingenti, man mano divenivano sempre più grandi nelle dimensioni. Esso si estese, in una prima fase, all'interno del continente europeo, e successivamente nel Continente americano, dove enorme era la richiesta di istruzione.

Con i nuovi impulsi derivanti dall'Illuminismo e dal Positivismo, cresceva inevitabilmente un'attenzione per le esigenze educative, per la *formazione*, per tutti gli strumenti dell'insegnare, che era anche stimolata, a sua volta, dalle prospettive offerte da un incipiente mercato, aperto e vasto, e che certo è più presente nei ceti benestanti, nelle scuole di città, e meno negli ambienti economicamente e culturalmente depressi, quali le aree rurali, specialmente nel Regno delle Due Sicilie.

In questi luoghi, l'aula scolastica, ancor più spesso nei piccoli centri, nei paesi piccoli, era semplicemente uno stanzone, appena intonato, che spesso aveva il pavimento in terra battuta, e con l'arredamento ridotto al minimo, quando addirittura non mancava quasi interamente, ad esclusione ovviamente della "cattedra".

Il maestro, o più compiutamente, *la figura del maestro*, era ancora rivolta prevalentemente ai singoli o a gruppetti di scolari, piuttosto che non a tutta la classe nel suo insieme, dal momento che, inevitabilmente, non tutte le lezioni potevano in effetti essere rivolte indistintamente a alunni di età variabile tra i sei e i dodici-tredici anni, con evidenti differenze nelle capacità individuali e di apprendimento, oltre a possedere differenti livelli di preparazione.

Ne consegue che il maestro spesso adattava i propri interventi alla realtà di un ambiente composito, povero e disordinato, frammentato dal punto di vista formativo, ed in questo senso il metodo lancasteriano dell'*insegnamento reciproco*, pur nella precarietà di molte strutture scolastiche,

Il metodo proposto dalla scuola lancasteriana nella storia della pedagogia, aveva nomi diversi. Un punto molto importante è il cercare di denominarlo per queste caratteristiche: "metodo reciproco", oppure "metodo del monitoraggio"<sup>5</sup> o "metodo di insegnamento reciproco". Esso venne anche spesso chiamato utilizzando il nome di uno dei pensatori storici quali lo stesso Lancaster.

Per il cosiddetto metodo di Lancaster, inoltre, si poteva anche utilizzare una classificazione, seguendo il criterio dalla nazionalità dei suoi primi utilizzatori ed accesi sostenitori, per cui arriviamo a parlare diffusamente del "metodo inglese".

Il sistema che era basato "sul metodo reciproco", prevedeva ampiamente l'utilizzo del concetto di una sala destinata ad ogni docente, in quanto sarebbe stato proprio materialmente uno spazio fisico delimitato e circoscritto, cioè proprio una grande sala, il luogo dove tutte le classi sarebbero arrivate a costituire una scuola unica, con caratteristica propria del metodo in questione, secondo cui gli studenti che sono ancora in formazione, potevano arrivare, con il loro esempio e la loro applicazione concreta, a stimolare, sostenere e insegnare a tutti gli altri studenti.

Il sistema denominato "di monitoraggio", era sostanzialmente il metodo che prevedeva molto più di un adeguamento al disegno di un nuovo diagramma dei rapporti sociali all'interno della scuola, ed arrivava a fornire un'altra risposta coerente al fine di costruire una conoscenza approfondita sugli studenti e sull'attuazione delle norme burocratiche di controllo di tutte le pratiche

educative oggetto di applicazione.

Uno dei motivi di questo “monitoraggio” ante litteram, era rappresentato senza dubbio, quale espressione di una materia di istruzione moderna, dalla necessità di un controllore forte, sicuro, e statisticamente competente.

Volendo considerare in maniera più articolata la diffusione, e di seguito l'apprezzamento del metodo di “insegnamento reciproco”, è evidente che «la storia della fortuna del metodo mutuo sta tutta nell'incontro delle esperienze scolastiche fatte in luoghi e tempi diversi da due educatori inglesi, il prete Andrea Bell ed il quacchero Giuseppe Lancaster, con un particolare momento storico: quello che viveva l'Europa dopo la caduta di Napoleone. Tutte e due le esperienze si erano verificate nelle identiche condizioni di affollamento di scolari e di mancanza di maestri o di mezzi per pagarli [...]»<sup>6</sup>.

Nella Sicilia dell'epoca, la prima scuola plasmata sul modello Lancasteriano venne «aperta a Palermo, dentro l'oratorio del Ponticello, con i fondi del Municipio, nell'agosto 1819; e cioè, a quasi due anni di distanza da quella analoga fondata a Napoli dall'abate Scoppa, e di circa tre mesi dalla prima scuola privata inaugurata in Toscana dal Ridolfi»<sup>7</sup>.

I tre principi portanti del metodo lancasteriano, che tanto hanno avuto influenza nelle scuole siciliane, erano dunque la simultaneità, la classificazione e la reciprocità: elementi tutti che risultavano efficaci «nel rinsaldare il senso della responsabilità, il sentimento dell'onore, lo spirito di emulazione e nel favorire la pratica dell'autogoverno»<sup>8</sup>.

Per queste sue caratteristiche il metodo lancasteriano fu accolto favorevolmente dagli esponenti liberali del Sud e della Sicilia, più attenti - per motivi complessi e spesso contraddittori - all'istruzione popolare.

E, inizialmente, suscitò infatti i densi sospetti della Commissione Suprema di Pubblica Istruzione, che tentò severamente di bloccare l'adozione proprio dopo i moti del 1820-21, attribuendogli una nefasta influenza ed una spinta manifesta agli ideali di riforma, contraria ai principi di autorità e di subordinazione alle autorità; ma riprese slancio già a partire dal 1822 e, al momento dell'Unità, contava scuole pressoché in tutti i comuni siciliani, procedendo parallelamente al *Metodo Normale* nel processo formativo.

<sup>1</sup> F. Della Peruta, *L'Italia del Risorgimento. Problemi,*

*momenti e figure*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 176.

<sup>2</sup> Joseph Lancaster (Londra, 25 novembre 1778 - New York, 23 ottobre 1838) è stato un pedagogo, un filantropo e progressista inglese, ed egli, divenuto in seguito quacchero, dopo avere abbandonato il progetto di essere un pastore calvinista, nel 1789 cominciò ad insegnare a bambini poveri direttamente nella stanza della sua abitazione privata. Un'organizzazione per l'educazione dei figli dei poveri, *The Royal Lancasterian* e poi la *British and Foreign Schools Society*, sostenuta dall'infaticabile filantropo William Allen (1770-1843) portarono avanti il suo metodo. Esso si diffuse in vari Paesi d'Europa, fra cui l'Italia, e nel nostro caso specifico nella Sicilia, e durò fino al 1870. Malgrado alcuni limiti, il metodo contribuì, assieme ad uno simile del Rev. Andrew Bell, anglicano, all'acculturazione di vasti strati di giovani e giovanissimi. Lancaster nel 1798 istituì a Southwark (Londra) una scuola elementare per bambini poveri in cui introdusse il *metodo del mutuo insegnamento*, e quando nel 1818 si trasferì negli Stati Uniti d'America, egli continuò ad organizzare la didattica secondo i suoi criteri già noti nell'Europa continentale, fino alla sua morte. Il metodo ed i criteri del Lancaster si diffusero anche attraverso la pubblicazione delle sue più importanti opere: *Improvements in Education as it Respects the Industrious Classes of the Community* del 1803; *The British System of Education* del 1816.

<sup>3</sup> G. M. Iragui, *La escuela Lancasteriana y su método pedagógico*, Ed. Durango, Dgo, Madrid 2009, pp. 56-57.

<sup>4</sup> Graciela Mabel Iragui, nel testo *La escuela Lancasteriana y su método pedagógico*, cit., a p. 58 sostiene che: «Al instaurar una alternativa distinta a la instrucción simultánea, aunque respetando su disposición sistémica, en opinión de Narodowski, Andrew Bell y Joseph Lancaster generarán una polémica de proporciones mundiales acerca de la pertinencia de la introducción de reformas de en la educación, polémica que, tal vez, fue única por su envergadura en la historia de la pedagogía. La iniciativa educativa de Lancaster no hacía distingos con respecto al credo de sus alumnos, generó ataques por parte de la Iglesia Anglicana. No obstante, también tuvo apoyos importantes como el de James Mill, entre otros».

<sup>5</sup> Traduzione letterale dallo spagnolo “Metodo monitoral”, inteso come “método monitoreal en la educación o “método de instrucción mutua”.

<sup>6</sup> A. Crimi, *I primordi della scuola popolare in Sicilia nel tempo dei Borboni e il metodo lancasteriano*, Cedam, Padova 1968, pp. 76-77.

<sup>7</sup> Ivi, p. 82.

<sup>8</sup> G. Raffaele, *Istruzione ed educazione nell'ultimo cinquantennio borbonico*, in «Contributi per un bilancio del Regno Borbonico», edito dalla Fondazione Lauro Chiazzese, Palermo 1990.



frammentazione del paese, nella stagione del dopo Congresso di Vienna ed in quelle successive.

Tutto ciò ci stimola a pensare che non vi sarebbero state, perché inutili, le società segrete e le preparazioni dei moti risorgimentali nelle loro ingenua e generose manifestazioni. In sostanza bastava una password, per risolvere problemi di segretezza!

L'assenza di questi eventi e di questo universo sotterraneo di cospirazioni toglierebbe di certo quell'alone romantico, che accompagna, anche nella storiografia meno ortodossa, la rappresentazione del percorso di lotta. Si sarebbero evitati, comunque, i tristi e drammatici episodi dei moti di Modena, dei fratelli Bandiera, dei martiri di Belfiore. Tutto sarebbe stato possibile, servendosi dei profili e contatti su Facebook. La piazza virtuale, da entrambe le parti dei contendenti, avrebbe eliminato il fattore sorpresa ed impedito che i patrioti potessero cadere tanto ingenuamente, nella maggior parte dei casi, nelle mani dei nemici.

Ma è tutto il dibattito intellettuale, sviluppato in quel periodo e diffusosi con grande lentezza e difficoltà, che avrebbe guadagnato, al contrario e con una forte accelerazione, nei tempi necessari alla formazione e realizzazione di una coscienza nazionale.

I profili ed i contatti su Facebook avrebbero permesso non solo immediatezza di relazioni, ma anche tempestività di interpretazioni e correzioni. Di certo non sarebbero stati scritti in quella forma e pubblicati i testi del Gioberti, del Cattaneo, e tutta la produzione storico-artistica, che definiamo "la letteratura del risorgimento".

Ma non esisterebbero nemmeno le condanne dell'esilio e del confino, perché inefficaci, in quanto incapaci di estrapolare la figura del dissidente dal territorio. Il Mazzini avrebbe potuto guidare il suo movimento, chattando tranquillamente da Londra e "la tempesta del dubbio", cioè la crisi interiore a seguito dei fallimenti, sarebbe stata facilmente superata con il consenso degli internauti.

Garibaldi no, la sua azione sarebbe stata prati-

camente identica anche con la civiltà delle tecnologie!

La sua era azione pura! Forse, con le tecnologie ci sarebbero state meno perdite umane, da tutte le parti, e maggiore velocità nella realizzazione degli obiettivi.

Anche la spedizione dei Mille avrebbe dovuto svilupparsi come avvenne, di fatto, nella realtà storica. Le guerre e le battaglie hanno sempre poco o niente di virtuale.

Persino l'incontro di Teano vi sarebbe stato comunque, perché l'Italia val bene un viaggetto (avrebbe pensato di sicuro il re) e, poi, quel Garibaldi ha contatti a migliaia sul sito ed è proprio pericoloso!

E il Cavour? Quello con le tecnologie avrebbe fatto miracoli. Già! Li aveva fatti con l'agricoltura e con le poste! Pensate alla trovata del telegramma; figurarsi con Internet. Sarebbe capacissimo di mescolare le carte, di lanciare cavalli di Troia e servirsi di un esercito di hacker.

Insomma un risorgimento rivisitato ed una unità nazionale realizzati più velocemente, più consapevolmente, più democraticamente.

La storia non si fa con i se. Ma di certo con le tecnologie non sarebbe stata possibile, nella storia recente, piazza Tienamen, così come con le tecnologie non è stato possibile, al regime iraniano, nascondere una rivoluzione in atto. Soffocarla per una volta nel sangue sì, nasconderla alla rete no!

E, quindi, il discorso vale anche per il nostro paese.

Tutta un'altra storia con la civiltà digitale!

È stato un tentativo, questo, di offrire una immagine, se mai possibile, di un Risorgimento virtuale, come se su un computer ci fossimo soffermati a rappresentare e modificare non i fatti della storia, ma le valutazioni e i tempi della loro realizzazione. E ci siamo accorti che modificare i tempi ci offre la opportunità, pericolosa ed ereticale, di poter modificare virtualmente i fatti stessi.

Ma è un gioco!



# L'anniversario dell'unità d'Italia: una opportunità di riflessione e di impegno per la scuola italiana

GIUSEPPE COVIELLO

Componente del gruppo di supporto ai Piani delle Azioni sulle  
"Educazioni Trasversali nell'ottica della Cittadinanza e Costituzione"

**L**e celebrazioni di avvenimenti significativi per la vita delle persone e delle comunità rappresentano momenti privilegiati per opportune riflessioni e consuntivi individuali e collettivi per meglio comprendere quanto è accaduto durante il periodo preso un esame.

Le celebrazioni del 150° anniversario della nascita dello Stato unitario italiano, devono diventare, pertanto, per le Istituzioni ad ogni livello e per i cittadini della nostra nazione, un'occasione quanto mai opportuna per il recupero della nostra memoria storica e per l'assunzione di impegni e di responsabilità, che avranno una diretta ricaduta sulle sorti ed il futuro del nostro paese.

Tralasciando in questo contesto di analizzare le incertezze, se non le difficoltà che il paese sta attraversando rispetto al tema della sua unità, soffermiamoci sui compiti e le responsabilità della scuola nel saper programmare attività ed iniziative adeguate all'importanza dell'avvenimento, coniugando adeguatamente la ricchezza ed il valore delle specifiche *identità culturali* e dello *spirito di appartenenza* che caratterizzano il nostro paese, con il concetto di "nazione" e di "Patria", in grado, però, di saper comprendere, interpretare e condividere la nuova dimensione politica, sociale ed economica dell'*Europa Unita*, alla cui costruzione il nostro paese ha dato un apporto fondamentale.

La nuova dimensione culturale, economica e sociale del cittadino "*italiano-europeo*", non può prescindere da una esigenza formativa che miri alla comprensione della dimensione globale dei fenomeni e delle attività e della loro interdipendenza, tralasciando il rifugio in sterili e antistorici

campanilismi, del tutto inadeguati alle esigenze dell'odierna società,

Il ruolo della scuola in questo particolare momento è quello di saper offrire un determinante contributo per la sedimentazione nelle coscienze giovanili di un adeguato senso di coesione e appartenenza all'unità della nazione, valorizzando la nuova dimensione culturale, economica e sociale in cui viviamo .

Come si può facilmente comprendere, risulta questo un compito non semplice e non facile per la scuola del nostro paese e per la scuola dell'Europa. Occorre, infatti, saper coniugare la valorizzazione delle identità nazionali con l'esigenza di riconoscere e stabilire un confronto virtuoso con le altrui identità, con uno spirito di reciproca solidarietà e sussidiarietà. È un compito al quale, però, la scuola non può e non deve sottrarsi, pena il venir meno al suo compito istituzionale e alle effettive esigenze dell'odierna società.

I *Piani dell'Offerta Formativa* all'interno delle unità scolastiche, tenendo presente i diversi ordini e gradi di scuola a cui si rivolgono, devono privilegiare, come esigenza prioritaria, la definizione di "*una direzione unitaria di senso*" di tutta l'azione educativa, in grado di operare per il pieno raggiungimento degli obiettivi sinteticamente richiamati.

Rafforzare e valorizzare l'attività educativa per la formazione della persona e del cittadino, tolleranti e solidali, in grado di affrontare e vincere le nuove sfide di questo millennio, con la possibilità, in tal modo, di recuperare, anche, la scarsa motivazione ed interesse verso l'attività di appren-

dimento e l'attività scolastica in generale, che caratterizza una buona percentuale degli alunni, risulta un'esigenza non più rinviabile.

Uno sforzo ancora maggiore, a mio parere, deve essere compiuto dalla scuola meridionale, rispetto a situazioni particolari in cui è costretta ad operare e per le situazioni di maggiore criticità che si registrano in molte zone del nostro Mezzogiorno.

Il nuovo insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" che parte dall'esigenza di rafforzare e valorizzare l'insegnamento dell'educazione civile, che da sempre ha caratterizzato l'attività educativa della nostra scuola, conferendole, oggi, una nuova dimensione ed una nuova valenza educativa, rappresenta un'opportunità irripetibile per dare più slancio e vigore alla scuola italiana.

Spetta ad ogni unità scolastica autonoma, ad ogni operatore, farsi carico delle nuove responsabilità e nel saper corrispondere alle nuove esigenze formative, derivanti dalla complessità delle problematiche di una società in rapida e continua evoluzione.

La Direzione Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata sta compiendo sforzi notevoli per essere di concreto supporto alle attività delle scuole nella progettazione e realizzazione di *Piani dell'Offerta Formativa*, nei quali

l'obiettivo prioritario delle "diverse educazioni trasversali" trovino la migliore sintesi nel rafforzamento e valorizzazione dell'identità nazionale, inserita nel nuovo contesto europeo e arricchita dai valori della *tolleranza* e della *solidarietà*.

Sono trascorsi 150 anni dall'unità d'Italia. Un periodo storico non lungo, durante il quale si sono avvicendati fatti e vicende tragici per il nostro paese, compreso la partecipazione a due guerre a carattere mondiale. Molte ombre e fatti negativi hanno caratterizzato la nostra vita nazionale, ma anche tanto progresso e sviluppo economico, sociale e culturale è stato registrato soprattutto in questi 60 anni di vita repubblicana. Abbiamo dimostrato, soprattutto nei momenti difficili, di saper trovare le energie necessarie per la soluzione dei numerosi problemi, che hanno caratterizzato e caratterizzano la vita civile e sociale del nostro paese. Le celebrazioni di questa importante ricorrenza della nostra unità nazionale rappresentano, pertanto, un'altra tappa importante e significativa per la scuola e l'intera società nel processo di identificazione nazionale e nel percorso virtuoso di una comunità nazionale, che nella sua breve storia unitaria ha saputo, comunque, assicurare al paese un encomiabile sviluppo senza pari nei tempi passati.



# 1861-2011: celebrare l'Italia unita

MARIA GONNELLA SCHETTINI

Presidente del Comitato Reg.le UNICEF Basilicata

**I**l 17 marzo 2011 l'Italia compirà 150 anni, un secolo e mezzo durante il quale il Paese è cambiato profondamente, ha modificato i propri modelli di riferimento, ha vissuto importanti fenomeni migratori, ha conquistato un posto di primo piano nel panorama internazionale, ha affrontato e superato momenti di crisi.

In vista delle celebrazioni è tutto un proliferare di iniziative che prenderanno il via il 17 marzo soprattutto in alcuni luoghi simbolo della storia come Torino, Roma, Firenze, Napoli, Genova.

I festeggiamenti vogliono proporre un ritratto dell'Italia, attraverso la storia di chi l'ha costruita, vissuta e abitata negli ultimi 150 anni.

Gli italiani di oggi, rappresentanti di tutti i campi del sapere della cultura e delle professioni, racconteranno al pubblico gli italiani di ieri.

Non solo storia di navigatori, santi ed eroi ma di soldati, uomini politici e scienziati, anarchici e rivoluzionari, artisti ed operai, e anche storia di vite sconosciute, di cittadini da riscoprire e conoscere. In questa occasione torna a vivere il Risorgimento, periodo storico fondamentale della nostra storia patria, spesso sconosciuto nei suoi capitoli più significativi, e si riscoprono Mazzini, Cavour e Garibaldi, protagonisti del processo che portò all'unificazione.

Garibaldi, uomo d'azione, eroico ed audace, divenne il punto di attrazione e guida, con la spedizione dei Mille, di quella "gioventù ribelle" che lottò per la patria, (il presidente Napolitano ha appena inaugurato una mostra al Vittoriano sulla "gioventù ribelle" e il Risorgimento) una generazione che fece della libertà il proprio credo e diede così quella spinta all'unificazione già avviata con i moti rivoluzionari del 1821 contro l'Austria e conclusasi nel Meridione contro i Borboni.

Dall'Italia divisa in 7 stati si giunse ad un re-

gno unito, attraverso un percorso lungo e difficile. È doveroso celebrare quei giorni con grande risalto e riconoscenza per ciò che ci hanno consegnato quelle generazioni di italiani, ma è anche auspicabile che tale occasione sia un momento di riflessione, un'opportunità per un dibattito collettivo che coinvolga l'intera Nazione e la porti ad approfondire il suo passato per meglio comprendere il presente e guardare consapevolmente al futuro. È questo il momento per mettere a fuoco alcune incompiutezze del processo di unificazione, prima di tutto il mancato superamento del divario tra Nord e Sud che ancora oggi persiste unitamente a tentativi di malcelata secessione.

Il Sud, visto come "palla di piombo" che impediva, allora come oggi, lo sviluppo economico ed individuale del Paese, ha contribuito al processo unificante e il suo apporto è patrimonio collettivo del Popolo Italiano.

150 anni di storia hanno poi prodotto un profondo interscambio di culture, sì che pare davvero "blasfemo" quanto detto dai leader della Lega Nord sulla inutilità e retorica dei festeggiamenti dei 150 anni dell'Unità d'Italia.

Anche la scuola deve prepararsi a questo evento tentando di tradurre in buone pratiche i valori che le celebrazioni dei 150 anni dell'unità nazionale ricordano e riaffermano. Se non si trasmette ai giovani il piacere di scoprire che l'oggi ha radici antiche, se non si ragiona su cos'è la storia e perché la si studia, sarà forte il rischio di non riuscire a trasmettere molto di più di uno sterile racconto arricchito di date e di nomi.

Ai giovani studenti è necessario dire che, ieri volemmo fare l'Italia una e indivisibile, oggi vogliamo far rivivere, nella memoria e nella coscienza del paese, le ragioni di quella unità e indivisibilità come fonte di coesione nazionale.

---

Il calendario 2011 offre una panoramica della storia dell'unità d'Italia.

Come per i precedenti anni sono gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado della Regione ad esprimere, attraverso rappresentazioni grafiche, i loro pensieri per un evento storico che fece dell'Italia una nazione: una e indivisibile.

L'iniziativa, che ha avuto inizio con il calendario 2001, si riconduce al protocollo d'intesa tra il Comitato Regionale Basilicata per l'UNICEF e l'Ufficio Scolastico Regionale.

Auguri per il 2011 ai lettori del "Nodo" - la rivista nella quale è allegato il calendario.

## Calendario 2011

### *Unità d'Italia: un fatto e un processo*



**Ferdinando  
Petruccelli  
della Gattina**  
Moliterno 28/08/1815  
Parigi 29/03/1890

---

Nel febbraio 1848, fondò a Napoli il battagliero giornale "Mondo vecchio e mondo nuovo".  
Qualche mese dopo fu eletto deputato al Parlamento napoletano dal distretto di Melfi. Il 15 maggio 1848 fu uno dei sessantaquattro deputati che firmarono la protesta contro il governo borbonico redatta da Pasquale Stanislao Mancini.  
Si recò poi in Sicilia e in Calabria per unirsi agli insorti. Fallita la rivoluzione, visse nascosto per molti mesi in alcuni Comuni del Cilento, della Basilicata e della Puglia. Solo nel settembre 1849 riuscì a fuggire in Francia. Ritornò in Patria e fu eletto deputato nel primo Parlamento unitario, il 27 gennaio 1861, nel collegio di Brienza, in Basilicata.

---

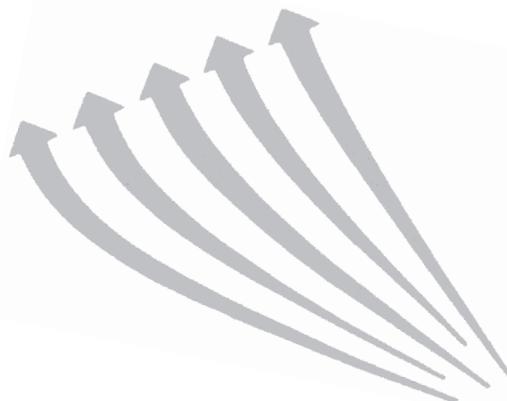
GENNAIO 2011

Lun		3	10	17	24	31
Mar		4	11	18	25	
Mer		5	12	19	26	
Gio		6	13	20	27	
Ven		7	14	21	28	
Sab	1	8	15	22	29	
Dom	2	9	16	23	30	

#### Elenco delle scuole partecipanti al concorso Unicef - Direzione Generale *Unità d'Italia: un fatto e un processo - Calendario 2011*

- Scuola Primaria "S. Giovanni Bosco" - Marconia (Mt)
- Scuola Primaria, I. C. - Scanzano Jonico (Mt)
- Scuola Sec. di I grado, I. C. - Bella (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, I. C.
- "P. Berardi" - Melfi (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, I. C. "G. Deledda" - Pescopagano (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, I. C. "Nicola Sole" - Senise (Pz)
- Scuola Sec. di I grado, "M. Ferrara" - Melfi (Pz)
- I I S S Liceo classico "Q. Orazio Flacco" - Lavello (Pz)
- I I S S "Pitagora" - Montalbano Jonico (Mt)
- I I S S Linguistico "G. D'Errico" - Palazzo San Gervasio (Pz)
- I I S S per Programmatori "F. S. Nitti" - Potenza
- IPSIA "Pitagora" - Policoro (Mt)

*Dalle Istituzioni scolastiche*



all'U. S. R. B.  
all'U. S. R. B.

*Dall'unità d'Italia ad oggi...  
Quale mondo valoriale per i giovani?  
Quale ruolo propositivo per la scuola?*

MARIA AMORIGI  
Dirigente Scolastico  
ISIS "Pitagora" di Montalbano Jonico (MT)

**D**all'Unità d'Italia ad oggi quale mondo di valori è stato offerto e quale vogliamo sia offerto ai giovani? In una società nella quale ogni valore così duramente sofferto e conquistato può chiamarsi "disvalore" per tutte le influenze che derivano ai giovani dai mezzi di comunicazione di massa e dal mondo telematico, di cui essi sono la diretta dipendenza, in una società nella quale si afferma, in virtù delle suddette considerazioni, una sorta di solipsismo psicologico, viene da chiedersi: "Cosa fare per affermare e conservare il concetto di Patria, di Nazione e di identità personale, sociale e nazionale?"

Occorre, allora, che la scuola, le istituzioni, il mondo delle associazioni e del volontariato, la famiglia, gli educatori tutti riprendano in mano il loro ruolo, per rimuovere le coscienze nelle nuove generazioni e farle assurgere agli onori della dignità e al rispetto di quanto faticosamente conquistato per l'Unità d'Italia.

È necessario inculcare nei giovani ogni sentimento di unità politica e di Stato, per non incorrere nel pericolo di divisioni, che ne possano compromettere i concetti di libertà, di democrazia, di

progresso civile e sociale, nonché la dignitosa presenza di un'Italia nel mondo, che ha ritrovato la sua unità dal 1861.

Dall'Unità d'Italia a tutte le vicende storico-politico-sociali, che pure giunsero a scuotere l'Italia unita (brigantaggio, prima guerra mondiale, Fascismo con le conseguenze nazionalistiche e belliciste della politica italiana), è evidente lo sforzo dello Stato italiano di rinascere nella forma repubblicana, per volontà popolare, apprestandosi a dare un nuovo quadro istituzionale, fondato su istanze di libertà, democrazia, di progresso sociale e civile, di integrazione, di identità civica, di dignità e di indipendenza nazionale, che rischiò di essere minata negli anni della seconda guerra mondiale. L'Italia, infatti, dal 1945 riuscì a diventare Paese libero e indipendente, grazie al moto di riscossa partigiana e popolare, che fu la Resistenza, all'azione nelle nostre unità militari che seppero reagire ai soprusi tedeschi e impegnarsi nella guerra di liberazione fino alla vittoria sul Nazismo, alla sagacia delle forze politiche antifasciste che, con il loro impegno comune, gettarono le basi di un'Italia democratica, degna di assumere la rappresentanza in un quadro

internazionale. È da queste considerazioni e da questo sforzo concertato di azioni che vanno avviati i giovani ad un'attenta e insistente, perché non vacilli, riflessione sulla nostra identità e sulle nostre radici, in modo che dalle conquiste del passato si gettino le basi per conservare quanto amaramente sofferto, ma gloriosamente costruito per l'Unità d'Italia. Occorre, infatti, leggere il passato, per guardare con chiarezza il futuro e impegnarsi in un processo di evoluzione e di crescita comune.

Ricordare ai giovani i valori del lungo periodo del Risorgimento, che si è affermato attraverso l'azione di patrioti, di pensatori, di letterati e di artisti, che hanno fatto la storia di quel tempo attraverso tante vicissitudini politiche, culturali e linguistiche, significa fare acquisire loro il senso di "cittadinanza attiva", come modalità di partecipazione contro ogni forma di omologazione, di ingiustizia e di sopruso, per lanciare, inoltre, nuove idee diverse dall'individualismo imperante, per ridare dignità al senso della storia viva e vera, per mettere in essere e conservare un processo di continuità e di evoluzione di un popolo, nella convinzione che l'idea di Comunità e di Nazione si mantiene ferma solo con il "credo" nei valori che furono a sostegno degli ideali del Risorgimento, caratterizzato da un impegno civile e da un coraggio, che sono ancora validi nel nostro tempo per chi intende riappropriarsi della propria storia, eludendo e combattendo con le armi del pensiero, più che con quelle dell'azione, ogni tentativo di infrangere l'unità nazionale. Rievocare, quindi, i 150 anni dell'Unità nazionale, significa far rivivere le ragioni culturali e politiche in una prospettiva positiva, a partire non solo dalla scuola, ma coinvolgendo le istituzioni e le associazioni.

Occorre, in sostanza, far guadagnare ai giovani il senso della continuità storica, il senso di appartenenza ad una successione di generazioni, che affonda le sue radici nel passato e si proietta nel futuro. È importante, pertanto, ribadire il ruolo della cultura costituzionale nella pratica didattica ed educativa, in quanto ogni soggetto educante, che sarà il protagonista sul futuro della società, ha il diritto di trovare e il dovere di cercare nella scuola una serie di aiuti atti a sviluppare le fondamentali dimensioni della "persona" e del "cittadino". Allora la celebrazione dei 150 anni dell'Unità d'Italia diventa per la scuola l'occasione più idonea a promuovere, con ogni forma il coinvolgimento, la "cittadinanza attiva", consapevole di saper essere e fare secondo i principi e i valori della Costituzione italiana, in modo da affermare che ogni sacrificio, per realizzare l'Unità d'Italia, non sia stato reso invano.

## *Cinema e unità d'Italia. Raccontare il passato per comprendere il presente*

MARIO COVIELLO

Dirigente scolastico Istituto Comprensivo  
Bella (Potenza)

**A**l rapporto tra Cinema e Risorgimento il Bella Basilicata Film Festival, che tiene la sua settima edizione dal 15 al 24 ottobre 2010, nella Sala Periz, dedica una sezione in collaborazione con l'Istituto Comprensivo di Bella. È prevista la proiezione di "Viva l'Italia" e "Vanina Vanini" di Roberto Rossellini, "Bronte" di Florestano Vancini e "Senso" di Luchino Visconti.

I 120 alunni della scuola media si sono preparati alle proiezioni con la partecipazione al concorso, indetto dalla Direzione Regionale di Basilicata, per il calendario Unicef 2011, che illustrerà la partecipazione del Sud all'Unità d'Italia, e con la lettura di schede sui film in programmazione.

Nell'anno scolastico 2009/2010 gli alunni hanno partecipato, con una proiezione al mese, ad una rassegna "Cinema Bambino, Cinema Ragazzo", curata dal regista Fulvio Wetzl. Lo stesso regista ha portato avanti un corso di formazione sul cinema per i docenti dell'Istituto di Bella di dodici ore nell'anno 2009.

Raccontare la storia è da sempre un mestiere molto difficile, e farlo in un modo che sia oltre che interessante anche piacevole lo è ancora di più. Ma c'è un mezzo che se usato correttamente potrebbe aiutare chi "narra" la storia proprio in questo senso, e questo mezzo è il cinema. Questo moderno strumento, e soprattutto chi lo ha scelto per comunicare qualcosa (i registi intendo), si è spesso confrontato con essa, e con la possibilità di raccontarla in maniera diversa da quella classica dei libri di storia. Il cinema può dunque essere un valido mezzo per parlare del nostro passato, e per evocare alla memoria fatti spesso sconosciuti o dimenticati, e può anche essere uno strumento per rendere piacevole ed intrigante la narrazione di questi episodi. Ma se usato in maniera sbagliata il cinema può ben essere un arma a doppio taglio contro la vera conoscenza storica.

Un film può, infatti, essere oggetto di mistificazioni ed errori, o può essere una semplice proposizione di un punto di vista individuale su eventi reali, e quindi non la realtà stessa. Dunque, prima di apprestarci alla visione di una pellicola storica bisogna sempre armarci di strumenti critici e tener presente due fattori, e cioè che un film è sempre una narrazione soggettiva di qualcuno che racconta una storia, per quanto reale, attraverso il proprio modo di vedere e tramite la propria sensibilità; e anche che ogni film ed ogni regista sono pur sempre “figli del proprio tempo”, cioè condizionati dal clima culturale e sociale in cui nascono, vivono e crescono. Non bisogna poi dimenticare che non tutti i film storici sono frutto di una ricerca accurata, e non tutti sono fatti con la precisa volontà di raccontare un episodio in modo critico e cosciente. Questo non significa che da un film non si possa trarre conoscenza, o imparare qualcosa, ma solo che bisognerebbe affrontare la visione di ogni film storico con spirito critico e con consapevolezza. Per fare ciò, però, è spesso necessaria la guida o l'aiuto di qualcuno esperto, che sappia sia di storia che di cinema, e ciò vale soprattutto per i più giovani, ed in particolare per i ragazzi delle scuole che molto spesso sono accostati a film che parlano di storia senza i mezzi necessari per farlo, senza che li si metta in guardia sui “pericoli” del cinema, facendo sì che finiscano per credere che quella che stanno vedendo sia la storia vera, e non la narrazione della storia.

Guardare un film storico, dunque, più che insegnare la storia dovrebbe servire a sviluppare un senso critico verso di essa, dovrebbe servire a porsi delle domande sugli aspetti che le varie pellicole mettono di volta in volta in luce. Solo con questo approccio critico possiamo far sì che il cinema diventi un supporto valido ed indispensabile del fare storia, ed un utile strumento per accrescere la coscienza civica di tutti i cittadini.

I film scelti per la rassegna di Bella hanno tenuto conto di questa premessa.

Viva l'Italia di Rossellini del 1960, è dedicato al centenario dell'unità d'Italia. In questa pellicola il regista ha cercato di umanizzare la figura di Garibaldi.

“Il Gattopardo” di Visconti del 1963, presenta una lettura degli eventi un po' diversa dal film precedente, e cioè più critica, e non apologetica e retorica; qui infatti la storia dell'unità italiana viene già vista in termini di rivoluzione mancata. “Bronte”, cronaca di un massacro che i libri di storia non hanno raccontato, di Florestano

Vancini, è film molto più critico e politico, che contribuì nel 1972 a far riscoprire un capitolo buio e volutamente dimenticato della nostra storia risorgimentale. Questo film ricostruisce le fasi di un drammatico episodio avvenuto a Bronte, cittadina presso Catania, poco dopo l'impresa dei Mille. Centocinquanta persone furono arbitrariamente arrestate, processate in modo sommario e fucilate per ordine di Nino Bixio. La pellicola vuole dimostrare come la Sicilia sia rimasta sempre la stessa, con i suoi uomini privilegiati, i suoi nobili arroganti e lazzaroni, il suo popolo sempre sfruttato.

Il cinema può essere un valido strumento per raccontare la storia, ma bisogna ricordarci che un film non può mai sostituire un libro di storia. Bisogna poi saper analizzare il cinema, il suo linguaggio, e bisogna acquisire degli strumenti che ci aiutino a comprendere quest'ultimo. Un film non deve mai essere usato come elemento ideologico, ma deve aiutarci a capire i diversi punti di vista con cui si può guardare una situazione. Si deve arrivare a capire come il regista giunga ad un certo approccio, ad un certo atteggiamento. Per fare tutto questo il modo ideale sarebbe quello di affidarsi alle mani di un esperto che ci guidi. Infine, un altro aspetto da non dimenticare quando si guarda un film, ed in particolare un film storico, è quello di capire che esso deve sempre essere contestualizzato, nel senso che si deve analizzare il periodo storico in cui esso è stato girato, qual è lo “spirito del tempo”, quali sono le influenze culturali, sociali e storiche che hanno accompagnato il suo regista.

Indubbiamente il cinema può essere importante per dare concretezza all'identità collettiva, e per il recupero della memoria, ed è proprio in questa ottica che l'Amministrazione Comunale e l'Istituto Comprensivo di Bella hanno scelto film che trattano della nostra identità nazionale in questo momento particolare che l'Italia vive, quello in cui si discute di federalismo e l'Unità d'Italia viene messa in discussione, sempre più spesso in funzione antimeridionalista.

Il cinema a differenza della storia può porre delle domande, e non deve necessariamente dare delle risposte come fa quest'ultima. Un maestro in ciò è il regista Francesco Rosi, che lascia sempre aperti i suoi film, illustra le vicende per lasciare le conclusioni allo spettatore, per far riflettere chi lo guarda, possiamo dire che è l'antitesi del sistema hollywoodiano, e il Bella Basilicata Film Festival presenta di questo regista “La sfida”. Oggi

vedere operazioni di questo tipo è molto raro, dato che attualmente domina in TV e al cinema un modello improntato sulle fiction, cioè un modello chiuso, e stabilito, in cui emerge una realtà edulcorata, in cui c'è sempre un eroe che salva la situazione e gli altri personaggi, e tutti alla fine vivono felici e contenti.

I film storici italiani che tutti dovrebbero vedere almeno una volta sono "La Grande Guerra",

con Sordi e Gassman, che con due attori solitamente dediti alla commedia (anche se una commedia di grande spessore intellettuale e sociale, oltre che di denuncia) ripercorrono un capitolo molto doloroso della nostra storia; poi potrei citare Roma Città Aperta, o Paisà, o il Caso Mattei, ma anche tanti altri. Queste sono delle pellicole formidabili che oltre ad aiutarci a capire il nostro presente gettano luce sul nostro passato.



## La parola alla storia. Centocinquant'anni di vita nazionale

GIUSEPPE DE ROSA  
Dirigente Scolastico Liceo Classico  
"E. Duni" - Matera

**L**a parola alla storia – Centocinquant'anni di vita nazionale è il titolo di un ciclo di incontri promosso dal Liceo Ginnasio "E. Duni" di Matera, nel contesto delle celebrazioni per il centocinquantenario dell'Unità d'Italia, occasione significativa, dal punto di vista storico, per ritrovare nel processo che ha portato alla formazione dello Stato nazionale riferimenti incisivi della nostra identità civile e politica.

Il "bisogno di storia" è sempre stato avvertito, in particolare dalle generazioni più giovani, come una profonda esigenza per comprendere meglio il presente, soprattutto in periodi critici di trasformazione talvolta epocale. La storia, infatti, ha sempre offerto un prezioso bagaglio di suggestioni culturali, valoriali, etiche e, soprattutto in momenti storici come quello attualmente in corso, appare inderogabile farvi riferimento per attingere, attraverso la storia e i suoi molteplici volti, quel patrimonio identitario che costituisce l'asse della coscienza nazionale.

Rivisitare categorie e modelli storiografici, analizzare fatti e personaggi, evitando estremismi interpretativi è apparsa, nel programmare questo ciclo di

incontri che ha coinvolto fino ad oggi tre studiosi di storia contemporanea, una linea interpretativa che superasse il limite di letture unilaterali.

Il percorso che sottende questa scelta culturale, orientata in primo luogo all'educazione civile dei nostri studenti e aperto anche a un pubblico più ampio, è finalizzato alla conoscenza consapevole dei fenomeni istituzionali e a una coerente comprensione della Costituzione Italiana, tanto più in un momento di particolare tensione politica come quello che l'Italia sta vivendo attualmente.

Il ciclo di incontri è stato avviato nell'anno scolastico 2009-2010 secondo il calendario indicato di seguito.

Il 18 febbraio la prof.ssa Maria Antonietta VISCEGLIA - Università degli Studi "La Sapienza" - Roma è intervenuta sul tema: *Costruire simbolicamente la Nazione - Miti e antimiti dell'Unità d'Italia*. La ricca e penetrante esposizione della prof.ssa Visceglia, propedeutica all'intero percorso, ha riguardato prevalentemente le testimonianze letterarie che hanno scandito le tappe più significative nel costituirsi dell'idea di *Nazione*, liberando il campo da miti e antimiti e restituendo il processo alla sua effettiva determinazione storica.

Il 22 aprile, passando da una prospettiva più ampia e nazionale ad una visione più circoscritta, ma non di minor spessore, il prof. Gianpaolo D'ANDREA – Università degli Studi della Basilicata – ha affrontato il seguente nodo problematico: *Unità e Unificazione – Riflessi nella Provincia di Basilicata*.

Il 19 maggio il prof. Ettore CINNELLA - Università degli studi di Pisa – ha anticipato significativi spunti di riflessione sul tema *Il Grande Brigantaggio (1861-65) – Una ferita nella storia d'Italia*, che sarà oggetto di una più estesa trattazione in un lavoro di prossima pubblicazione.

Il programma *La parola alla storia*, che prevede una serie di appuntamenti nel corso dell'anno scolastico 2010-2011, riprende il prossimo 15

novembre con un incontro affidato alla conduzione delle tre docenti che hanno coordinato il ciclo di attività, Camilla SPADA, Rosalba DEMETRIO, Irene SANDRI, che affronteranno la ricostruzione del periodo post-unitario con un'attenzione peculiare alle dinamiche in atto sul piano politico, sociale e culturale nel confronto dialettico, e talvolta conflittuale, tra il Nord e il Sud del Paese.

Tutti gli incontri hanno come autorevole luogo di svolgimento Palazzo Lanfranchi, storica sede del Liceo Ginnasio Statale "E. Duni", che ha vissuto parallelamente alla Nazione italiana il processo di unificazione, essendo stato istituito, come Liceo Ginnasio Comunale nel 1864, Parificato nel 1875, decretato Regio nel 1882.



## L'Unità d'Italia e la Basilicata

CATERINA PERTA

Dirigente Scolastico ITC "F. S. Nitti" Potenza

L'idea di celebrare in un calendario i 150 anni dell'Unità d'Italia mi ha fatto subito pensare alla possibilità di sottolineare il notevole contributo dato dalla Basilicata al processo di unificazione e, in tal senso, ho potuto rendere attuabili momenti di partecipazione concreta alla formazione e allo sviluppo della coscienza critica degli studenti. La realizzazione di tali esperienze è sempre stimolante perché consente di raggiungere risultati proficui non solo per l'acquisizione di contenuti ma anche e soprattutto per la crescita intellettuale e affettiva dei ragazzi.

Gli alunni della V D si sono appassionati al lavoro di ricerca storica e hanno utilizzato metodologie di lavoro che li hanno portati al continuo confronto tra pari su scelte organizzative, selezione di documenti di archivio, di testi scritti, di immagini artistiche.

Le docenti Elvira Mancusi e Nicoletta de Scisciolo stimolate hanno coordinato e seguito gli

allievi nelle diverse fasi del lavoro con passione, dedizione e rigore straordinarie riconfermando i nostri convincimenti che, utilizzando metodologie diverse e strategie di lavoro di gruppo, è possibile favorire negli allievi quella crescita culturale che consente loro di promuovere e arricchire il dialogo educativo all'interno della comunità, di prescindere da valutazioni pre-confezionate che escludono la possibilità di conoscere e comprendere in maniera oggettiva le problematiche della società e di ricercare soluzioni adeguate.

Il supporto delle istituzioni è stato particolarmente utile a far maturare l'idea che attraverso la collaborazione di tutti e il lavoro collettivo si possono raggiungere obiettivi comuni in maniera più agile, più completa e armoniosa.

Il lavoro di ricerca si è sviluppato su un doppio binario: locale e nazionale, seguono alcune delle schede relative alla Basilicata e quelle relative al resto dell'Italia



### Floriano Del Zio

Melfi 02/04/1831  
Roma 01/02/1914



### Giacomo Racioppi

Moliterno 21/05/1827  
Roma 21/03/1908

Diresse il quarto ufficio della Giunta insurrezionale del Governo Prodittoriale che doveva occuparsi dell'amministrazione provinciale e comunale e degli affari demaniali.

Nell'ottobre 1860 venne nominato da Albini Segretario Generale del Governo della Provincia sino al 1862.

Nella sua *Storia dei popoli della Lucania e della Basilicata* ebbe a scrivere: "Al 1860 finisce un'epoca; un'altra incomincia: erompe un nuovo ordine di cose, che investe, agita e trasforma la società nella pienezza della sua vita ... Possa la storia dar materia a racconti di più lieti fatti, di più onorate imprese, di più sane e giuste utilità ..."



### Giustino Fortunato

Rionero 04/09/1848  
Napoli 23/09/1932

Fu uno degli uomini dall'ingegno più alto dell'Italia unita. Croce riconobbe che Fortunato fu il "primo a sentire il problema meridionale in tutta la sua grandezza ed asprezza e fu, nel tempo stesso, colui che per un trentennio lo fece oggetto di assidui studi".

Per conoscere esattamente la realtà, per oltre venti anni, percorse a piedi l'Appennino meridionale, dal Gran Sasso all'Aspromonte.

Invocò una classe dirigente di alto senso morale e sostenne la riforma tributaria, nonché l'equilibrio economico tra il Settentrione e il Mezzogiorno: "Se qualche cosa l'Italia dovrà rappresentare nel mondo, ella non potrà non essere una".



### Laura Battista

Potenza 23/11/1845  
Tricarico 09/08/1884

Poetessa sensibile e dalla vita travagliata, crebbe in una famiglia interessata a problemi politici, civili e culturali. Il padre, di orientamento liberale, la indirizzò agli studi classici.

È stata autrice di liriche e drammi ispirati alla sua vita privata e versi appassionati su eventi riferiti al processo di liberazione dallo straniero e di unificazione dell'Italia.

Nel 1874 fu nominata maestra di lettere italiane, storia e geografia nel Convitto magistrale di Potenza.

Nel 1883 abilitata all'insegnamento delle lettere italiane nelle Scuole normali e negli Educandati femminili, insegnò a Camerino presso la Scuola normale.



L'11 Dicembre 1898 il re d'Italia, Umberto I, concesse la medaglia d'oro alla città di Potenza come riconoscimento al valore dimostrato dalla cittadinanza "nel glorioso episodio del 18 Agosto 1860".



Copertina dello Statuto Albertino, edizione miniata del 1898, Torino, Museo del Risorgimento.

Lo Statuto Albertino fu per la storia d'Italia particolarmente importante. Concesso da Carlo Alberto il 4 marzo 1848. Nel 1861 fu esteso al Regno d'Italia e rimase in vigore fino al 1947. Trasformava il Regno di Sardegna da Stato assoluto in Stato Costituzionale.

# La Basilicata nel Risorgimento

ANTONIO PROPATO

Dirigente scolastico, Istituto Comprensivo Villa d' Agri-Marsicovetere (Potenza)

## *L'impresa dei Mille in Basilicata*

**N**el secolo XIX, il secolo in cui avvenne l'unità d'Italia, la nostra regione, la Basilicata era allora provincia, anche se la provincia più vasta del Regno di Napoli.

Gran parte del suo territorio era occupato dagli Appennini. Era bagnata da due mari: Tirreno e Jonio ed attraversata da cinque fiumi che formavano cinque valli. Era quasi tutta coperta di boschi di faggi, querce, pini ed abeti. Aveva poche vie di comunicazione: le vie Popilia ed Appia, costruite dai Romani, erano state rovinare e distrutte dai barbari. Non possedeva nessun porto e non aveva commercio. Vantava un passato illustre perchè fu abitata dai Greci e dai Romani e dette i natali a Parmenide e Pitagora.

Già prima dell'arrivo di Garibaldi a Corleto Perticara si respirava aria italiana, mentre Garibaldi era ancora sul mare dello stretto di Messina, nei pressi del faro. A Corleto arrivò il telegramma che annunciava l'arrivo di molti soldati che dovevano raggiungere Potenza.

La sera del 13 agosto 1860 arrivò Giacinto Albini, Nicolò Mignogna, Camillo Boldoni e quattro ufficiali dell'esercito napoletano.

I volontari affidarono il comando militare al colonnello Boldoni e quello civile a Giacinto Albini.

Alle ore 17.00 del 16 agosto 1860 i capi militare e civile, i comitati provinciale e municipale ed il clero proclamarono in forma solenne l'Unità d'Italia: furono i primi che fecero questa proclamazione in Italia.

Subito innalzarono il vessillo dai colori italici e le armi sabaude. Seguì una grande festa anche con i fuochi d'artificio, mentre in Piazza Castello il sacerdote improvvisò un comizio e parlò dell'Italia. Il colonnello parlò ai soldati e disse loro di non chiamarsi più milizie ma soldati nazionali

italiani.

Arrivarono 445 soldati armati volontari di Pietrapertosa, che furono accolti con applausi frenetici; quindi arrivò, il giorno dopo, il secondo drappello da Miglionico, Missanello, Gallicchio, Montemurro, Spinoso. Il giorno dopo 18 agosto all'alba tutti i volontari di Corleto Perticara partirono per Potenza.

Garibaldi arrivò in Basilicata, a Rotonda, il giorno due settembre e si fermò solo per una notte. Il giorno dopo, seguendo la vecchia strada che costeggia il corso del fiume Mercure-Lao raggiunse Scalea e, con una barca, il giorno 3 Sapri da dove raggiunse l'osteria del Fortino nel comune di Casaltero Spartano, il 4, dove lo aspettavano molti volontari.

Nel villaggio di Casalnuovo il 5 settembre lo raggiunse il sig. Mignogna che gli consegnò 6.000 ducati raccolti tra la gente lucana.

Il giorno 6 ad Auletta nominò Giacinto Albini capo del governo temporaneo della Lucania e governatore di Basilicata.

I 2.916 volontari lucani: 671 del Lagonegrese, 957 di Potenza, 478 di Matera ed 810 di Melfi col nome di Brigata lucana, da Vietri, col nuovo colonnello Clemente Cate, si recarono in Campania dove parteciparono alla battaglia del Volturno ed all'assedio di Capua e furono sciolti l'11 novembre 1860.

Il Plebiscito del 21 ottobre, pur svolgendosi in qualche comune con delle violenze, consegnò la Basilicata al re sabauda, per diventare una provincia italiana.

Le guerre di indipendenza furono tre; qualcuno ne conta quattro, facendovi entrare anche la prima guerra mondiale che liberò Trento e Trieste, ossia il Friuli Venezia Giulia ed il Trentino

Alto Adige.

La prima, dichiarata da Carlo Alberto di Savoia, fu perduta, però creò i presupposti delle altre che furono vinte dall'Italia. Essa fu importante anche perché gli Italiani si accorsero e constatarono che ce la potevano fare, potevano sconfiggere l'Impero Austro-Ungarico che spadroneggiava in tutta l'Italia. La seconda guerra di indipendenza liberò la Lombardia, la terza il Veneto.

Poco prima del 1848 in Italia si creò un grosso entusiasmo, un grosso fermento che abbracciò tutta la penisola, dal Nord al Sud ed alla Sicilia, passando per lo Stato Pontificio. A Milano ci furono le famose cinque giornate ed il rifiuto della gente di fumare e giocare al lotto per non arricchire le casse dell'Impero. I gendarmi in borghese ed i soldati in divisa, con grossi sigari, andavano fumando per le strade mostrando la più dolce voluttà del fumo. I Milanesi, provocati, si stancarono e reagirono con la forza e si ebbero 6 morti, 5 feriti e 100 arresti tra la popolazione. A Roma il nuovo papa Pio fu IX, definito dal popolo il papa liberale perché sembrava il papa ipotizzato da Vincenzo Gioberti per presiedere gli Stati italiani.

Pio IX concesse la Costituzione e liberò i prigionieri per reati politici e aprì la Consulta di Stati anche per i laici. A Torino il re Carlo Alberto concesse lo Statuto che sarà la Costituzione italiana dall'Unità, avvenuta nel 1861, al 1948, quando andò in vigore la Costituzione Repubblicana, redatta dall'Assemblea Costituente costituita da Deputati eletti direttamente dal popolo, che aveva dato il diritto di voto anche alle donne per la prima volta nella nostra storia. I lavori della Costituzione durarono due anni: dal 1946 al 1948.



## Percorso didattico di “valorizzazione della nostra Storia”

PASQUALE PINNETTI

Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo  
“P. Berardi” – Melfi (Potenza)

**L'** Istituto Comprensivo Berardi ha accolto con entusiasmo l'invito a partecipare alle celebrazioni per il 150esimo dell'Unità d'Italia, aderendo al bando di concorso nazionale “150 anni dell'Unità d'Italia”, rivolto alle scuole primarie e secondarie di I e II grado, fortemente voluto dal Presidente della Repubblica e dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, nonché dalla USR di Basilicata. La nostra scuola ha offerto il proprio contributo con uno specifico percorso didattico di “valorizzazione della nostra Storia”, realizzando due lavori:

- una presentazione, in power point, intitolata “Dallo Statuto alla Costituzione” più uno SPOT, eseguito dalla III B;
- una rappresentazione teatrale intitolata “Cafoni e briganti, l'altra faccia dell'Unità d'Italia”, realizzata dalle classi I E, I, II e III C

*“Briganti o cafoni, l'altra faccia dell'Unità nazionale”*

“Briganti o cafoni, l'altra faccia dell'Unità d'Italia” è la drammatizzazione di una pagina della nostra storia locale che si intreccia con quella nazionale negli anni immediatamente successivi all'Unità d'Italia. Noi abbiamo voluto raccontare le rivolte contadine meridionali attraverso le tragiche vicissitudini della famiglia Crocco. Figura centrale della storia rimane quella di Carmine Crocco che, nel racconto della sua vicenda umana e della rivolta sociale e politica di cui fu protagonista, dà voce al desiderio di riscatto sociale di un intero popolo, “il popolo dei cafoni” che, disprezzato ed umiliato, tradito e deluso da false promesse, insorge, e dà vita a quel vasto fenomeno del brigantaggio troppo in fretta dimenticato dai libri di storia. La sentenza della Storia sembra definitivamente emessa, ma di colpo riemergono

dalle pieghe della memoria, le ragioni, le aspettative e i desideri che diedero vita alla rivolta dei “cafoni. Di fronte al Tribunale della Storia, Carmine Crocco e i briganti riprendono la parola con la speranza di veder riaprire il processo e riscattare così l'intero popolo meridionale. Attraverso la rappresentazione teatrale del suo processo, noi abbiamo voluto dare visibilità a questo personaggio, noto nella nostra comunità, ma soprattutto, abbiamo cercato di comprendere le lotte della nostra gente che si ritrovò improvvisamente proiettata in una nuova realtà politica, e ancora una volta vessata nella propria terra.

– L'iniziativa è parte integrante del progetto “Laboratorio della memoria storica” coordinato dalle insegnanti Prof.sse Marianna Di Bello, Antonella Di Benedetto, Anna Martino, Miriam Petagine, Antonella Ciano e realizzata dalle classi I E - I - II - III C. L'obiettivo prioritario del nostro lavoro è stato quello di rendere protagonisti gli alunni che hanno riproposto in maniera autonoma ed autentica le loro ricerche storiche, le loro rappresentazioni sceniche, le loro creazioni.

Le attività laboratoriali hanno previsto le seguenti fasi:

- lettura di documenti storici ed individuazione di uno story board;
- rielaborazione del testo di drammatizzazione e divisione della storia in sequenze, ideazione delle scene, caratterizzazione dei personaggi, trascrizione dei dialoghi;
- giochi ed esercizi di espressione corporea per sviluppare la disponibilità, l'attenzione, la scoperta di se stessi, la percezione dello spazio intorno, della voce e soprattutto la consapevolezza dello stare insieme;
- casting: assegnazione degli incarichi e dei ruoli tra gli alunni delle diverse classi;
- memorizzazione del copione e immedesimazione nelle caratteristiche fisiche ed espressive dei personaggi;
- scelte delle immagini, delle musiche, organizzazione dei tempi e dei materiali;
- scelte delle scenografie e dei costumi;
- messa in scena dello spettacolo.

Hanno partecipato circa sessanta ragazzi tra briganti, brigantesse, voci narranti, chitarristi, cantanti, ballerine; la figura di Crocco è stata interpretata da più attori. I costumi, gli oggetti della civiltà contadina, la scenografia, la coreografia del ballo

finale e le interpretazioni canore sono state arricchite anche dalla fantasia degli alunni e dai loro suggerimenti.

Il percorso didattico ha previsto due momenti di studio e di approfondimento storico strettamente legati tra loro: L'Unità d'Italia, che i ragazzi hanno affrontato con consapevolezza e serietà, approfondendo soprattutto i momenti più emblematici di questo importante periodo storico e delineata, in sintesi, attraverso una presentazione in Power Point commentata dagli alunni. Il secondo momento di studio, “Il Brigantaggio”, è stato, invece, affrontato mediante un approccio diverso, di controinformazione storica: ricerche, approfondimenti tematici, racconti orali, atti del processo Crocco, hanno arricchito le conoscenze su questo fenomeno considerato dagli storici solo nel suo aspetto criminale.

Lo spettacolo si apre con uno speciale Porta a Porta condotto da un Bruno Vespa-alunno (fig. 1) che intervista nel salotto più famoso d'Italia alcuni ospiti illustri del tempo (Nitti, Villari, Garibaldi e Crocco); ognuno prende la parola ed esprime il proprio punto di vista. Alla fine della discussione il sipario si apre sul brigante Carmine Crocco; comincia così il racconto della sua storia personale e familiare, rivista attraverso il suo “processo” che però diventa il filo conduttore delle vicende di tutto il popolo del Sud.

Attori, danzatori, canti popolari, chitarristi, percussionisti, immagini ed effetti speciali, luci, oggetti di civiltà contadina hanno arricchito questo lavoro artistico, di circa un'ora, che ha unito insieme la più moderna forma di rappresentazione (teatro, cinema, musical, danza), vissuta con grande emozione ed entusiasmo da tutto il cast.





## DALLO STATUTO ALLA COSTITUZIONE

(SPOT, eseguito dalla III B) è uno spaccato della nostra gloriosa storia risorgimentale fino all'attuale Costituzione, in un intreccio di protagonisti ed eventi; con questo lavoro si è voluto dare risalto alle conquiste civili, sottolineando il valore della partecipazione e della consapevolezza del sentirsi cittadini italiani, che si acquisisce con un percorso di educazione, etica e civica. Con il nostro prodotto non abbiamo voluto ripercorrere le tappe storiche classiche, che tutti conosciamo, abbiamo usato una chiave di lettura "civica" per onorare l'anniversario, sottolineando più cosa siamo oggi, grazie alle conquiste dei grandi uomini del passato. Il lavoro, coordinato dalla prof.ssa Marchitelli, è stato presentato e commentato interamente dai ragazzi nel corso di una cerimonia di fine anno scolastico, alla presenza delle scolaresche e dei genitori.

L'attività è stata svolta in ore pomeridiane per consentire un lavoro laboratoriale che vedesse protagonisti i ragazzi, non solo delle ricerche storiche, ma anche della realizzazione delle diapositive con i relativi effetti.

Le diapositive sono complessivamente 60. Si riporta di seguito uno stralcio

È un percorso umano ed intellettuale che ha portato il popolo italiano alla creazione dello Stato, quindi della nostra Costituzione, attraverso con-

quiste militari, politiche, sociali, legali, culturali, infine legislative, rimarcando il passaggio dallo Statuto Albertino alla attuale Carta Costituzionale.

La stessa classe ha realizzato altresì uno SPOT della durata di due minuti, sul 150esimo, tra il serio e il faceto, in DVD.

La celebrazione del 150esimo dell'unità d'Italia, di cui si parla a gran voce già da un po', cade nel 2011:

150 anni esatti dalla formazione dell'Italia, i cui preparativi sono stati avviati ufficialmente dal nostro amato Presidente della Repubblica. Abbiamo trattato in estrema sintesi

- di come si è arrivati all'unificazione;
- dello Statuto Albertino, andato in vigore all'atto della formazione del regno;
- della attuale Costituzione e di come è organizzata la nostra Repubblica, che ha compiuto da poco sessantaquattro anni.

*Abbiamo imparato a volare come gli uccelli, a nuotare come i pesci, ma non abbiamo imparato l'arte di vivere come fratelli.*

MARTIN LUTHER KING

# L'Unità d'Italia a 150 anni di distanza: paure e speranze

DOMENICO CALDERONE  
Docente Istituto Comprensivo - San Fele (Potenza)

**I**l 1861 è l'anno cruciale della nostra storia contemporanea, da cui nasce la nazione italiana nell'accezione classica del termine. Infatti, è questo l'anno in cui si completa l'espugnazione della fortezza di Gaeta, l'ultima roccaforte dei Borbone in Italia meridionale, consentendo de facto l'indizione e lo svolgimento delle prime elezioni, in base alla legge elettorale piemontese del 1848. Sono iscritti al voto 418.696 uomini (cioè l'1,9% della popolazione, sic!), ma soltanto 239.583 si recano alle urne (57,2% degli aventi diritto). La vittoria viene assegnata alla Destra moderata, che conquista ben 350 deputati su 443.

Il primo Parlamento italiano, come lo intendiamo oggi, si inaugura a Torino il 18 febbraio e, come primo atto rilevante, proclama Vittorio Emanuele II Re d'Italia (17 marzo). Il Parlamento è formato da 443 deputati, eletti nelle varie regioni, e da 213 senatori nominati direttamente dal re. Il 6 giugno del 1861 muore Camillo Benso conte di Cavour (detto il "Tessitore"), uno dei principali artefici, insieme a Giuseppe Mazzini e Giuseppe Garibaldi, dell'unità italiana.

Dunque, nel periodo che ricorda le famose "idi di marzo" del 44 a.C., fatali a Giulio Cesare, per una strana coincidenza, cadrà anche il 150° anniversario dell'Unità d'Italia: un evento storico, manco a dirlo, di primaria importanza per la nostra Repubblica. Eppure non sono pochi coloro che tentano, con ogni mezzo, di snobbare e svuotare di significato la celebrazione, consigliandone addirittura il boicottaggio istituzionale.

In un mondo secolarizzato, dominato in modo crescente da egoismi ed egotismi, non stupisce affatto tale comportamento, inaccettabile per qualsiasi cittadino italiano democratico, coscientemente cristiano, tollerante nei confronti dell'altro chiunque esso sia, connazionale o straniero, a prescindere dal suo status economico, sociale, religioso, politico.



È assurdo che, all'interno della stessa nazione, si debba quasi impetrare il permesso per varcare la soglia di certi confini regionali ritenuti unilateralmente, a torto, etnicamente diversi e persino eugeneticamente superiori (sic!). Per arrivare a tanto, evidentemente, il grado d'involuzione democratica dei fautori di una tesi tanto assurda, quanto biologicamente inverosimile, è giunto ad un livello preoccupante prossimo al parossismo, tanto da sfociare in frequenti sortite anti-italiane, in certi ambienti politici anche in posizione apicale.

È inutile dire e ripetere che, come ci hanno insegnato a scuola, l'Italia è una ed indivisibile e

che il collante che la tiene unita è frutto di interminabili lotte di liberazione, moti rivoluzionari, guerre d'indipendenza che, attraverso i secoli, hanno visto scorrere tanto sangue al Sud come al Nord, prima di giungere finalmente al traguardo rappresentato dallo Stato unitario.

Insomma, l'emancipazione dagli occupanti stranieri che, di volta in volta, si sono succeduti nell'occupazione del suolo italico, non è avvenuta gratis et amore Dei, come in malafede si tenta di far credere a chi non sa o non vuol sapere. Ma, purtroppo, il condizionamento politico del sentimento nazionale è palpabile in tutti i settori dello Stato: nella Scuola, nella pubblica amministrazione, negli enti territoriali, ecc. e non è un bene per nessuno.

Una delle prove tangibili di questo andazzo è rappresentato da un Comune del Veneto, dove una scuola di base è stata costruita ex novo, arredata e marchiata con 700 simboli di un partito il cui emblema è rappresentato dal cosiddetto "Sole delle Alpi", violando palesemente il diritto dei discendenti ad un'istruzione imparziale, democratica, apartitica, super partes.

E non finisce qui l'uso errato, distorto della democrazia. Infatti, in quasi tutta la "zona verde", (macro-regione toponomasticamente designata come "Padania", da uno studio effettuato dalla Fondazione Agnelli del 1991), è stato proibito l'Inno di Mameli nelle manifestazioni e nelle celebrazioni pubbliche, in aperta violazione della Costituzione, delle leggi e del buon senso.

Il Presidente della Repubblica è chiamato sempre più spesso a dirimere conflitti tra istituzioni e ad intervenire in difesa della Carta costituzionale, ultimo propugnacolo a salvaguardia della nostra democrazia faticosamente conquistata (anche se imperfetta ed incompiuta), ma è anche compito precipuo della Scuola vigilare sull'applicazione accorta dei suoi dettami, ciò che, per la verità, la scuola "militante" di Basilicata fa da tempo, grazie alle capacità, alla deontologia professionale ed alla sensibilità istituzionale del suo corpo docente, da sempre orgoglioso di appartenere alla Heimat (patria nel senso più alto del termine) che il destino o la fortuna gli hanno assegnato e lo identificano.

Una volta si diceva, non senza una certa enfasi: storia magistra vitae. Ora non si dice più. Evidentemente, il latino non è più di moda; eppure, nel passato c'è scritto il nostro futuro, e la storia passata ci dovrebbe insegnare a superare analoghe difficoltà del presente. Infatti, la storia, spesso, rappresenta un eterno ritorno dell'uguale, o meglio, come diceva Nietzsche: «(...) Ritorna lo stesso ra-

gno », nel senso di evento terribile e ineluttabile, o come affermava Karl Marx: «(...) Molti avvenimenti si presentano due volte: la prima come tragedia e la seconda come farsa».

Nulla di più vero, in quest'ultima affermazione, alla luce delle esternazioni quotidiane di questi nuovi "irredentisti" che rinnegano la nazionalità italiana, consigliando addirittura di usare la bandiera nazionale per scopi poco nobili, come la pulizia dei bagni. E chiaro che, per affermare certe cose, c'è qualcosa di anormale che induce costoro ad osservare il mondo attraverso una Weltanschauung deformata, provinciale, ed è qui che bisognerebbe agire, in questo catastrofismo dilagante, per individuare la causa di tale "deformazione", prima che la situazione possa degenerare, portandoci verso una pericolosa "balcanizzazione" del Belpaese.

È questo il "ragno" di cui parla Nietzsche, contemporaneamente tragedia e farsa, ma forse più tragedia, per il popolo italiano convinto, a torto, di aver dietro le spalle i conflitti sanguinosi della I e II guerra mondiale, che hanno caratterizzato quello che magnificamente lo storico austro-americano Eric J. Hobsbawm ha chiamato "Il secolo breve", ossia il XX secolo, per via della velocità con cui si sono svolti i drammatici eventi della I Guerra mondiale (età della catastrofe), del Ventennio fascista, della II guerra mondiale, della "Guerra fredda" (età dell'oro) fino a quella che sempre lui, molto icasticamente, definisce "la frana", ossia la caduta dell'U.R.S.S., del Muro di Berlino (novembre 1989) e delle ideologie.

Parlando per slogans si invoca talvolta la secessione, altre volte il federalismo, usato come arma atta ad offendere le regioni del Sud, stravolgendone lapalissianamente il vero significato. Infatti, federare significa unire, aggregare, e non a caso lo Stato federale nasce proprio con questa funzione, come sintetizzato nel simbolo degli U.S.A, che ha impresso una locuzione latina, a mo' di motto, molto efficace e facile da tradurre anche per gli anglosassoni: E Pluribus Unum (da molti, uno).

Insomma, la federazione, come affermava solennemente Luigi Einaudi, non è altro che un «atto di sovranità di un popolo tutto intero, che crea un nuovo Stato, gli dà una Costituzione e lo sovrappone, in una sfera più ampia, agli Stati antichi».

È in tal senso che sembra orientato il federalismo delineato dalla riforma del titolo V della nostra Costituzione e dalla legge delega n. 42/2009. Ma c'è il sospetto fondato che chi si batte per il

federalismo, in realtà abbia come retropensiero l'idea di una confederazione, dove, infatti, «gli Stati che la compongono continuano a conservare pienamente la propria sovranità, mentre, invece, con la creazione di uno Stato federale, il singolo Stato rinuncia alla sovranità o ad una parte di essa, che viene, pertanto, trasferita allo Stato federale».

La Basilicata, piccola, pacifica, laboriosa regione del Sud-Italia, poco appariscente nonostante non sia situata ai confini dell'ecumene, in ogni caso, non può certo ritenersi tranquilla, per queste determinazioni decise dall'alto. Sono il suo vissuto e la sua memoria storica che non glielo permettono, perché il ricordo dell'annessione al Regno d'Italia (1860) e della genesi di quel fenomeno socio-politico di resistenza allo Stato, particolarmente cruento, come il brigantaggio post-unitario (particolarmente attivo negli anni dal 1861 al 1868, spesso giustificato, semplicisticamente, dall'ineluttabile aumento dalle imposizioni fiscali), che ha imperversato sotto il governatorato del patriota Giacinto Albinì, è troppo vivo nell'animo, nella storia e nella mente di noi Lucani, corregionali di Orazio Flacco ma anche di briganti come Carmine Crocco, Ninco Nanco et alii.

La politica dell'egoismo regionale, figlia del soggettivismo etico e di una temperie culturale avvolta da una cappa di pernicioso nichilismo, che spinge verso la dissoluzione dello Stato democratico, non appartiene al popolo lucano, come non gli appartiene il vezzo (sempre più in voga nella società post-industriale) di de-umanizzare l'uomo. Infatti, ad esempio, è da decenni che essa "dà da bere" ad una regione assetata d'acqua come la confinante Puglia, e fornisce il 12% di tutto il petrolio consumato in Italia, contribuendo, così, non poco a risollevarne la bilancia dei pagamenti e del famoso Pil nazionale. Senza contare i cervelli che forma nella sua università e poi è, purtroppo, costretta ad "esportare" per mancanza di chances lavorative in loco, provocando de facto una gerontocratizzazione della sua classe dirigente e, nel contempo, un depauperamento delle forze giovanili necessarie per un ricambio generazionale. Questo si chiama "federalismo solidale" a 360 gradi: altro che zavorra del Nord!

Chissà quale regione del settentrione avrebbe fatto lo stesso, in un caso analogo: forse nessuna. Ma la differenza sta nel fatto che, contrariamente ai sacerdoti del separatismo, il Lucano, primus inter pares, ha la piena "consapevolezza del dopo" e la tramanda ai posteri attraverso la Scuola, la cultura e le sue tradizioni, accompagnate ad una

generosità che spesso si trasforma in vera e propria prodigalità.

Sussidiarietà, condivisione e solidarietà sociale, corresponsabilità e sostegno reciproco dovrebbero essere le parole d'ordine non solo della piccola, virtuosa Basilicata, tra le più scolarizzate d'Italia, ma di tutte le regioni, e i provvedimenti della politica dovrebbero essere ispirati all'imparzialità, alla giustizia, alla morale pubblica e all'empatia, aiutando i più poveri, a prescindere dalle ragioni politiche o sociali all'origine di tale "status".

Sic et simpliciter, tutti gli Italiani, sia quelli che (secondo Agostino Bertani, alla seduta d'inaugurazione del Parlamento italiano, 18 febbraio 1861) "mangiano il pane bianco", sia quelli che "mangiano il pane nero" dovrebbero adottare il motto: «Piccolo è mio; grande è nostro». Ed è proprio questo *modus vivendi*, che identifica e differenzia, da altre comunità, la gente lucana, educata alla tolleranza ed al rispetto dell'alterità. Certo, nobiltà di spirito e solidarietà, a volte, vengono scambiate per impotenza e debolezza, rendendo un po' vulnerabile il nostro territorio, ostaggio di interessi di regioni più grandi, che hanno maggiore voce in capitolo nel panorama nazionale; ma forte del suo credo democratico, della sua fiducia nelle istituzioni, del suo cristianesimo più autentico, del suo sentimento nazionale unitario, la Lucania, sicuramente, si farà valere, in osservanza di quanto solennemente consigliato da papa Benedetto XVI: «Se vuoi conservare la pace, custodisci il creato!» scongiurando nuove "idi" e sperando, comunque, che non debba essere costretta a cantare, anziché "Fratelli d'Italia...", molto più amaramente: Povera patria, 'sì bella e perduta!

#### *Bibliografia:*

G. PALITTA-D. MELDI, *Cronologia universale*; Roma, Newton and Compton, 1996.

P. DAGRADI, *Uomo, ambiente, società: introduzione alla geografia umana*; Bologna, Pàtron, 1995.

E. J. HOBSBAWM, *Il secolo breve*; Milano, Rizzoli, 1995.

D. PACE, *Prospettive metropolitane e società*, in «Brek magazine», anno III n.13, lu-ag 2010.

AA.VV., *Classica enciclopedia universale*; Roma, Editrice italiana di cultura, 1978.

AA.VV., *Dizionario enciclopedico*; Milano, Paris, Rizzoli Larousse, 2004.

Foto allegata: [www.beniculturali.it](http://www.beniculturali.it) Riproduzione da "Futuroincorso", numero monotematico della Provincia di Potenza.

# L'altro Risorgimento. Gli eroi dimenticati

RAFFAELE CARUCCI

Docente di Italiano, Latino e Greco  
dell'ISIS "Pitagora" di Montalbano Jonico (MT)  
Sezione Staccata del Liceo Classico di Nova Siri

**N**el 2011 ricorre il 150° anniversario dell'unità d'Italia. Quando Garibaldi, eroe senza macchia andò via con il suo cavallo bianco, toccò agli uomini comuni, venuti da tutte le parti d'Italia, pacificare un sud inquieto, specialmente in Basilicata, dove migliaia di giovani, che non capivano nemmeno la lingua dei nuovi venuti, come atto di disperata ribellione andarono in montagna e divennero briganti.

Morti da entrambe le parti, ma anche se il loro destino fu diverso, tutti compirono, sino in fondo il loro dovere, obbedendo a quello che è innato nell'uomo e che lo distingue dagli animali: credere alle proprie idee.

A Gorgoglione, piccolo paese della provincia di Matera, si trova un luogo simbolo di questi "eroi dimenticati", un luogo magico che le notti d'inverno racconta una storia particolare...

Quasi alle pendici del centro abitato, lungo il corso del torrente che un tempo scorreva libero verso il fiume Sauro, si trova un anfratto naturale conosciuto con il nome "Grotta dei Briganti".

L'apertura è già conosciuta da Michele Lacava che la ritiene abitazione dell'uomo preistorico, la gente del posto favoleggia di un lunghissimo tunnel che costituiva una specie di uscita segreta dal Castello di Gorgoglione, luogo per nascondere le trame ed i misfatti della regina Giovanna.

Dopo un lunghissimo periodo di abbandono, la grotta è stata fatta oggetto di studio da parte degli speleologi e soprattutto alcune amministrazioni comunali particolarmente "attente" hanno cercato e cercano di valorizzarla sempre di più come luogo simbolo della memoria storica del paese. Particolarmente interessante il nome, "Grotta dei briganti", naturalmente abbondano racconti popolari che parlano di tesori nascosti da mafiosi di varie epoche, tesori perduti e custoditi da enormi serpenti che permetterebbero l'accesso

alle ricchezze solo in una notte di luna piena ogni cento anni, nel momento in cui la montagna si apre per svelare i suoi tesori, ma, a mio parere, il nome della località è strettamente legato a quello che è uno dei luoghi del brigantaggio più cari a Carmine Crocco o a Borjès; la piana di Acinello, alla confluenza della fiumara di Gorgoglione nel Sauro, dove si svolse uno dei più sanguinosi scontri fra le bande di Borjès e la Guardia Nazionale.

Ascoltiamo il racconto della battaglia dalle parole dei protagonisti, dapprima Borjès e Crocco: "10 novembre. Nove ore del mattino. I miei avamposti mi avvertono che una forza nemica è comparsa sull'Acinella. Io esco immediatamente per incontrarla e mi accorgo che è un corpo di 550 a 600 uomini. Faccio riunire la mia gente che non supera i 400 uomini, in faccia ad essi, e attendo le disposizioni del nemico per prenderle noi... la sconfitta del nemico è stata completa. Egli si è sparpagliato per i boschi, ma noi abbiamo ucciso 40 individui, fra i quali un luogotenente che è morto da eroe mentre ci caricava alla baionetta: abbiamo fatto cinque prigionieri che si sono arruolati nelle nostre truppe".

Di gran lunga maggiori sono i particolari che riporta Carmine Crocco: "Era di mattina ed io facevo colazione, quando entrò da me il capitano di guardia e con tono scherzevole mi dice: "signor duca di Aliano, abbiamo alla nostra portata una discreta forza; essa è partita da Stigliano ed è diretta contro di noi... 3 compagnie del 62° fanteria ed un battaglione di guardia mobile... Ordinai al capitano di raccogliere tutta la banda e di aspettarci all'uscita del paese... Frattanto la truppa era scesa nella pianura della Taverna dell'Acinello e si disponeva a passare il torrente Sauro miserissimo di acque... giunti presso il letto del torrente stammo aprendo tosto il fuoco. La truppa aveva occupato una forte posizione costituita da un pic-

colo poggio boschivo quasi a ridosso del torrente, presso il molino Acinello; essa, appostata dietro i fitti pioppi, faceva un fuoco indiatolato contro di noi e già parecchi della banda erano caduti uccisi. La prevalenza nostra numerica, marcatissima teneva a stento a fronte dell'ardire di quei dannati piemontesi, che agli ordini di un valoroso capitano, alternavano il fuoco con continui attacchi. Avendo io scorto i miei cavalieri che stavano per avvolgere la posizione, decisi di avanzare attaccando. Non ne ebbi il tempo, perché per tema di essere accerchiate, le due compagnie del 62° fanteria, che più ci minacciavano da vicino, si ritirarono combattendo e presero posizione ai piedi di una collina. Nel mentre, i miei dopo un nutritissimo fuoco, avanzavano a sbalzi di corsa, avvertii Ninco Nanco, che comandava i cavalieri di portarsi al coperto, sul margine del bosco, per poter piombare sul fianco delle truppe, in caso di attacco alla baionetta.

La milizia mobile spostandosi a destra verso Stigliano offrì per un momento il fianco a facile bersaglio da parte dei cavalieri; ne colse a tempo il destro l'astuto Ninco Nanco e coi suoi 100 uomini piombò all'improvviso sulla colonna provocando dapprima confusione e poscia spavento che originò una fuga disordinata.

La vittoria era sicura per noi, tanto più che la milizia mobile fuggendo aveva trascinati seco non pochi sbandati delle compagnie del 62° fanteria. Conveniva far pagare a caro prezzo l'audacia ai componenti di quelle due magre compagnie che osavano tener testa ad oltre mille di noi, e a tal fine disposi perché fosse preclusa ogni via di ritirata. Il capitano comandante, credo che si chiamasse Pellizza, animava i suoi bravi piemontesi colle parole e coll'esempio, e, armato di fucile come un soldato semplice, continuava a far fuoco contro di noi senza curarsi dell'accerchiamento. Mentre durava viva la lotta, uno dei miei, strisciando carponi al suolo, riuscì ad avanzarsi sino alla postazione nemica, e con un aggiustato tiro colpì alla fronte il valoroso ufficiale che cadde morto sul colpo... Il trionfo era completo per noi...”.

“A Stigliano ci fermammo due giorni, il 10 e l'11 novembre. I signori erano fuggiti tutti perciò decidemmo continuare la nostra avanzata tanto più che Borjès aveva vivo desiderio di giungere presto a Potenza.

Ed eccoci al misero villaggio di Cirigliano dove in mancanza di meglio troviamo pochi fucili per armare le nuove reclute, buoni maiali ed ottimo vino per le nostre mense. Dopo il rancio è fatta paga alla

masnada e subito dopo si parte per Gorgoglione che viene occupato senza colpo ferire”.

Ascoltiamo ora il racconto della stessa battaglia nella controbiografia di Crocco, opera di Basilide Del Zio: “...sempre aumentando di numero (i briganti) il 10 novembre si attaccarono a metà strada da Aliano a Stigliano, e propriamente verso Acinello con una forte colonna di guardia nazionale e truppa del 62° fanteria, comandata dal capitano Icilio Pelizza di Parma. Questi assalì un nemico sei volte maggiore di numero, ed il corrispondente della *Perseveranza*, scrivendo da Potenza la relazione del 10 novembre, ricorda specialmente l'animoso capitano, che attaccò i nemici alla baionetta, né rinunciò alla lotta se non morendo, colpito da una palla al capo tiratagli dallo stesso Borjès, col quale sostenne una lunga lotta a corpo a corpo. Il valoroso ufficiale fu sepolto a Corleto, ove gli hanno eretto un monumento con quattro iscrizioni dettate dal colonnello Marchetti, comandante del 62° fanteria, le quali a me sono state date da mio fratello Benedetto del Zio, già furiere nel 62° fanteria;

IL CAPITANO ICILIO PELIZZA  
DA PARMA

DEL LXII REGGIMENTO FANTERIA ITALIANA  
COMBATTENDO DA PRODE CONTRO I BRIGANTI  
MORIVA SUL SAURO  
IL X NOVEMBRE MDCCCLXI

GIOVANE A XXIX ANNI, PIENO DI SPERANZE E DI  
VALORE

ALLA MADRE, AL FRATELLO PIANGENTI  
LASCIA A CONFORTO

LA MEMORIA DI UNA VITA GENEROSA  
CONSACRATA ALLA PATRIA  
L'ITALIA

DA QUESTE OSSA DI UN MARTIRE  
DELLA SUA LIBERTÀ E GRANDEZZA

GRIDA A TUTTI I SUOI FIGLI  
PACE E CONCORDIA

GLI ABITANTI DI CORLETO  
PIETOSAMENTE NE RACCOLSERO LE OSSA  
E

A MEMORIA PERENNE  
DI FRATERNO AFFETTO E DI PATRIA CARITÀ  
QUESTO MONUMENTO  
POSERO

Per quante ricerche io avessi fatto, pare che in Basilicata il primo ufficiale caduto per mano dei briganti fosse stato il valoroso Icilio Polizza. Que-

sti aveva con sé pochi soldati, ma prodi, e perciò non fece caso al numero soverchiante dei nemici, lottarono col più grande valore e col sacrificio di loro vita; il loro Duce si distinse tra i più animosi...”.

Nei giorni seguenti, le bande di Crocco si ritirarono, ma alcuni briganti probabilmente feriti, si attardarono a Gorgoglione e non riuscendo più a ricongiungersi al resto della banda trovarono rifugio in quella che più tardi sarà chiamata “Grotta dei briganti”.

Il luogo, ricco d’acqua e con moltissimi terreni coltivati nelle vicinanze permetteva la sopravvivenza dei giovani nascosti, ignoti a tutti eccetto che ad Angiolina, una ragazza del posto che li aveva scorti non volendo e che non sapeva cosa fare, se denunciarli o ignorarli, ed ogni giorno si fermava a guardarli di nascosto, mentre percorreva la strada che la portava all’ovile del padre, poco distante.

La ragazza era all’oscuro che anche uno dei due si era accorto di lei, ma un bel giorno se lo trovò di fronte, sbucato improvvisamente da una grande quercia. Il brigante era alto, dai capelli nerissimi e dagli occhi che sembravano due tizzoni ardenti,

ma il giovane non le fece paura, sembrava quasi implorare aiuto, aveva bisogno di medicine per curare il compagno ferito.

Cosa doveva fare la ragazza? Denunciarlo o aiutarlo? Era più facile seguire la strada del cuore ed Angiolina aiutò i due briganti, andando molto spesso alla grotta per portare generi di prima necessità.

Il padre della ragazza, però, insospettito un giorno seguì la figlia e accortosi di ciò che accadeva denunciò il fatto alla Guardia Nazionale. I due furono arrestati ed immediatamente fucilati, messi al muro contro un enorme masso che si trova nelle vicinanze. Qualcuno, mosso da pietà, scolpì due croci, fatte con mano tremante, ma che ancora oggi sono ben visibili sulla nuda pietra.

Probabilmente le cronache non dicono questo, forse la storia non riporta tali avvenimenti, ma io, ragazzo di diciotto anni, immaginavo di vedere Angiolina ed il brigante, che magari seduti uno a fianco dell’altra, con la mano nella mano, si raccontavano bellissime storie accompagnati dal gorgoglio delle acque del torrente, e anche ora, nonostante non abbia più diciotto anni, mi piace continuare a vederli in questo modo.



# Omaggio ai patrioti ebrei

FRANCESCA R. BIANCO  
Docente di Italiano e storia  
I.T.I.S. "G. B. Pentasuglia" - Matera

Celebrare i 150 anni *dell'Unità* significa marcare il carattere liberale di questa data storica, ma comporta anche una riflessione dei 150 anni *dall'Unità* e da quegli eventi storici che dal 1861 hanno decisamente tradito gli ideali liberali e nazionali, sui quali era stato fondato il paradigma ideologico e programmatico del Risorgimento. Dopo l'Unità, infatti, ci sono state 2 guerre mondiali, il Fascismo e le Leggi razziali, l'ambizione imperiale, San Sabba e il terrorismo degli anni di piombo.

La mia riflessione vuole soffermarsi, in particolare sugli Italiani di fede mosaica che aderiscono al progetto liberale di unificazione nazionale. La civiltà ebraica ha contribuito alla crescita dell'Europa e della cultura italiana. Sappiamo, inoltre, quanto la storia sia stata attraversata dall'azione intellettuale trasmessa dagli Ebrei. La cultura del logos ha incontrato l'ebraico *logos* ed il metodo d'indagine greco si è arricchito della ragione ebraica, trasparente, argomentativa, tante volte destabilizzante. Il teorema acquisito nella tradizione europea, fondato sul dubbio e sulla libera ragione, si è arricchito dell'interpretazione.

Gli Ebrei nella lunga storia della Penisola, a differenza degli Ebrei d'Europa non hanno avuto un nazionalismo di riferimento, hanno vissuto il particolarismo regionale cercando di interagire con la cultura domi-

nante in modo sincretico, conciliando la propria civiltà con il territorio ospite. Prima ancora che essere Italiani, gli Ebrei hanno dovuto regionalizzarsi, ciò ha permesso loro di essere, non solo portatori della propria cultura, ma anche referenti di un'italianità variegata, aperta all'alterità. L'appartenenza ad uno sparuto gruppo di persone, costituito in comunità organizzate, ma comunque separate tra loro, accese l'interesse israelita verso l'esigenza di diventare Italiani, confinando la propria ebraicità alla sfera religiosa. Aderendo al progetto di unificazione, gli Ebrei esercitarono inizialmente il diritto all'emancipazione dal ghetto, combatterono per la parità dei diritti civili e politici e non per la parità dei diritti umani. Essi chiedevano progresso sociale. L'ambizione patriottica, ben presto avrebbe portato alcuni pensatori liberali alla constatazione di una cultura esclusiva nei confronti della minoranza ebraica. Cominciò a delinearsi tra gli Ebrei la speranza di emancipazione dal pregiudizio dominante nei loro confronti.

Iniziò anche a configurarsi sul fronte culturale un dibattito sull'emancipazione ebraica. La Chiesa si divise fra sostenitori e detrattori dell'emancipazione, sul fronte laico la parità dei diritti degli Ebrei conobbe l'incipit, purché si liberassero da quella identità così precipua che li rendeva visibili rispetto al resto della società. Il duplice dirit-

to all'uguaglianza, ma allo stesso tempo alla diversità, ancora una volta trovava ampia risonanza antinomica e non facile risoluzione. Per gli Ebrei assimilarsi voleva dire confrontarsi culturalmente nel rispetto delle differenze e non fondersi nella cultura dominante.

La Carboneria si aprì agli adepti israeliti che agirono come una naturale componente del popolo italiano, offrirono, dunque, il proprio contributo alla causa nazionale. Come ricorda *Bruno Segre* nel suo libro *Ebrei in Italia*, Livorno fu culla di un movimento ebraico nazionalista che formò patrioti attivisti, *Ciro Menotti* si avvale della collaborazione di *Angelo Usiglio*, segretario in seguito di *Mazzini*, ai *garibaldini* si unirono 200 Ebrei, il Collegio Foà di Firenze divenne un riferimento della Giovine Italia e alcuni dei liberali israeliti conobbero anche la morte per mano del dispotico potere del Ducato di Modena.

A Torino alcuni Ebrei furono accolti nella Guardia Nazionale. *Arnaldo Momigliano* avrebbe dichiarato successivamente, e poi sostenuto da *Gramsci*, che la coscienza nazionale degli Ebrei *fu parallela alla formazione della coscienza nazionale nei Piemontesi o nei Napoletani o nei Siciliani*. Fu un dato dello stesso processo sistemico. Gli Ebrei, inoltre, aderirono coscientemente al progetto di unificazione dell'Italia, rafforzando il punto fondamentale dell'Ebraismo,

costituito dal concetto di *unità* e confluyente nel trinomio *Dio-popolo-umanità*. La partecipazione al progetto di unità nazionale rafforzò negli Israeliti l'aspirazione al riconoscimento dei diritti civili e lo Stato unitario li emancipò dall'interno del suo processo costitutivo. Ciò determinò, successivamente, anche il passaggio a cittadini europei, sancito legittimamente da un'apertura cosmopolita che gli Ebrei italiani avevano acquisito ai prodromi del loro cammino nella nostra Penisola. All'Esercito, inoltre, e alla Marina va riconosciuto il merito di aver accolto nelle proprie fila Ebrei che conquistarono i gradi più alti con

valentia e fedeltà.

L'ambizione liberale israelita trovò conferma e riconoscimento nel Codice del 1889, quando tutti i culti furono ammessi nel neo Stato italiano e fu perseguito il reato di vilipendio delle religioni, Ebraismo compreso.

Giovanni Spadolini sostenne che Theodor Herzl aveva concepito lo Stato di Israele emulando l'insegnamento di Giuseppe Mazzini, evidenziato nel rapporto tra Sionismo e Risorgimento italiano.

Theodor Herzl concretizzò, infatti, un movimento politico straordinario mettendo insieme persone di estrazione eterogenea, laici, religiosi, ashkenaziti,

sefarditi e il Sionismo divenne un Movimento di liberazione nazionale. Non è un caso che Herzl intitolasse il suo libro *Der Judenstaat*, ossia, Lo Stato degli Ebrei e non Lo Stato ebraico, come molti interpretano erroneamente, la cui finalità è quella di confermare il principio di **libertà** come principio unificatore dell'Ebraismo.

È questo un omaggio ai Patrioti ebrei, a quei soldati che hanno ereditato il peso della diaspora, che hanno perseguito con forza l'idea dell'assimilazione, che hanno contribuito all'Unità d'Italia prima di aver conosciuto il dissolvimento del proprio popolo.



## La Basilicata raccontata da un docente pugliese

MICHELE CASIERO

docente IISS "C. d'Errico" Palazzo San Gervasio (Pz)

**L**a tematica dell'unificazione italiana e delle conseguenze di tale fenomeno sul Meridione mette, tra le altre cose, in questione il *quid est* della Basilicata. L'analisi storiografica e le azioni pedagogico-didattiche da porre in essere nei percorsi formativi delle scuole lucane non possono e non devono, infatti, limitarsi ad indagare un fenomeno storico che ha presentato per anni aspetti controversi nel dibattito culturale e nella mentalità di un intero popolo. È necessario altresì partire da quegli eventi per mettere a fuoco l'intera identità di una terra per comprenderne appieno

il suo comportamento, capire l'impatto che ancora oggi suscita tale tematica, conoscere la realtà giovanile lucana a partire dalla sua consapevolezza rispetto al Risorgimento per cercare di scandagliarne le risorse da impiegare per affrontare il futuro. Il lavoro, già complesso per un docente autoctono, aduso ai sapori, agli odori, alle tradizioni e a un folklore custodito gelosamente e talora orgogliosamente protetto e sottratto a un libero e non pregiudiziale confronto di ampio respiro, diventa impresa titanica per un insegnante proveniente da una regione limitrofa. Così vicina eppure così lon-

tana.

Un'esperienza didattica quasi decennale può favorire un piccolo e molto precario bilancio sulla riflessione maturata nelle classi del triennio dei licei lucani: dall'estremo sud della provincia di Matera al capoluogo potentino i giovani della Basilicata procedono verso il futuro, cercando di fare piena luce sul proprio passato. Il punto di partenza è stato comprendere gli elementi fondanti di un territorio sconosciuto e non molto valorizzato dai manuali e dalla storiografia ufficiale, che tendono a considerare la Basilicata come una sorta di *tolkieniana* "terra di mezzo" tra

la Puglia, la Campania e la Calabria. Non una parola sulla presenza longobarda e saracena in terra lucana, pochi riferimenti alla situazione socio-culturale di un territorio, che tuttavia manifesta i segni tangibili della presenza di Federico II, il quale, tra i suoi provvedimenti, emanò le celebri “Costituzioni di Melfi” (1231). L’indagine sulle risorse storiche del territorio, inoltre, ha mostrato la presenza di letterati, intellettuali e patrioti molto noti nella propria area geografica di riferimento, ma pressoché sconosciuti in altri luoghi della stessa Lucania. Un primo dato, dunque, da considerare è la presenza di più Lucanie (con buona pace di chi pensa che l’Italia possa essere semplicisticamente divisa in Nord, Centro e Sud) e la necessità di costruire un’identità e una memoria condivise che non indulgano in sentimentalismi e non si appiattiscano sulle realtà socio-culturali più vaste della regione. Un’altra “scoperta sul campo” è stata l’incessante lavoro in tema di storia locale, svolto da un arcipelago di studiosi dilettanti, docenti di storia ma anche di altre discipline e professionisti lucani con la passione per la storia e per il proprio territorio che, dedicando il proprio tempo libero a questa attività, stanno preservando l’identità di uno spicchio di Sud che rischia di essere travolto dallo tsunami della globalizzazione.

### *Un’esperienza didattica*

La progettualità sviluppata in questi anni si è sempre configurata come approfondimento delle tematiche oggetto di studio. La prima riflessione è stata incentrata sulla definizione di obiettivi per il docente “estraneo”. Il

primo è stato: conoscere le vicende storiche locali, colmando il vuoto contenutistico di testi scolastici che ignorano l’insurrezione lucana. La seconda meta ha riguardato la questione storiografica emersa in tutta la sua evidenza nel dibattito quotidiano con gli alunni: come mettere in relazione il Risorgimento con il fenomeno del brigantaggio? Come rileggere la storia della Basilicata alla luce della globalità degli eventi avvenuti nella penisola? Può sembrare strano, ma ancor oggi molti studenti faticano ad associare riferimenti toponomastici come il “18 agosto” ad avvenimenti storici importanti per la loro regione, conoscono poco personaggi come Giacinto Albini, Nicola Mignogna e i fratelli Pietro e Michele Lacava, vedono in Garibaldi e Mazzini figure illustri ma troppo lontane dalla loro realtà. Si recepisce, invece, un *feedback* più immediato quando si fa riferimento al brigantaggio o si pronuncia il nome di Carmine Crocco. Vi sono sul territorio iniziative culturali che confermano queste rilevazioni (all’inizio di ottobre, ad esempio, a Palazzo San Gervasio si è celebrata la “Notte del brigante”, che aveva fra le iniziative promosse un convegno dal titolo “Fu vera Unità?”). La scrittrice Mariolina Venezia ricorda altresì che, negli anni dell’unificazione, “i briganti tenevano testa all’esercito piemontese ed erano diventati la speranza e il sogno dei pezzenti” (M. Venezia, *Mille anni che sto qui*, Einaudi, Torino 2006, p. 43). La prima fase del lavoro, dunque, è consistita nell’inquadramento generale del processo di unificazione italiana e nella delimitazione del contesto nel quale si è sviluppata la spedizione dei Mille. A questo punto, è iniziato il

vero e proprio lavoro di analisi della tematica: il rapporto tra la Basilicata e l’impresa garibaldina. Gli obiettivi della seconda fase sono stati:

- Definire la tematica oggetto di indagine, circoscrivendo l’argomento;
- Reperire le fonti, distinguendole in dirette e indirette;
- Scegliere la forma testuale con la quale presentare i contenuti;
- Rielaborare i materiali raccolti, formulando una conclusione sulle vicende trattate.

Il progetto, che ha visto impegnati nell’anno scolastico 2007/2008 gli studenti Luana Bruno e Giovanni Arpa, rispettivamente di Lavello e Palazzo San Gervasio, ha permesso di analizzare accanto a fonti più importanti come *Lucania 1860* di E. Ajello e *Dizionario dei patrioti lucani* di T. Pedio, i contributi di una storiografia locale, che rende giustizia alla Basilicata su una tematica storica che i manuali scolastici trattano con molta superficialità (sembra, infatti, che Garibaldi dopo le imprese siciliane arrivi direttamente in Campania per conquistare Napoli) e ricorda che oltre a insurrezioni note, come quelle di Corleto Perticara e Potenza, vi sono stati altri episodi degni di nota nell’area lavellese e del Vulture. Le fonti storiche, trovate e analizzate da Arpa e Bruno, ricordano non soltanto che Garibaldi transitò, sebbene per un solo giorno (2 settembre 1860), per la Basilicata toccando la città di Rotonda, ma che abolì la tassa sul macinato ed emanò un decreto sulla divisione dei beni comunali, che fu eletto due volte deputato nel collegio di Corleto Perticara e che in una lettera ai “generosi della Lucania” riconobbe l’indispensabile contributo della regione nel proces-

so di unificazione. “Senza la rivoluzione lucana”, scrive Bruno citando lo storico Ajello nel suo saggio breve (premiato dalla Provincia di Potenza con una borsa di studio in occasione delle celebrazioni per il bicentenario della nascita di Garibaldi) dall’efficace titolo *I Mille e una notte: 18 agosto 1860*, “il forte esercito borbonico avrebbe potuto valorosamente opporsi all’avanzata delle Camicie Rosse, lungo la dorsale appenninica che va dall’Aspromonte al Pollino”. Il lavoro si conclude con la considerazione che “... un uomo comune, supportato da un popolo di una piccola regione meridionale, sconosciuta a molti forse, riuscì a compiere una delle più grandi imprese mai realizzate nella storia italiana ... è la dimostrazione che, a volte, ci vuole solo coraggio, passione, forte determinazione per raggiungere la propria meta e in questo i Lucani e il nostro generale furono grandi”.

### *Il futuro ha un cuore antico?*

La ricerca storica sulla tematica dell’insurrezione lucana ha prodotto due risultati: la crescita professionale e umana di chi scrive e la maggiore consapevolezza degli studenti rispetto alle vicende trattate e alla propria identità. Lavorare con gli alunni dei licei lucani, scoprire i tesori nascosti della Basilicata, perlustrare gli archivi e le fonti (da quelli ufficiali a quelli più difficili da scovare), conoscere gli uomini migliori della storia di questo territorio e le accese dispute storiografiche ha permesso al docente precario venuto dalla Puglia di mettere a fuoco i punti di forza e le debolezze, comprendere le potenzialità di quest’area

geografica, penalizzata da un sistema produttivo e infrastrutturale non all’altezza del suo “capitale umano”. Come Carlo Levi, mi è sembrato di scorgere, in alcuni luoghi e nello sguardo della gente lucana, un “altro mondo, serrato nel dolore e negli usi, negato alla Storia e allo Stato, eternamente paziente” e ho percepito talora che “nessuno degli arditi uomini di occidente ha portato quaggiù il suo senso del tempo che si muove ... nessuno ha toccato questa terra se non come un conquistatore o un nemico o un visitatore incomprensivo” (C. Levi, *Cristo si è fermato a Eboli*, Einaudi, Torino 2007, pp.3-4). Quale sarà l’identità della Basilicata nel III millennio? Un recente sondaggio ha descritto i lucani come “popolo di accidiosi” (*Giornale lucano*, 7 novembre 2009). In realtà, il lavoro scolastico mi ha permesso di sperimentare l’apertura mentale delle nuove generazioni ad analizzare a fondo la propria storia passata, riesaminandola in modo critico. Gli studenti, inoltre, lentamente ma progressivamente stanno cercando di comprendere il contesto globale e di inserirsi in esso; i percorsi scolastici, infatti, sono sempre più caratterizzati dallo studio delle lingue e delle letture europee, da scambi culturali e dalla formazione in materia di nuove tecnologie. L’identità della Basilicata si costruisce sulla tradizione, ma non è statica: si fonda sul contesto nazionale, che, a sua volta, è parte di un contesto europeo e mondiale. Negli ultimi anni, le scuole hanno aderito ai progetti di Afs Intercultura. Migliaia di giovani sono andati in varie parti del mondo, ma anche molti giovani sono arrivati in territorio lucano, trovando grande accoglienza e

una dialettica forte nelle classi e nelle famiglie ospitanti. Le agenzie formative hanno messo in moto un processo di integrazione e scambio culturale molto interessante, perché tale esperienza presenta momenti di confronto-scontro e situazioni di ricomposizione delle visioni del mondo che porta a una crescita reciproca. Le “speranze di Basilicata”, tuttavia, migrano in modo massiccio verso il Centro-Nord. Il fenomeno preoccupa per le sue dimensioni (al di là delle statistiche ufficiali, secondo le quali la regione non raggiunge i 600.000 abitanti, basta operare empiricamente un sondaggio su quanti studenti dell’ultimo anno del liceo lasceranno la regione per studiare all’Università). “Oggi sono anzitutto figure professionali di livello medio-alto a costituire la principale categoria di nuovi emigranti. Questo cambia i connotati della società meridionale, privandola delle risorse più importanti e provocando un generale depauperamento di professionalità” (Documento Cei, *Per un Paese solidale. Chiesa italiana e Mezzogiorno*, p.27). Bisogna, tuttavia, considerare che gli studenti lucani riescono a inserirsi e a misurarsi, spesso con ottimi risultati, con realtà socio-culturali molto diverse da quelle a cui erano abituati e, se ritornano a casa, portano con sé un innovativo patrimonio di esperienze. Il territorio lucano, infatti, è come l’ulivo di un quadro di Maria Padula, “resistente, longevo, bisognoso di poche cure e capace, allo stesso tempo, di offrire un frutto di qualità”. (Discorso di Piero Lacorazza, presidente della provincia di Potenza in occasione della visita del Presidente della Repubblica, Giorgio Napolitano, 1-2 ottobre 2009).

# Educare al senso di appartenenza alla Nazione in classi multietniche

MARIA GIUDITTA CORETTI

Docente Scuola secondaria «Nicola Festa» - Matera

**L**e bandiere tricolori sdrucite e scolorite che, insieme a quelle nuove blu con le stelle in cerchio dell'Unione Europea, sventolano all'entrata dei nostri istituti scolastici, a 150 anni dall'Unità d'Italia, ricordano quanto la Scuola abbia fatto e continua a fare per la Nazione. Di fatto, il sistema scolastico ha realizzato l'unificazione morale e materiale dell'Italia molto più della conquista e dei plebisciti. Ha rappresentato il luogo privilegiato per la formazione dei cittadini italiani, il posto accessibile a tutti per imparare a leggere e a scrivere. Ha garantito la diffusione di una lingua nazionale, di un sentire comune, di una cultura unica e condivisa. Ha contribuito ad abbattere le barriere di classe, ha accomunato il povero e il ricco, il nord e il sud, i maschi e le femmine, ponendo su uno stesso piano e sotto uno stesso tetto tutti gli italiani. Ancora oggi, essa promuove il progresso sociale, l'integrazione dei nuovi arrivati, l'accoglienza di chi è diverso o in difficoltà.

Se all'inizio del processo di unificazione la Scuola ha avuto come obiettivo primario l'alfabetizzazione di ampie fasce della popolazione, successivamente la formazione è coincisa con la trasmissione di contenuti, portando nel corso degli anni, ad una disaffezione per gli ideali che sono il cuore dell'educazione. Nel momento in cui si celebrano i 150 dell'Unità d'Italia, parlando di ideali, è facile scivolare nella retorica. La scuola vissuta nelle aule con i ragazzi, invece, non perde l'ancoraggio all'interesse nazionale, che per sua natura è contingente e legato al contesto storico-geografico in cui si opera.

Una delle emergenze oggi più avvertite in Italia è costituita dal fenomeno dell'immigrazione. La Scuola si trova ad affrontare quotidianamente questa urgenza, nella consapevolezza, vieppiù sperimentata, che pur nella precarietà delle risorse e nelle difficoltà degli strumenti, pur con una certa

solitudine in cui è lasciata a gestire i problemi, garantisce la prima concreta possibilità di integrazione per i ragazzi che provengono dall'est europeo, dall'Africa, dall'Asia. In passato gli stessi italiani sono stati protagonisti di flussi migratori, non solo nell'età dei viaggi e delle scoperte geografiche, nell'era del colonialismo, ma anche per emigrazioni più recenti in epoca postunitaria e poi nel secondo dopoguerra. Oggi l'Europa ha difficoltà a controllare e gestire i flussi migratori, a determinare quote di immigrazione compatibili con le possibilità del Paese di accoglienza e a predisporre misure efficaci per un buon adattamento lavorativo e sociale dei nuovi arrivati. Spesso le cronache presentano situazioni di moderna schiavitù caratterizzata dal lavoro minorile, dallo sfruttamento della manodopera, dalla condanna alla prostituzione o all'accattonaggio cui sono costretti immigrati clandestini giunti in Italia con l'inganno di bande criminali.

Coloro che muovono verso l'Italia hanno ogni interesse ad apprendere la lingua. La pratica della lingua per gli adulti avviene in modo spontaneo, extrascolastico, poiché la preoccupazione più urgente è la ricerca di un lavoro. Pochi frequentano i corsi serali. I minori, invece, vengono iscritti alla scuola pubblica. La presenza di alunni stranieri nelle nostre scuole è un fenomeno recente ma in continua crescita, dovuto all'aumento di famiglie immigrate che si stabiliscono nelle nostre città in cerca di lavoro e di una certa stabilità di vita. L'integrazione di questi alunni comprende tre momenti fondamentali: l'accoglienza, l'intervento linguistico ed una specifica attenzione alla dimensione interculturale all'interno delle varie discipline; il tutto nella prospettiva di una continuità didattica fra i tre ordini di scuola e di una altrettanto importante collaborazione orizzontale con enti, associazioni, strutture sociali.

La circolare, «Iscrizione alle scuole dell'infan-

zia ed alle scuole di ogni ordine e grado, riguardanti l'anno scolastico 2009/2010», del 15 gennaio 2009, firmata dal direttore generale del Ministero dell'istruzione, Mario G. Dutto, all'art. 10 affrontava alcune questioni riguardanti la presenza degli alunni stranieri. Il Ministero invitava ad una «particolare attenzione a tutta la complessa problematica che caratterizza l'iscrizione e la scolarizzazione di tali alunni». Raccomandava di promuovere opportune intese con gli Enti Locali per assicurare una equilibrata distribuzione della popolazione scolastica straniera e di fornire, anche nella prospettiva dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, adeguate informazioni. Veniva richiamato il diritto dei minori stranieri «di accedere all'istruzione fornita dalle scuole italiane e al conseguente obbligo delle stesse di accoglierli, anche in corso d'anno, indipendentemente dalla regolarità della loro posizione», poiché in taluni casi «vi è il concreto rischio di evasione dell'obbligo, di avvio precoce al lavoro minorile e di sfruttamento per attività di accattonaggio».

L'ingresso di un alunno straniero in una scuola, se gestito come risorsa e non come problema, costituisce un elemento positivo di crescita e sviluppo per il singolo studente e per l'intera scolaresca. Il primo passaggio tecnico, che costituisce anche un momento di accoglienza, è la fase dell'iscrizione alla scuola. Un addetto di segreteria, nell'atto di acquisire la domanda, accoglie il ragazzo e la famiglia o l'adulto tutore che lo accompagna. In quella occasione raccoglie i dati personali e i documenti scolastici eventualmente presenti e fissa un primo incontro tra la famiglia e il gruppo di docenti che lavorano sull'Intercultura. Sarà quindi scelta la classe dove inserire l'alunno e programmato l'intervento individualizzato per l'apprendimento linguistico. Tutte le fasi sono accompagnate dalla presenza indispensabile di un mediatore linguistico che, retribuito dal fondo di istituto o da fondi erogati dagli enti locali per il diritto allo studio, segue il ragazzo straniero nell'apprendimento dell'Italiano L2 con attività laboratoriali che, per loro stessa natura, contribuiscono a migliorare l'autostima, la motivazione, la collaborazione, l'integrazione. L'intervento di supporto linguistico mira all'apprendimento della lingua italiana con graduale approccio ai linguaggi disciplinari che, come si evince dall'esperienza, può avvenire tra il secondo e il terzo anno di permanenza in Italia, anche se il successo dipende dalla provenienza linguistica e dal ritmo di apprendimento dell'allievo.

In base a quanto previsto dall'art. 45 del DPR 31/8/99 n. 349, i bambini stranieri devono essere inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica. Un eventuale inserimento in classi inferiori dovuto ad una insufficiente padronanza linguistica, ostacolerebbe il processo di socializzazione e di integrazione. L'inserimento in una classe diversa, immediatamente precedente o successiva, avviene talvolta a causa dell'ordinamento degli studi del Paese di provenienza dell'alunno o in seguito all'accertamento di competenze, abilità, e livelli di preparazione. La scelta della classe avviene secondo alcuni criteri di buon senso. Si preferisce, ove possibile, una classe poca numerosa e si evita di concentrare gli allievi stranieri in un'unica classe. La collegialità del lavoro del team docenti è fondamentale in tutte le fasi dell'attività scolastica. Per quanto riguarda la didattica, sono privilegiati interventi a classi aperte e per gruppi omogenei per livello di conoscenze linguistiche. Gli alunni stranieri seguono un percorso individuale che fa parte della programmazione di classe e sono valutati nelle diverse discipline con una attenzione particolare ai successi conseguiti nell'apprendimento dell'italiano.

L'educazione al senso di appartenenza alla nazione italiana, tuttavia, non si limita all'apprendimento della lingua. Al di là della comunità linguistica di provenienza, la persona dell'alunno deve maturare la coscienza di partecipare a più sistemi culturali in relazione tra di loro: l'ambiente familiare e la cultura del paese di provenienza; la cultura regionale propria della città scelta come sede di vita temporanea o definitiva e quella italiana; l'Unione Europea e l'intera famiglia umana. Obiettivi, questi dell'appartenenza ad una patria più grande e dell'essere cittadini del mondo, trasversali a tutti gli insegnamenti e da proporre agli alunni di ogni nazionalità in un'epoca di globalizzazione e flussi migratori quale è quella in cui abbiamo l'onere e l'onore di trovarci a vivere e a lavorare. Vi è poi una "società della comunicazione", che attraversa tutti i sistemi sociali e consente il passaggio illimitato di scambi e di informazioni.

I problemi della globalizzazione evidenziano quindi una situazione a due facce: da una parte, disorientamento e disgregazione che favoriscono neo-tribalismi e fenomeni di fondamentalismo, in occidente come in oriente; dall'altra, un'accresciuta rete di comunicazioni che ha reso il mondo infinitamente più piccolo. L'educazione alla cittadinanza del XXI secolo esige un approccio olistico, caratterizzato da comprensività e consistenza in

ampiezza e profondità, un modello di cittadinanza multidimensionale che ruoti intorno ad obiettivi come quali l'approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale; l'assunzione di responsabilità; la comprensione e l'apprezzamento delle differenze culturali; lo sviluppo del pensiero critico; la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti; il cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente; la sensibilità verso la difesa dei diritti umani; la partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale. L'educazione alla cittadinanza in classi multi-

etiche si presenta quindi come un intreccio tra aspetti cognitivi, affettivi e motivazionali, tra conoscenza, valori e atteggiamenti. Il progetto educativo adatto a potenziare tali attitudini si sviluppa a quattro livelli: personale, modificando i comportamenti di vita; sociale, in quanto impegno nella vita pubblica; spaziale, considerando l'interdipendenza; temporale, poiché include progetti per il futuro. Questo perché il senso di appartenenza alla Nazione non è dato una volta per tutte, ma è un processo in continua evoluzione da orientare con interventi educativi mirati.



## Risorgimento e teatro: la musica tra realtà e finzione

GIULIA CORSI

Docente di violino e musica  
Scuole superiori- Firenze

**S**ebbene centocinquanta anni siano un *soffio* rispetto a millenni di storia, l'epoca del *Risorgimento* ci appare davvero lontana. L'Italia, che ebbe a lungo il vanto di essere terra della musica e dell'armonia, *giaceva dall'armi e dai suoi costumi oppressa*. Il poeta *Mercantini* la chiama *terra dei fiori, dei suoni e dei carmi*. Sin qui l'orgoglio degli intellettuali, come ricordo di un passato glorioso, in parte dimenticato a causa dell'oppressione e della tirannia. Protagonista nell'antichità, museo di tutte le arti nel *Medioevo*, guida luminosa nel *Rinascimento*, la nostra terra, rimaneva un Paese in ombra, perché povero e diviso. Da allora in poi sarà tutto un lento dissolversi di valori della tradizione umanistica, accelerato oggi dall'avvento del virtuale.

All'epoca dei moti per l'indipendenza, il palcoscenico era un luogo vitale. Offriva uno spettacolo caratteristico. Come forma d'arte che attraeva tutti i ceti sociali senza distinzione, l'opera in musica rifletteva le grandi trasformazioni sociali e i rivolgimenti politici di quel momento storico. Era il 25 agosto del 1830 quando, al *Teatro dell'Ope-*

*ra di Bruxelles* andò in scena *La muta dei Portici* del compositore *Auber*, al termine della quale si scatenarono sommosse e violente rivolte. Non è necessario chiedersi perché l'opera provocasse questi effetti travolgenti. Poiché in questa forma d'arte così complessa – come lo è il fenomeno del *Risorgimento*, tutt'altro che uniforme ed ordinato – il pubblico trovava ricchezza di motivi irrinunciabili, come la conquista della libertà e l'aspirazione ad una maggiore giustizia sociale.

### *Tecniche a confronto*

Pur non essendo ancora unita geograficamente, l'Italia lo era negli intenti. In che modo si potesse *ri-sorgere* dall'occupazione austriaca, dopo i tentativi falliti dei moti e le disfatte delle guerre d'indipendenza, lo spiega soltanto la forza persuasiva di alcune opere di *Rossini*, *Bellini*, *Donizetti*, *Verdi*, passando per *Novaro*, l'autore di quel *Canto degli Italiani* che poi ne divenne ufficialmente l'inno. La musica non infiamma solo gli animi, col-

mandoli di sentimenti patriottici, di ideali umanitari. Bensì è un sistema per diffondere e sublimare le idee della rivoluzione rifuggendo la violenza. Ad ogni modo è nell'ambito dell'opera che si raggiunge quella coerenza di forme e contenuti, con perfetta simbiosi tra musica e testo, come non avveniva dall'epoca dei Greci. L'equivalenza lessicale tra melodia, azione gestuale e poesia te-

desiderio di guardare verso *alto*, ossia di trascendere il reale, né con la necessità di guardare *dentro* l'uomo, nel rispetto della sua sensibilità, del suo mondo interiore.

Ma, è sempre possibile trovare questo rapporto idilliaco? Ebbene, non mancarono casi di ideali sublimi strumentalizzati dalla musica e dai testi poetici, talvolta calati in una realtà poco onesta e tra-



stimoniavano l'originaria *unità* dei mezzi espressivi, la loro interazione comunicativa. E qui la musica, - non un *bel gioco di sensazioni* come l'aveva definita Kant - agiva toccando le corde più intime dell'animo umano, con una *concretezza* tale da divenire elemento catalizzatore delle passioni, luogo recondito di *catarsi*.

La consistenza del palcoscenico - rigorosamente di legno, nel rispetto delle leggi dell'acustica, - stride con l'astrattezza delle immagini del nostro *screen-saver*, con la sua realtà fittizia, spesso estranea alle regole del vivere civile, con la sua realtà non vera, perché manipolata e distorta dalle immagini. Insomma, quello odierno è un modo di comunicare totalmente diverso. Tuttavia è proprio nelle forme di spettacolo che, sia *la Grecia antica* sia il *Risorgimento* hanno raggiunto l'armonia tra *tèchne* e *sophìa*, tra l'agire e il sapere. Si tratta pur sempre di una rivoluzione, ma le spinte propulsive in "*orizzontale*" a sostegno dei diritti umani, della democrazia, non entrarono in contrasto né col

sparente, secondo gli interessi di alcuni gruppi di potere, a discapito di una collettività sofferente.

### L'Inno di Michele Novaro

Dobbiamo riconoscere che il nostro sentimento di fiera nazionale oggi ha occasione di emergere molto raramente. Gli Italiani iper-critici e disfattisti nei confronti della patria, sembra recuperare il senso di identità e fiera solo durante la disputa delle partite di calcio della Nazionale: è il momento in cui viene intonato, con qualche incertezza, il controverso inno. Autore del testo è, come noto - *Goffredo Mameli (1827-1849)*, un ragazzo genovese, morto appena ventiduenne e infervorato dalle idee di *Mazzini*. Autore della musica, un suo coetaneo: *Michele Novaro (1822-1885)*. Come tutti i ragazzi di ogni latitudine e di ogni tempo, si erano entrambi lasciati conquistare da nobili cause e dalle prospettive di cambiare radi-

calmente la storia. Le propinavano gli affiliati di un'organizzazione tra le più ramificate e influenti al mondo: la *Massoneria*. L'inno, dunque, non nacque come frivolo *divertissement* letterario e musicale. Tutt'altro. Fu il frutto di una scelta mirata. Come lo fu la decisione, nel 1946, di adattarlo come brano rappresentativo dell'Italia e dei suoi cittadini.

La leggenda narra che una sera del settembre 1847, a Torino, mentre era in corso una riunione tra patrioti e musicofili, venissero consegnate a *Novaro* le bozze di un *Canto degli Italiani*, scritte da *Mameli*. Seduta stante, *Novaro* improvvisò sulle parole di quel testo una marcia che durante la notte perfezionò: l'unica opera che lo avrebbe reso famoso ai posteri, un lodevole impegno nell'intento, indubbiamente. Ma non dimentichiamo gli oscuri risvolti di quel secolo XIX che vide la nascita del *Regno d'Italia*. Era quello un tempo di stravolgimenti: dinastie che scomparvero, confini geo-politici radicalmente ridisegnati, governi di Paesi che si arrogarono il diritto di occupare l'intera *Africa* e parte dell'*Asia*. Cambiamenti epocali dietro cui si celava la mano dell'organizzazione massonica. È l'altra faccia del *Risorgimento*, quella opaca. L'insidiosa e oscura organizzazione politica muoveva dall'alto i fili del potere; forte della sua ideologia, riusciva a inserire i propri adepti nei luoghi strategici del sistema per controllare, gestire, annientare i nemici. Nemico numero uno era ed è la *Chiesa cattolica*, detentrici di quel potere spirituale tanto ambito dalla *Massoneria*. Si tratta di una forma di protagonismo bieco, che sopravvive in sentimenti di odio anticattolico, i quali affiorano in *cicli storici*: una minaccia per la democrazia, l'uguaglianza, l'unità. Perciò nelle parole "*Fratelli...siam pronti alla morte...Italia schiava di Roma*", rifiutiamo ogni riferimento implicito e velato al determinismo di tipo massonico.

Quanto agli elementi del codice musicale, degni di nota sono il ritmo agile, il disegno melodico per frammenti, quasi singulti, posto su diversi piani di altezza. Il movimento di ascesa dei suoni è indice di azione, così come lo è la ripetizione delle *cellule ritmiche puntate*. Per esse vi è l'idea di un'accelerazione di tempi musicali e, in parallelo, di eventi storici. Tale carattere suggerisce l'atteggiamento di chi vuol mettersi d'impegno, protesosi verso la lotta. Infatti, nelle intenzioni originarie, l'*Inno di Novaro* voleva essere musica dal fronte e per il fronte. Il nemico da affrontare non era posto su di un trono, però, come nella *Marsigliese*. I suoi versi non osteggiano infatti il potere del monarca, quale figu-

ra rappresentativa: l'unica che si riteneva potesse garantire l'unità tanto vagheggiata.

### *I protagonisti in musica*

*Gioacchino Rossini (1792-1868)* non nutrì mai sentimenti rivoluzionari. Tuttavia, con la sua ultima opera del '30, il *Guglielmo Tell*, contribuì in modo speciale alla maturazione delle idee che portarono ai moti rivoluzionari: quelli dello stesso anno, 1830 e quelli del '48. La trama narra i fatti leggendari dell'eroe delle lotte degli *Svizzeri* per l'affrancamento dal *dominio asburgico* e la costituzione di una realtà elvetica. Ma cosa dire dell'opera *Mosè* scritta tre anni prima? Il tema dominante è lo stesso, ossia il riscatto dall'oppressione. La commovente pagina di preghiera che gli *Ebrei* rivolgono a *Dio* e che recita *Dal tuo stellato soglio*, è una vera e propria gemma nel firmamento. Lo stesso *Verdi* riconobbe i meriti a *Rossini* per questa splendida *piramide di melodie* che fu il *Mosè* e che, contro ogni attesa, colpiscono per la potenza evocativa del canto. È fuori dubbio che il ritmo puntato nel *Coro del Mosè* non abbia lo stesso significato rispetto all'*Inno di Novaro*, pertanto sarebbe un grave errore interpretativo esprimerlo qui con un vigore che gli è estraneo. Quale implorazione profondamente sentita, questo canto può ben dirsi diverso persino dal famoso coro del *Nabucco* di *Verdi*. Nel *Coro del Mosè* spiccano la regolarità della linea melodica, la presenza di intervalli cromatici tali da conferire dolcezza espressiva, densità interiore, senso di elevazione spirituale e purificatoria. È un pianto che nasce dal profondo ed è il dramma di chi implora *pietà*. Nel *Coro dal Nabucco* invece la linea melodica risulta più articolata e dinamica. Il protagonista non è un personaggio, ma l'intero popolo, che rievoca la patria perduta esaltandone i pregi del territorio, i colori del paesaggio, le sue forme, in una visione stile impressionista.

### *Vincenzo Bellini*

Il movimento per il riscatto nazionale e per l'unità d'*Italia* trasse stimoli diretti da ogni luogo del Paese, senza predominanza di una specifica area geografica. La prima opera che colpì nel segno fu certamente *Norma*, del catanese *Bellini (1801-1835)*. In breve il pubblico ne fu attratto, merito della sublime aria *Casta Diva*, purissima e serena, an-

nunciata dal colore trasparente e commosso del flauto. La melodia sale lentamente, sorretta a tratti dalle risposte sussurranti del coro. Bellini adatta le sue invenzioni musicali alle esigenze drammatiche della scena, senza nulla togliere all'espressività. Oltre l'aria di *Norma*, anche un altro brano suscitava grande entusiasmo da parte del pubblico: il *Coro* dal secondo atto, intitolato *Guerra, Guerra*. Veniva cantato dall'auditorio in piedi e vi si leggeva un appello insurrezionale contro gli Austriaci. Tanto è vero che, finché la Lombardia non fu liberata, questo coro non si poteva eseguire al *Teatro Alla Scala* senza suscitare incidenti tra il pubblico italiano e la guarnigione austriaca. Così accadde che il comando generale asburgico predisponesse la divisione della platea in due, grazie alle transenne, per separare i militari occupanti dagli Italiani. Scene analoghe si ripetevano quando veniva cantato il duetto dei colonnelli dall'opera *I puritani*. Ne riportiamo il testo per l'importanza del documento: *Suoni la tromba, e intrepido / Io pugnerò da forte, / Bello è affrontar la morte / Gridando libertà / Amor di patria impavido / Mieta i sanguigni allori / poi terga i bei sudori / E i pianti la pietà*. Le testimonianze indicano questo brano come inno in cui la maggior parte degli Italiani dell'epoca si riconosceva. Siamo a Parigi, nel 1835, per la prima de *I Puritani*. L'entusiasmo per il duetto fu incredibile, a livello di parossismo, motivo per cui venne ritenuto rappresentativo come la *Marsigliese*. Bellini affermava che poesia e musica, richiedessero naturalezza e niente più. Tale esigenza è confermata dal fraseggio: un ritmo vivace dei bassi, il substrato incalzante delle terzine dei violini, il movimento sinuoso, non iperbolico della linea, con salti di quarta in entrata e di quinta in chiusura, verso l'apice del periodo, dove risuona ben articolata la parola *libertà*. Poi l'epilogo, con pacatezza di toni, verso quel termine, cioè *pietà*. Qui *libertà* e *pietà* sono termini direttamente proporzionali. Non c'è l'una senza l'altra. Bellini e il



*Brigantessa: parità tra sessi in Basilicata.* Francesca Agata, classe V A T.A.M. Ipsia "Pitagora" - Policoro

librettista *Pepoli* ne sono convinti. La trama de *I Puritani* è un *sospiro di sofferenza*, perché l'autore ritiene che non esista riparo da questa. Tuttavia, dopo le considerazioni amare, egli lascia spazio alla speranza, all'apertura. Ecco il senso di umanità scaturire da parte dei vincitori verso i vinti, nel momento in cui anche il nemico percepisce il dolore negli occhi del suo avversario. Dunque al di sopra delle lacerazioni della storia, dell'odio tra un popolo e l'altro vi è la *pietas*, il sentimento che rende l'uomo vero uomo. Allora *Riccardo*, l'antagonista sa commuoversi per le sorti del rivale, poiché la sua morte comporterebbe anche la distruzione morale e psicologica della donna amata. In ciò *Bellini* ripone fiducia nell'essere umano. La sua precoce scomparsa ha privato l'opera italiana di una personalità che avrebbe condizionato in modo ancora più positivo il corso della cultura.

### Giuseppe Verdi

Risultano figure secondarie, ma è necessario riconoscerne i meriti: ci riferiamo ai poeti che hanno composto i versi dei libretti d'opera. Perché è indubbio che anche loro abbiano dato impulso vitale alla musica. Il lavoro di équipe è molto delicato. Implica una convergenza di vedute e di intenti. Non dimentichiamolo: la musica nasce pur sempre da un testo poetico, non viceversa.

Quanto ai contenuti poi, nel percorso evolutivo che va da *Rossini* a *Verdi* si può leggere un divampare delle *passioni*. Poniamo ad esempio i personaggi creati da *Temistocle Solera* (1815-1878) per le opere risorgimentali di *Giuseppe Verdi* (1813-1901). Siamo di fronte a figure nuove. Ora eccedono nella personalità, ora difettano quanto alla coerenza di comportamento. Ma in loro avviene un'importante svolta. L'effetto della tempesta atmosferica,

ad esempio, è metafora di un tormento interiore che il protagonista sta vivendo. In ciò, sia il musicista *Verdi*, sia il poeta *Solera* sono tutt'altro che impassibili artigiani. Si pongono con atteggiamento di serietà, partecipazione, passione. Ed ecco, a grandi linee, quello che fu il percorso lavorativo di *Verdi*, il quale iniziò da un successo, il *Nabuccodonosor*, del '42, il cui *Coro Va' pensiero su l'ali dorate* è uno dei brani che non mancano tuttora di commuovere il pubblico. Anche un altro *Coro* divenne famoso: quello dell'Atto finale dell'opera *I Lombardi alla prima crociata*, del '43. Qui le parole suonano come richiesta d'aiuto, implorazione. Abbiamo quindi la *Giovanna d'Arco*, un'opera del '45. Anche in questo caso ne divennero popolari i versi del *Coro* che recitano: *L'eccelsa vergine che l'Anglia debellò*. Durante i tumulti di piazza, il canto aveva la stessa capacità offensiva di un'arma. Sicché i patrioti erano soliti sostituire la parola *Anglia* con *Austria*. Arriviamo all'*Attila*, opera del '46, ultimo frutto della collaborazione tra *Solera* e *Verdi*, lavoro dei più efficaci perché ricco di allusioni patriottiche: quasi l'emblema del *Risorgimento* anche per le strategie tecniche messe in atto da *Verdi*. Suggestivo è infatti il risalto dato al contrasto di masse sonore di popoli oppressi, impersonate dai cori, sui quali imperversa la cupa e sanguinaria figura del tiranno, tratteggiata in modo mirabile e drammatico.

Questo excursus di testimonianze per attestare, se ce ne fosse bisogno, l'importanza della musica di *Verdi* che, come *Manzoni* col romanzo, parallelamente a lui, riuscì a sensibilizzare gli Italiani verso l'ideale di un'unica patria, non divisa, non lacerata da meschine rivalità interne. Il nome di *Verdi* - lo sappiamo - era invocazione, sigla in codice: stava per *Vittorio Emanuele Re D'Italia*. Che dire del valore educativo dell'opera lirica? L'esito infausto, lo scontro sono mezzi espressivi, da rapportare al *tutto*. Questi rivestono importanza educativa nella misura in cui ne valutiamo gli effetti interiori nella persona, chiamata ad una partecipazione positiva e fiduciosa, perché trionfi la libertà.

## Conclusioni

A volte sorge spontaneo chiamare questa nostra epoca *tempo senza speranze*. Le scuole brulicano di giovani demotivati, annichiliti, delusi, figli di una società perdente. Quando non si apprezza l'esistenza, le conseguenze sul piano personale sono disistima di sé, assenza di slanci ideali, incapacità di altruismo.

Quanto a noi adulti, non è ragionevole arrendersi, né saggio giudicare d'impulso il momento storico che ci è dato vivere. In fondo la storia è testimonianza di un riscatto continuo dell'uomo. Dunque è lecito sperare che anche questa nostra epoca, nonostante le apparenze, stia nutrendo segretamente una splendida foresta di giovani, per portarli a maturazione. Rincesce per gli arbusti che cadono sradicati dalla *tempesta*. Per chi vive in prima persona l'insegnamento, credo che il tumulto del *Risorgimento* non debba tradursi in *vetrina da museo*.

Musica e testi posseggono una tale forza vitale da renderne idoneo ogni ideale. Al di là delle contraddizioni e delle forzature nelle trame, il *Risorgimento* esalta l'unità, la coerenza, la fedeltà, valori di cui abbiamo estremo bisogno. Non dimentichiamo che il fenomeno del *Risorgimento* è estraneo al conservatorismo e anche al progressismo. Vuol dimostrarci che lo spirito creativo scompiglia senza posa gli orizzonti dove l'uomo potrebbe trovare sicurezza e tranquillità, o dove si ritirerebbe volentieri nell'ozio e nella tristezza. Lo spirito creativo è infatti abitato da una forza che sorpassa ogni ideologia e ci fa sperare nella conquista di una città ideale, luogo di pace e giustizia. Trasmettere nozioni e sapienti riflessioni, a cosa servirebbe se non riuscissimo a suscitare entusiasmo? C'è un nemico insidioso che stavolta non parla con accento straniero. È un'idea che si insinua nella mente e fa apparire tutto ugualmente opaco, senza prospettiva di miglioramento. Nella musica e nelle arti, siamo certi, è racchiuso uno degli antidoti più potenti contro questo male oscuro, che rende veramente fragile l'essere umano.



# 150 anni dell'Unità d'Italia.

## Invito a non dimenticare

VINCENZA NARDONE

Alunna della Classe 3 A - Scienze Sociali Istituto Magistrale Stigliani Matera

**I**l 17 marzo 2011 si festeggerà il 150° anniversario dell'Unità d'Italia, un evento nato con l'obiettivo di far scaturire una riflessione sul nostro senso di appartenenza al popolo italiano in un momento di valutazione e di riflessione profonda e diverso dalle solite manifestazioni culturali.

SI SCHIERANO:

Fini da una parte e Bossi dall'altra. Il presidente della Camera e il leader della Lega Nord nonché ministro delle Riforme sulla carta fanno parte della stessa alleanza politica ma a leggere i quotidiani di oggi sembrano uno l'opposizione dell'altro. Oggetto del contendere le celebrazioni dei 150 anni dell'Unità d'Italia.

AL QUOTIDIANO LA STAMPA I DUE DICHIARANO:

Bossi - «A naso mi sembrano le solite cose un po' inutili e un po' retoriche. Non so se ci andrò, devo ancora decidere. Ma se Napolitano mi chiama...». Intervistato da La Repubblica, Umberto Bossi spera di arrivare ai festeggiamenti dell'Unità d'Italia «con il federalismo fatto, che sia

legge e diventi finalmente realtà», perché «questo è l'unico pezzo che manca al compimento della storia del nostro Paese». E lascia aperto uno spiraglio alla sua presenza ai festeggiamenti: «Il presidente Napolitano mi è sempre stato simpatico».

Fini - «Della Lega depreco questo atteggiamento di sostanziale negazione dell'unità nazionale però non mi sorprende affatto». Poi aggiunge: «Considero molto grave che il Pdl non prenda sue iniziative per celebrare l'Unità». Fini definisce anche «un'inezia» i 35 milioni di euro stanziati dal governo per le celebrazioni, «prova della miopia di quanti - afferma - nel mio partito dicono: stiamo già facendo». E ricorda che si sta lavorando all'ipotesi di celebrarlo anche con una seduta comune del Parlamento, in cui prenderà la parola il Capo dello Stato». Poi cita il suo intervento alla Direzione del Pdl, «che tante polemiche suscitò, mi ero permesso di chiedere: per quale motivo un grande partito nazionale come il nostro non ha presentato un solo progetto per celebrare degnamente questo anniversario? E non sarà perché

gli amici della Lega escludono che ci sia qualcosa da festeggiare?».

È un evento che celebra un'appartenenza generazionale che ha costruito l'identità sociale italiana in quanto è presente nella memoria di tutti gli uomini del nostro tempo, di quello passato e senz'altro anche di quelli che verranno. Ha lasciato un'importanza particolare soprattutto per chi ha vissuto in prima persona questo grande evento storico e alle persone che sono succedute, perché hanno usufruito del cambiamento.

Perché un avvenimento del passato debba o possa essere ricordato, è necessario che abbia segnato nel bene o nel male un momento storico, un evento degli uomini che simboleggiano comunque dei valori, dei sentimenti, delle aspirazioni, dei grandi sogni realizzati o delle grandi tragedie subite. Il termine risorgimento richiama l'idea di una resurrezione della nazione italiana attraverso la conquista dell'unità nazionale per lungo tempo perduta. Risorgimento non fu solo un fatto politico, ma soprattutto fu una grande affermazione di eterni valori, di umanità.

# Francesco Lomonaco (1833-1887). Parlamentare lucano post-unitario

GIUSEPPE ROTUNNO

Docente di Filosofia, Psicologia e Scienze Umane e Sociali  
ISIS "Pitagora" di Montalbano Jonico (Matera)

*L'unità d'Italia si ha con l'ammodernamento infrastrutturale del Sud e l'istruzione delle genti.*

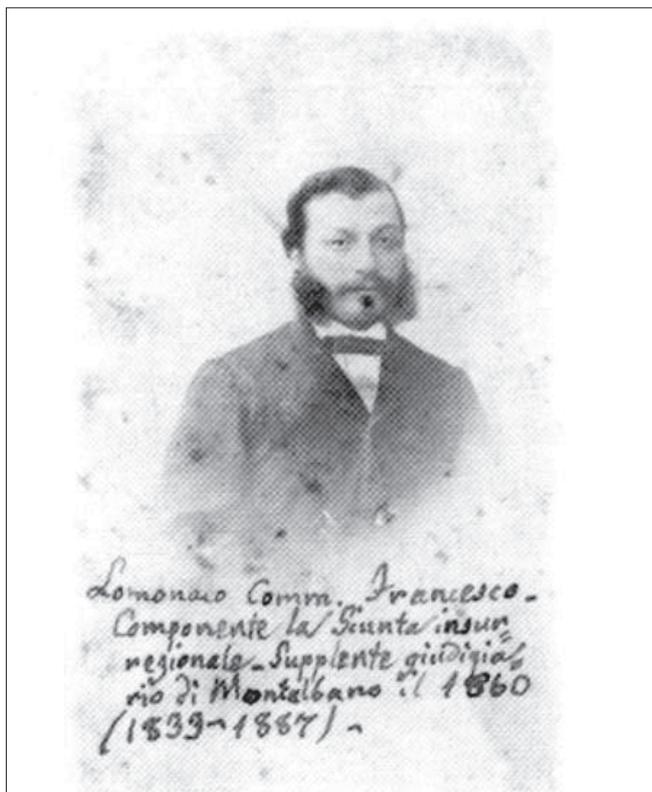
**F**atta l'Italia, bisogna fare gli italiani". Che sia stato Massimo d'Azeglio, come ritengono i più, o Ferdinando Martini, come dice qualcuno, resta il fatto che con l'unità d'Italia si fece improcrastinabile il problema dell'identità nazionale, intesa come l'unione di un popolo consapevole di essere spiritualmente unito dalla stessa lingua, da una storia ed una religione comune. Era necessario che l'Italia finalmente unita diventasse, per dirla con l'insegnamento della Rivoluzione francese, uno Stato veramente unitario, uno Stato creato dalla volontà delle genti che ne fanno parte. E, questo fu il principale obiettivo di chi detenne le sorti dell'Italia unita, non ancora nazione realizzata, nei primi decenni che seguirono il 1860.

Tra le principali difficoltà per perseguire la piena integrazione, si direbbe oggi, delle genti italiche, vi era, oltre alla frammentazione linguistica e letteraria, l'assenza di una visione unificatrice del passato. In verità l'unità d'Italia era stata fatta da certa borghesia, con la complicità di qualche potenza straniera: tutti sanno dell'appoggio dell'Inghilterra a Garibaldi e il tradimento dei vertici militari borbonici. A rendere più difficile la completa unità nazionale contribuiva anche la differenza infrastrutturale tra le regioni del nord e quelle del sud e la forza che avevano i sentimenti regionali, municipali, che fecero da supporto alla reazione antiunitaria, quale il brigantaggio, non solo meridionale.

Di qui l'impegno di alcuni uomini per creare le condizioni che consentissero di superare il gap infrastrutturale e culturale tra le genti italiche. Tra questi, un ruolo da protagonista, soprattutto nel sud, ebbe il montalbanese Francesco Lomonaco,

omonimo del filosofo protagonista della rivoluzione partenopea del 1999, autore del Cittadino Carnot, nato a Montalbano Jonico il 22 settembre 1772 e morto suicida a Pavia l'1 settembre 1810. Nato anche lui a Montalbano, allora non ancora Jonico, il 20 settembre 1833 da Luigi, figlio del fratello del filosofo del '99, e da Domenica Quinto, Francesco nel 1848, a solo 15 anni, si iscrisse nella Colonna Insurrezionale Lucana con l'intento di andare in Calabria a sostenere il moto insurrezionale partito dalla Sicilia e guidato da Giuseppe La Masa (Trabia 1819 - Roma 1881) per costringere il re Ferdinando II a concedere la Costituzione al Regno delle Due Sicilie. Nel 1860, a 27 anni, erede dello spirito rivoluzionario del prozio omonimo, fece parte della Giunta insurrezionale di Montalbano Jonico prodigandosi nel raccogliere fondi per sostenere la missione di Giuseppe Garibaldi. Quindi, costituito il Regno d'Italia, si recò con i volontari e le guardie nazionali a combattere contro i briganti. Il 12 luglio 1861 Francesco Lomonaco fu nominato sindaco di Montalbano Jonico, carica che mantenne fino al 1880. Durante il suo mandato si fece promotore della pubblicazione del primo "Codice municipale di Montalbano Jonico", che fu pubblicato nel 1873 a Roma per i tipi di Barbera e che fu da modello ispiratore per tanti comuni d'Italia. Sempre nel 1861 fu eletto consigliere provinciale per il mandamento di Pisticci, carica che mantenne fino al 1879.

Quattro anni dopo, nel 1863, fu candidato al Parlamento nazionale per il collegio di Matera diventando deputato dopo aver sconfitto al ballottaggio il suo rivale Girolamo Nisio. Di qui il suo impegno politico ed istituzionale nell'area della destra, insieme a Ruggero Bonghi (Napoli 1826-Torre del Greco 1895), Cesare Correnti (Milano 1815-Meina 1888), Giuseppe Merzari (Asso 1825-Milano 1894), Francesco Cucchi (Bergamo 1834-



Roma 1913), Giuseppe Ferrari (Milano 1811-Roma 1876), Mauro Macchi (Milano 1818-Roma 1880), Marco Minghetti (Bologna 1818-Roma 1886), Quintino Sella (Mosso 1827-Biella 1884), Silvio Spaventa (Bomba 1822-Roma 1893), che lo ha visto protagonista attivo e stimato della politica italiana fino 1876, per ben quattro legislature, sempre confermato dal suffragio degli elettori lucani, fino a quando la destra storica di Minghetti non cadde per cedere il potere alla sinistra.

Nel suo lungo impegno politico, che lo ha visto anche segretario della Camera dei deputati e componente di diverse commissioni parlamentari, si è impegnato molto per lo sviluppo del Sud e delle aree depresse della neonata Nazione italiana. Aveva capito che la vera unità nazionale passava attraverso l'istruzione, la scuola e le infrastrutture. E in questa direzione egli operò, come parlamentare, unico lucano per un certo periodo, e sindaco di Montalbano. Come parlamentare si fece promotore della ricostruzione delle principali strade lucane, della costruzione della statale dell'Agri, poi diventata SS 598, che collegava l'allora stazione ferroviaria nei giardini di Montalbano Jonico a Corleto Perticara, passando per Craco e Stigliano.

Grazie a Lomonaco ripresero i lavori interrotti per la realizzazione della ferrovia basentana, che ancora oggi collega Eboli con Metaponto, passando per Potenza e, con due parlamentari pugliesi,

si fece promotore di un progetto di legge per la realizzazione di una ferrovia che collegasse Bari con Metaponto, passando per Matera. Progetto, poi, realizzato in parte con le Ferrovie Calabro Lucane (oggi Appulo Lucane, FAL), ma di fatto rimasto incompiuto fino ad oggi, tant'è che Matera resta l'unica provincia d'Italia senza un collegamento ferroviario vero e proprio. Ma, Lomonaco aveva capito che per realizzare la compiuta unità d'Italia occorreva combattere l'analfabetismo, soprattutto nella sua terra, in Basilicata, dove occorreva elevare il livello d'istruzione e promuoverne la storia e la cultura magno ellenica e federiciana. Con il ministro della Pubblica Istruzione Terenzio Mamiani (Pesaro 1799-Roma 1885), Giovanni Arrivabene (Mantova 1787-Mantova 1881), Gino Capponi (Firenze 1792-Firenze 1876), Carlo De Cesare (Spinazzola 1824-Roma 1882), Ottavio Gigli (Sezze 1816-Firenze 1876), Carlo Matteucci (Forlì 1811-Livorno 1868) e Bettino Ricasoli (Firenze 1809-Castello di Brolio 1880) fece parte del comitato promotore degli asili rurali, con l'intento di combattere l'analfabetismo portando la scuola anche nelle campagne, in ogni angolo della nazione. Con il senatore milanese Mauro Macchi fece parte della Commissione incaricata di studiare una legge per l'istruzione obbligatoria e fece parte della commissione d'inchiesta sull'istruzione secondaria e di quella per i sussidi per l'istruzione elementare. Sempre per promuovere il riscatto del Sud creando una banca per gli agricoltori meridionali, ma soprattutto tramite l'istruzione, con l'intento di fare della Basilicata, della provincia di Matera in particolare, un centro per la promozione della cultura classica e la valorizzazione del ricco, ancora non del tutto scoperto, patrimonio storico e archeologico della Magna Grecia jonico-lucana e delle valli del Sinni, dell'Agri, del Basento e del Bradano: Grazie a Lui il Liceo Classico "Duni" di Matera, da privato diventò parificato, creando le condizioni per il suo futuro riconoscimento statale. Conclusa la sua esperienza di parlamentare fu eletto presidente della Commissione del Pio Istituto delle Gerolomine di Potenza, fondato dal vescovo di Potenza Michelangelo Pieramico il 7 aprile 1844. Grazie anche alla collaborazione del direttore del Pio Istituto, Saverio Spolidoro, fece sì che l'ex orfanotrofio femminile diventasse il benemerito istituto di cultura femminile della Basilicata, con l'istituzione di una scuola "normale" e di una biblioteca. Da questa esperienza nacque anche un suo libro di storia di pedagogia, nel quale, partendo dalla storia del Pio

Istituto delle Gerolomine, Lomonaco tracciò un profilo di quello che era il sistema d'istruzione "normale" nell'Italia postunitaria, in particolare nel napoletano e in Basilicata.

Conclusa anche questa esperienza potentina nel 1884, dedicò le sue energie per il migliorare le condizioni materiali, culturali e morali del suo paese, Montalbano Jonico, facendo sì che la cittadina jonica fosse servita di telegrafo, ufficio postale, di illuminazione pubblica; fece realizzare anche nuove strade, migliorare quelle esistenti con la realizzazione di un primo sistema fognario e di raccolta delle acque piovane. Ma, quella che era l'idea fissa del commendatore Lomonaco, soprattutto nella sua qualità di sindaco di Montalbano Jonico per 19 anni, era la lotta alla povertà, all'analfabetismo e all'ignoranza nel proprio paese, per cui si fece promotore della costituzione di una banda musicale cittadina e della realizzazione, proprio di fronte alla casa abitata dal suo omonimo prozio, del primo asilo della Basilicata, che volle intitolare all'eroe risorgimentale Daniele Manin. Già il 14 luglio 1863 era riuscito ad ottenere con decreto prefettizio l'assegnazione al Comune dell'ex convento dei frati Cappuccini, oggi chiesa di San Rocco, allora appena fuori del centro abitato, nella parte sud-est del paese, con lo scopo di realizzarvi il "suo" asilo. Quindi, si fece promotore di una raccolta di fondi, grazie all'aiuto di alcuni benefattori, in particolare del prefetto di Matera Emilio Seglio, che sostenne la sua iniziativa coinvolgendo la Congregazione della Carità e alcune personalità della provincia. L'asilo di "Casa Manin" fu, così, aperto nel marzo del 1867 con solo quattro banchi. I primi ospiti erano ventisette bambini della Montalbano per bene, in quanto le famiglie meno abiette avevano ancora dei pregiudizi nei confronti della scuola, preferendo affidare i loro figli alle donne di casa, prima, ai "maestri" di mestiere, poi, se non proprio al lavoro nei campi.

Riconosciuto come ente morale nel novembre dello stesso anno, l'asilo di "Casa Manin", piano piano superò la diffidenza dei montalbanesi, che incominciarono a mandarvi i loro figli, tanto da ottenere il riconoscimento dello stesso Consiglio comunale, il quale concesse il proprio patrocinio con cospicui finanziamenti, prima, e la completa municipalizzazione, poi. Ottimo conoscitore dei più aggiornati sistemi educativi dell'epoca, in particolare di Aporti, Pestalozzi e, soprattutto, Froebel, Lomonaco dotò "Casa Manin" di uno Statuto e di un Regolamento, che furono presi a

modello da molti comuni d'Italia, tra cui le stesse Milano e Venezia. Consapevole del ruolo che l'educazione può avere per il riscatto delle genti, per migliorare le condizioni di vita della popolazione montalbanese, operosa, ma allora più attenta al lavoro che all'istruzione dei propri figli, Lomonaco fece sì che "Casa Manin" diventasse un "un vero e proprio complesso e contesto di vita civile, un completo ed autosufficiente centro di civiltà", nel quale si gettavano per basi per una preparazione di base, per un corretto e consapevole vivere civile, "fondamento dell'umano consorzio e di necessità sociale". Lo Statuto e il Regolamento di "Casa Manin", inoltre, anticipando quelli che quasi un secolo dopo saranno i Decreti Delegati, affidavano un ruolo fondamentale alla famiglia, "cenacolo" fondamentale dell'educazione dei bambini, che veniva direttamente coinvolta nella gestione e nella vita dell'asilo lomonachiano. Un'attenzione particolare, poi, il Regolamento dedicava al metodo d'insegnamento, definito "sintetico-analitico-sintetico", fondato, in pratica, sulla ripetizione di azioni atte a promuovere tutte le facoltà dell'infante, da quelle sensitive a quelle cognitive e intellettive. Vate pedagogico di quello che sarà, poi, il metodo della Montessori e le tecniche d'insegnamento dell'Agazzi, egli, ispirandosi soprattutto ai kinder garden di Froebel, ispirato dalla convinzione che lo sviluppo del bambino deve essere spontaneo, fondato sul principio naturale e divino della vita, riteneva che gli argomenti oggetto d'insegnamento dovevano essere di facile comprensione e suscitare l'interesse dei bambini, i quali dovevano arrivare all'apprendimento attraverso la pratica e l'esercizio in forma ludica. L'asilo di "Casa Manin", inoltre, oltre alle sue finalità educative e formative assolveva anche ad un'importante funzione sociale, dal momento che accoglieva, si prendeva cura dei bambini consentendo ai loro genitori di poter svolgere tranquillamente il loro lavoro, soprattutto nei campi. Così Lomonaco ha aperto una strada, che ha consentito alla cittadina jonica di avere un ruolo baricentrico rispetto non solo nel Metapontino, facendola diventare centro di attrazione di tante popolazioni dell'entroterra lucano e della vicina Puglia. Almeno, fino a quando alcune scelte politiche scellerate, di segno opposto all'opera di Francesco Lomonaco, non ne hanno smembrato il territorio, con il distacco della frazione di Policoro, prima, e quella illegale di Scanzano, poi, facendo disperdere quel patrimonio umano, storico e culturale che avevano fatto di Montalbano la "napulicchia" della Basilicata.

# Poesia al Risorgimento

PAOLA PIERAGOSTINI  
Poetessa - Petritoli (Fermo)

Oggi, se solo si è un po' attenti a quanto avviene intorno a noi, si riesce a comprendere quanto l'uomo della postmodernità abbia perso stima e fiducia di sé, delle proprie capacità, della propria capacità d'amore, della bellezza della libertà e soprattutto della propria forza e unicità.

Non solo, forse l'uomo ha perso anche il ricordo delle grandi azioni storiche che hanno portato alla conquista della democrazia e della libertà. Sembra che egli, spesso, non ricordi il sangue versato per gli ideali di libertà e indipendenza, da sembrare quasi un essere catapultato sul mondo senza filo conduttore con la sua storia. Ma la storia non può essere una maestra con

allievi distratti. Perché essa è fatta di azioni e sentimenti impossibili da dimenticare. Così è per la forza dell'arte in generale e della poesia in particolare. Perché la poesia riesce a penetrare gli animi, ad arrivare al mondo interiore, e a permeare quello delle realtà in cui viviamo. La poesia può sfondare il muro dell'indifferenza e della rabbia, delle ipocrite benevolenze e delle apodittiche certezze, perché porta in sé la grazia invincibile della sua disarmata e disarmante verità estetica. Ed è questo essenziale intreccio di Verità-Bene-Libertà ad essere stato smarrito dalla cultura contemporanea. Per questo, opera dell'arte e della poesia è aiutare l'uomo a riscoprire le istanze sopite, rieducandolo all'amore.

*Sono corpi stesi  
ad asciugare sogni e sentimenti  
Sono corpi esposti  
a bagnarsi di dolore e delusione  
Sono menti stanche  
non più padrone di idee e ragione  
Sono occhi senza colore  
Sono cuori di carta  
Sono volti bianchi di buio  
Sono menti vuote  
Sono vite abbandonate dall'amore.  
Ma siamo uomini e donne piccoli  
dinanzi al mondo  
che silenziosamente cercano  
l'essenza del vivere.*

## *Codice genetico degli Italiani*

SANDRO FONTANA\*

Docente di Storia

Università di Brescia - già Ministro dell'Università

**L'** Italia, dopo aver impiegato più di un secolo per raggiungere la propria unità territoriale, è riuscita a conseguire l'unità materiale e spirituale, colmando ogni frattura tra Nord e Sud e tra città e campagna, solo verso la fine del secolo scorso, cioè intorno agli anni '70, quando tutti gli Italiani hanno potuto finalmente consumare almeno due pasti al giorno, superando così le 3.000 calorie pro-capite. Infatti, come hanno dimostrato gli storici dell'alimentazione A. Capatti, A. De Bernardi e A. Varni nell'Anale 13° della Storia d'Italia (Torino, Einaudi 1998), solo dal 1971 al 1975 i nostri connazionali hanno raggiunto le 3.268 calorie, consentendo all'Italia «di entrare nel ristretto novero dei paesi ricchi, nei quali il primato tecnologico, industriale e culturale si coniuga con l'opulenza alimentare» (op. cit., p. XXXIV). Non a caso «se prendiamo come spartiacque tra benessere e povertà le 3000 calorie medie pro-capite, l'Italia, secondo le rilevazioni dell'Istat, ha raggiunto questa soglia soltanto agli inizi degli anni Settanta, al termine del più intenso ciclo espansivo dell'economia italiana: quel boom

economico avviatosi nel secondo dopoguerra, che aveva reso possibile la definitiva trasformazione del nostro paese in una moderna società industriale» (Idem, p. XXXIV). Insomma, soltanto intorno a quegli anni, «l'Italia era diventata un paese avanzato nel quale lo spettro della fame si era sostanzialmente dissolto, insieme con l'analfabetismo e l'emigrazione; e la condizione di povertà, che pur continuava a riguardare un numero non esiguo di famiglie, non si misurava prevalentemente circa l'accesso ai consumi di beni primari: non era più una povertà assoluta legata alla mancanza del minimo indispensabile, che poteva mettere in gioco la sopravvivenza, era piuttosto una povertà relativa» (Idem, p. XXXVI). Eppure, quando all'inizio degli anni Cinquanta la Camera dei deputati decise di avviare un'inchiesta sulla «miseria in Italia e sui mezzi per combatterla», v'era ancora «un 23,3% di famiglie italiane per le quali povertà significava sopravvivenza precaria e lotta diuturna, e spesso infruttuosa, per sbarcare il lunario» (Idem, p. XXXVII). Certo, per le tante anime belle così diffuse in Italia e in Europa, per le quali

l'emancipazione sociale ed economica dei nostri concittadini ha rappresentato una mera conquista materiale, si tratta d'un risultato di scarso rilievo sia sul piano civile come su quello culturale. Esso tuttavia, se si tiene conto dei punti di partenza derivanti dalla nostra secolare condizione di arretratezza, rappresenta un risultato storico di prima grandezza. Basti considerare la circostanza che, sempre secondo gli storici dell'alimentazione, «tra l'unificazione nazionale (1861) e la fine degli anni Quaranta del secolo scorso, il bilancio calorico medio giornaliero degli Italiani non ha mai superato le 2.500 calorie circa, cioè standard simili a quelli che attualmente caratterizzano i paesi del Terzo Mondo» (op. cit., p. XXXVIII).

Si trattava infatti d'un progresso tanto intenso quanto inaspettato che avrebbe sbalordito anche un grande conoscitore degli Italiani (dei loro difetti ma anche delle loro virtù) come lo storico Gaetano Salvemini, se fosse vissuto fino ai nostri giorni. Il quale, nelle sue lettere ad Ernesto Rossi nel febbraio del 1945, dopo avere affermato che «gli Italiani sono oggi i parenti poveri, per non dire i cani ran-

\* L'articolo è la introduzione del Prof Sandro Fontana al suo libro "Codice genetico degli italiani"

dagi dell'Europa, perché tutti hanno interesse a mostrare di odiarli o li odiano più o meno brutalmente e perché tutti sperano di fare legna sulla quercia abbattuta dalla bufera», così scriveva: «Nelle condizioni a cui l'Italia è ridotta, gli Italiani debbono togliersi dalla testa la fisionomia della potenza militare. Cerchino di ridurre il numero delle loro cimici e dei loro pidocchi. Questo dev'essere il loro programma nei prossimi trent'anni» (E. Rossi - G. Salvemini: *Dall'esilio alla Repubblica* (lettere 1944-1957), a cura di M. Franzinelli, ed. Bollati Boringhieri 2004, pp. 69-163).

Ed invece nel giro di pochi decenni gli Italiani sono riusciti non solo a debellare lo spettro atavico della fame, ma anche a conquistare i primi posti nella gerarchia mondiale dei paesi più industrializzati riuscendo, nella loro rincorsa, a sorpassare nel 1986 (cioè durante il governo Craxi-Forlani) una nazione come la Gran Bretagna, che aveva alle spalle non pochi decenni, bensì due lunghi secoli di industrializzazione. Forse è per questa ragione che tanto i giornali quanto gli storici inglesi non hanno ancora perdonato all'Italia di aver conquistato allora il quinto posto tra i paesi più industrializzati, con un PIL che nel 1986 superava i 599 miliardi di dollari contro i 547 della Gran Bretagna. E ciò, anche per quanto riguarda il reddito pro-capite.

Infatti anche l'ultima preziosa ed affascinante fatica dello storico inglese Christopher Duggan (*La forza del destino: storia d'Italia dal 1796 ad oggi*, ed. Laterza, Bari 2008) non sfugge a questa sorta di rivalsea nei nostri confronti, se è vero che su un volume di 762 pagine ne vengono dedicate soltanto una sessantina

al periodo più intenso e più ricco di trasformazioni epocali della nostra storia recente, cioè alla cosiddetta prima Repubblica. Ed il tutto per concludere che «l'Italia, al principio del nuovo millennio, continua ad apparire un'idea troppo malcerta e contestata per poter fornire il nucleo emotivo di una nazione o, almeno, di una nazione in pace con sé stessa e capace di guardare con fiducia al futuro». Naturalmente Duggan non poteva ignorare il «sorpasso» dell'Italia nei confronti della Gran Bretagna, cui dedica un intero capitolo, nonostante i dati dell'OCSE venissero allora contestati dal Cancelliere dello Scacchiere britannico, ma, conclude Duggan con grande onestà intellettuale, «le cifre ufficiali del PIL dei due paesi confermarono che il sorpasso c'era effettivamente stato» (op. cit., p. 661).

In Italia, anche in vista delle celebrazioni del 2011 per il Centocinquantenario dell'unità, s'è a lungo discusso intorno all'idea di nazione. E ciò soprattutto in seguito ai ripetuti interventi sul «Corriere» da parte d'uno storico di rango come Ernesto Galli della Loggia. Il quale, per un verso, ha invocato la necessità di una idea di nazione «politico-culturale forte che rispecchi il senso e i valori della nostra identità e della nostra storia» e, per l'altro e non senza civetteria, ha voluto evocare la famosa frase del principe di Metternich, secondo il quale l'Italia non era e rischia di continuare a non essere altro che «una mera espressione geografica». Nel dibattito aperto da Galli della Loggia ha voluto intervenire anche Giuseppe De Rita. Egli, avvalendosi della conoscenza e dell'autorevolezza che gli derivano dall'essere stato presi-

dente del CNEL e per lunghi anni segretario generale del CENSIS, ha voluto citare una famosa frase del 1845 di Jean Léonard Sismondi, laddove il grande storico delle repubbliche italiane sosteneva: «L'Italia è diventata non una nazione ma un semenzaio di nazioni, in cui ogni città fu un popolo libero e repubblicano». Negli stessi anni Carlo Cattaneo, il più illustre sconfitto del nostro Risorgimento, scriveva che «gridar la repubblica nelle valli di Bergamo e del Cadore è così naturale come gridare in Vandea viva il re!».

Il richiamo a questi grandi personaggi dell'800 ha consentito a De Rita di sostenere che «secoli di unificazione statalista, centralizzata, burocratica hanno offuscato quelle convinzioni, ma non hanno potuto cancellarne la base fenomenologica» per cui la nascita di una nazione è sempre una «operazione in corso», va cioè costruita nel lungo periodo, con saggezza e tenacia. (Il Corriere, 28 luglio 2009). E ciò anche perché, all'inizio del nuovo millennio, pensare di rilanciare l'idea di nazione rischia di essere una impresa futile ed inutile, se è vero che il vecchio stato nazionale è destinato oggi a perdere potere tanto in alto quanto in basso. In alto, perché si moltiplicano le forme di fusione e di unione tra gli stati al punto che anche in Italia oltre il 60-70% del nostro potere legislativo dipende ormai dalle direttive europee. In basso, perché sta, non solo presso di noi ma in tutti gli stati nazionali, aumentando il potere reale dei governi locali e regionali.

Se tutto ciò è vero, vale allora forse la pena di ricostruire lo stato nazionale su basi nuove, cercando di ripartire dal lavoro che è stato interrotto dei Sismondi e

dei Cattaneo e cominciando col fissare il «codice genetico» degli Italiani e col ricordare tutte le grandi «fedeltà» che gli Italiani sono riusciti a conservare lungo i secoli ed i millenni. Anche perché, come ci ha ricordato Duggan nel suo bel libro, «da tempo immemorabile gli esseri umani hanno sentito la necessità di un vincolo di fedeltà che li leghi a una qualche specie di corpo collettivo: una tribù, una città o magari un insieme alternativo di carattere etnico, geografico e culturale» (op. cit., p. XIV). Ciò è così vero che quando De Rita è stato interpellato dallo stesso «Corriere» per un parere sulla grave crisi oggi in atto in Italia e nel mondo, ha dovuto proprio ricorrere al codice genetico degli Italiani, cioè a quei «caratteri del popolo italiano, di solito additati come vizi, che si sono rivelati strumenti per resistere». Vale a dire, da un lato, l'ossessione tradizionale del mattone e della proprietà e, dall'altro, il senso atavico del risparmio, nonché l'attaccamento al proprio campanile. Ha infatti così risposto De Rita: «Avere l'85% di proprietari di casa e un patrimonio immobiliare pari a otto volte il PIL, significa non vedere senz'altro accampati in strada. A ciò si aggiunge il pallino del risparmio; per cui non si vive a debito e non si finisce in fila alla mensa dei poveri quando si esaurisce la carta di credito. Di qui la diffidenza per la finanza e il predominio dell'impresa familiare manifatturiera. Inoltre, la frammentazione in ottomila campanili: la crisi in Italia non è arrivata come una meteorite che ha scavato un buco enorme; si è spezzettata lungo un paese territorializzato» (Il Corriere, 15 agosto 2009).

Il fatto è che De Rita conosce, uno per uno, tutti i 248 di-

stretti industriali italiani che, dal Piemonte alla Sicilia, hanno caratterizzato il processo di industrializzazione in Italia nel secondo dopoguerra. Si tratta di distretti che, per un verso, riescono a sviluppare una economia di scala come se fossero una grande FIAT e, per l'altro, esprimono una perfetta divisione del lavoro per cui ogni micro-impresa familiare si contende un segmento specialistico delle numerose filiere produttive locali. Il tutto facendo leva sul senso del lavoro, del risparmio, della famiglia, della religione e su tutti i valori che sono presenti nella cultura tradizionale locale e che abbiamo cercato di illustrare nei capitoli di questo libro.

Certo, nonostante la grande e perdurante fedeltà degli Italiani a tutti questi valori, continua a stupire il fatto che presso i nostri concittadini non sia mai attecchito un forte sentimento nazionale e nemmeno un vigoroso senso dello stato. Forse la spiegazione sta nella brevità temporale con cui s'è realizzata la nostra vicenda nazionale se confrontata con quella di nazioni a noi vicine come la Francia o la Gran Bretagna, che hanno alle spalle lunghi secoli di storia unitaria. Ma forse la ragione vera delle enormi difficoltà incontrate dal processo di unificazione del nostro paese sta non solo nel suo procedere fortuito ed avventuroso ma anche e soprattutto nel fatto che esso appare, dall'inizio fino ai nostri giorni, segnato da troppe «guerre civili», cioè da vere e proprie guerre fratricide che gli Italiani hanno condotto contro altri Italiani a cominciare da quella, all'indomani dell'Unità, ingaggiata contro il brigantaggio meridionale che si configura come una guerra del Nord contro il Sud e che ha la-

sciato segni indelebili nel codice genetico di ogni nostro connazionale.

A quella prima guerra fratricida è poi seguita, nel secolo scorso, la guerra civile che ha favorito, nel primo dopoguerra, l'avvento del fascismo e che s'è prolungata, con altro spargimento di sangue, dal 1943 al 1945. Secondo i calcoli di Giampaolo Pansa i morti ammazzati in Italia dopo il 25 aprile 1945 hanno raggiunto la cifra impressionante di 31.500 (gettando nel lutto e nella disperazione altrettante famiglie). Una guerra civile strisciante e manichea ha accompagnato anche l'intero periodo della Guerra fredda fino al crollo del muro di Berlino nel 1989. Tutto ciò per non parlare del terrorismo che dal 1968 al 1978 ha insanguinato, con centinaia di morti, il nostro paese e che è stato prodotto dal falso «mito della Resistenza tradita». E, a ben vedere, essa non è mai terminata nel nostro paese, se è vero che un politologo come Gianni Baget Bozzo in un suo saggio postumo dedicato a Dossetti ha scritto che, con l'avvento di Berlusconi, «si creò il clima di una nuova guerra civile, che riproduceva quella tra Resistenza e fascismo e che vedeva nei partiti democratici dell'alleanza berlusconiana i nuovi fascisti. Come sempre, creando un mito si crea un nemico. Si distingue tra luce e tenebre» (si veda: G. Baget Bozzo e P. P. Saleri, Giuseppe Dossetti: la Costituzione come ideologia politica, ed. Ares, Milano 2009, pp. 64-65).

Naturalmente la carenza di spirito nazionale e di senso dello stato che riscontriamo presso gli Italiani sono anche il frutto della frattura secolare tra intellettuali e masse che ha sempre caratterizzato la storia italiana e

che, come ci ha ricordato Duggan, era, già alla fine del 1700, al centro delle preoccupazioni di un patriota come Vincenzo Cuoco. Il quale, nel suo saggio sulla rivoluzione napoletana del 1799, non a caso si poneva il problema di «come trasformare una popolazione di lazzari e contadini, corrotta da secoli di dominazione straniera, di preti, di divisione politica e di ignoranza, in un popolo indipendente, unito, disciplinato e patriottico» (op. cit., p. 33).

Si tratta di una frattura tra intellettuali e masse che, quindi, perdura in Italia da almeno tre secoli e che è destinata a perdurare, se non altro perché il compito di colmarla è sempre stato affidato in Italia a quella che Salvemini, nelle sue lettere dall'esilio, definiva la «maledetta piccola borghesia intellettuale, alla quale un feroce destino ha assegnato l'ufficio di formare la classe dirigente italiana». E Gaetano Salvemini non possedeva certo un'alta opinione dei piccoli borghesi intellettuali italiani, i quali – come scriveva da Cambridge nell'agosto del 1946 – «la sola cosa che capiscono è il prestigio dei discendenti di Giulio Cesare, di Dante Alighieri e di Michelangelo. Guai toccare quel prestigio! Quanto al pane e al companatico, esso non ha nessuna importanza per i piccoli borghesi intellettuali, che troveranno sempre modo di assicurarsi uno stipendio a spese della povera gente» (op. cit., p. 173).

Anche in vista del centocinquantenario anniversario della nostra unificazione nazionale (2011) la cultura storico-politica italiana ha davanti a sé una sola ed unica strada da perseguire con grande determinazione. Essa deve tener conto di due condizioni preliminari: da un lato deve saper vedere nell'estrema varie-

tà dei luoghi e delle storie del nostro paese non un limite, ma l'unica vera grande ricchezza di cui possiamo disporre; dall'altro dobbiamo cominciare a considerare tutti gli Italiani non più come sudditi ma come cittadini emancipati non solo culturalmente ma anche socialmente ed economicamente e, quindi, liberi e responsabili. E, sulla base delle numerose ed irriducibili fedeltà che gli Italiani conservano nel loro «codice genetico», intraprendere finalmente quel processo di riforma istituzionale, che è basato sulle intuizioni dei Sismondi e dei Cattaneo e che è fallito nel corso dell'Ottocento.

Si tratta, tuttavia, di un processo di riforma che deve seguire una procedura inversa a quella seguita nell'Ottocento, quando cioè, per dirla ancora con De Rita, «le opzioni venivano calate dall'alto con un'unica Pubblica amministrazione, un'unica scuola, un'unica sanità, un'unica lingua» (Il Corriere, 28 luglio 2009). Per riuscire finalmente a trasformare gli Italiani da sudditi in cittadini responsabili va capovolta la procedura seguita nell'Ottocento per elaborare almeno tre nuove regole secondo i canoni classici di ogni federalismo fiscale.

La prima regola deve riguardare la trasformazione delle attuali imposte statali (IRPEF, IVA e IRPEG) in robuste imposte locali per poter tassare la ricchezza laddove viene prodotta, cioè a livello locale. Ne deriva che non devono essere gli enti locali o regionali a trattenere «in loco» una quota delle imposte statali, come intende fare oggi Giulio Tremonti, ma tocca ai primi, come capita in Svizzera ed in altri Stati federali, devolvere ai livelli superiori (cantionali o federali) una parte consistente delle tasse versate dai cittadini.

La seconda regola riguarda il ripristino a livello locale non solo del «quoziente familiare, che riguarda il reddito dell'intero nucleo familiare», ma anche del «concordato» tra cittadini ed amministrazione locale per definire di anno in anno la consistenza reale (e non immaginaria) del reddito prodotto.

La terza ed ultima regola riguarda la istituzione di una Cassa centrale di perequazione per sostenere le realtà più deboli e dotate di minore capacità fiscale. Naturalmente gli interventi di sostegno della Cassa dovranno superare il criterio della cosiddetta «spesa storica» per varare il criterio dei «costi standard», per impedire cioè che la spesa di certi servizi possa variare da luogo a luogo.

Se il nostro paese ha potuto ottenere la propria unità territoriale solo dopo la terribile guerra del 1915-'18 e se gli Italiani sono riusciti a conseguire la loro emancipazione sociale ed economica solo verso la fine del secolo scorso, con l'avvio del nuovo millennio e con l'avvento di cittadini responsabili al posto di sudditi mugugnanti, forse potrà finalmente essere realizzato il sogno di Massimo D'Azeglio che, dopo aver fatto l'Italia, insisteva perché venissero fatti gli Italiani. Come i lettori di questo libro, dedicato al «Codice genetico degli Italiani», potranno notare, mi sono ben guardato dal riprodurre ciò che gli intellettuali o i letterati hanno scritto sui ceti popolari italiani. Ho invece preferito tener conto di tutto ciò che il nostro popolo ha sempre pensato, detto e scritto di se stesso cercando di utilizzare l'imponente materiale di letteratura tradizionale che avevo raccolto presso la Regione Lombardia quando, in anni lontani, esercitavo il ruolo di Assessore alla cultura.

# Italiani si diventa. Per un'identità solidale

ANDREA OLIVERO  
Presidente nazionale delle Acli  
Portavoce Forum Terzo settore

**I**n occasione della celebrazione del 150° anniversario dell'unità d'Italia, che fu proclamata il 17 marzo 1861, il dibattito storico sulla «questione risorgimentale», si sta facendo piuttosto vivace.

Conosciamo il fortunato motto di Massimo d'Azeglio: «fatta l'Italia, bisogna fare gli italiani». Ci sembra però che oggi tale constatazione, ancora attuale, debba essere integrata con quest'altra: «Italiani non si nasce, Italiani si diventa». Per comprendere questa verità, apparentemente paradossale, è importante rendersi conto che l'identità nazionale degli italiani è “plurale” e in quanto tale non può essere ridotta né soltanto al tratto geografico-territoriale, né a quello etnico, o linguistico, o religioso.

Affermare che “Italiani si diventa” significa che l'identità nazionale non è una realtà genetica iscritta nel DNA, ma una realtà dinamica e in continua evoluzione che si collega alla complessa questione della cittadinanza che, non a caso, è in via di ripensamento e di ridefinizione. Se è giusto che a determinate condizioni gli immigrati possano acquistare la cittadinanza italiana, allora è vero che la nostra identità nazionale è sempre plurale e inclusiva.

Si tratta di andare oltre i due criteri dello **jus sanguinis** e dello **jus soli**, poiché entrambi presentano evidenti lacune in una società del pluralismo etnico e della mobilità umana. Né il **sangue** di un popolo né il **territorio** di uno Stato possono costituire il pilastro fondativo di una cittadinanza nuova e plurale.

Tuttavia, bisogna riconoscere che una caratteristica inequivocabile dell'identità italiana è di essere ancora troppo fragile e acerba, com'è dimostrato soprattutto dalle minacce secessionistiche della Lega e da chi oggi cerca di imitarla anche al Sud. Il risultato è che i festeggiamenti per il 150° anniversario oscillano tra il disinteresse, il boicottaggio e la polemica strumentale: tutti sintomi di un malessere profondo.

Umberto Bossi, non può fare **revisionismo storico** inventandosi che il Nord non voleva l'unificazione d'Italia (*Avvenire*, 6 maggio 2010). Ci deve allora spiegare il Senatore chi erano i numerosi giovani delle valli bergamasche che seguirono Garibaldi nella spedizione dei Mille! Oppure ci deve dire perché si è parlato sempre di “piemontesizzazione” se, come lui pensa, il Nord rimase estraneo all'Unificazione.

Significativo e incoraggiante

è invece il contributo che la Chiesa cattolica sta dando per l'unità del Paese. Il cardinale Angelo Bagnasco, presidente dei Vescovi italiani, ha pronunciato parole importanti: «i cattolici italiani sono parte integrante e «soci fondatori» dello Stato Italiano (...) L'unità d'Italia è un bene comune un tesoro che è nel cuore di tutti, una felice occasione per un nuovo innamoramento dell'essere italiani».

Importanti storici cattolici, come Andrea Riccardi e Francesco Traniello, sostengono coraggiosamente che sarebbe sbagliato vedere ed enfatizzare la presenza di moventi anticattolici nel processo risorgimentale, poiché tanti cattolici, come Alessandro Manzoni, hanno operato attivamente per l'unificazione. Ma con motivazioni diverse anche Rosmini e Gioberti hanno dato il loro apporto.

Il sacerdote piemontese Vincenzo Gioberti, ad esempio, fu uno dei primi a pensare la «nazione italiana, una di lingua, di lettere, di religione, di genio nazionale, di pensiero scientifico, di costume cittadino, di accordo pubblico e privato tra i vari Stati ed abitanti che la compongono» (*Del primato morale e civile degli italiani*).

Si può dire, insomma, che nel tumultuoso e affrettato proces-

so di unificazione lo Stato accentratore soffocò e non valorizzò abbastanza la nazione che era invece portatrice di istanze sociali e culturali molto diverse tra loro. Soltanto con la partecipazione dei cattolici alla vita politico-parlamentare, dopo la caduta del *Non expedit*, quei valori di **pluralismo** culturale e amministrativo furono ripresi e riproposti finalmente in sede istituzionale, e così divennero patrimonio comune della cultura politica nazionale. La Costituzione repubblicana del 1948 li fece propri, come è dimostrato da quel nutrito gruppo di cattolici che furono tra i padri costituenti: da De Gasperi a La Pira, da Dossetti a Moro e a Fanfani.

È estremamente importante ciò che venne elaborato nella Settimana sociale dei cattolici dell'ottobre del 1946 sul tema "*Costituente e Costituzione*". Gli atti di questo confronto, unitamente al *Codice di Camaldoli*, rappresentarono un punto di riferimento importante per la futura carta costituzionale.

La Pira ad esempio si chiede: «Che significa una costituzione cristianamente ispirata? Cosa è uno Stato cristianamente ispirato? Ormai la risposta è chiara: questa ispirazione cristiana – scrive testualmente La Pira – non consiste nel fatto che lo Stato affermi nell'articolo della sua Costituzione di riconoscere la religione cattolica come religione dello Stato. Questa affermazione ci vuole: ma l'ispirazione cristiana della Costituzione non

dipende essenzialmente da essa. L'ispirazione cristiana dipende essenzialmente da questo fatto: che "l'oggetto" della costituzione, il suo fine, sia la persona umana quale il cattolicesimo la definisce e la mostra. E dipende di conseguenza dall'altro fatto che tutte le strutture dell'edificio costituzionale siano ordinate a questo fine».

Ma oltre all'impalcatura generale della Costituzione, si potrebbe pensare anche ad alcuni articoli fondamentali della Costituzione che furono ispirati proprio da La Pira. Ci riferiamo all'articolo 1: «l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro»; e all'articolo 11 in cui si dice; «Italia *ripudia la guerra* come strumento di offesa alla libertà degli altri popoli e come mezzo di risoluzione delle controversie internazionali».

"**Italiani si diventa**" è allora un tema certamente non rassicurante, che esprime lungimiranza e coraggio civile, ma esige che l'identità italiana venga assunta con consapevolezza storica e responsabilità politica.

Molti segnali ci ricordano quotidianamente come l'Italia sia ancora oggi alle prese con profonde trasformazioni che interessano la sua stessa identità di "popolo", di "nazione" e di "patria". Le nuove generazioni di italiani – compresi gli immigrati – devono poter conoscere integralmente la storia del nostro Paese perché soltanto una memoria unitaria può generare una identità condivisa.

Dobbiamo però reagire al **profondo malessere** che attraversa oggi il nostro Paese e al serio pericolo che esso corre di frantumarsi. Ecco perché occorre che tutti facciano uno sforzo per dare una soluzione alle **due principali questioni** che da sempre tengono in bilico l'unità del Paese: la questione meridionale e la questione Cattolica. Ma sul problema del Mezzogiorno bisognerà ancora fare passi più decisi, soprattutto da parte delle forze politiche, in particolare di quelle radicate a Nord. Solo con questa premessa il federalismo potrà diventare un'opportunità di sviluppo anche per il Sud.

Come sarà l'Italia tra 50 anni, nel 2061, nel bi-centenario dell'Unità? I dati di una recente ricerca dell'ISTAT stanno ad indicare principalmente due cose: nel 2061 il nostro Paese sarà abitato da 62 milioni di persone e di esse ben 22 milioni saranno di origine non italiana, mentre almeno 100 milioni di persone di origine italiana abiteranno nel resto del mondo. L'italianità dunque sarà un sentire diffuso, ma potrebbe essere molto annacquato. Dobbiamo allora far capire a chi è da poco **diventato italiano** quale può essere il suo apporto al futuro del Paese, e soprattutto quali sono le vere radici del territorio in cui vive. Ecco perché crediamo fortemente che il 2011 possa diventare una grande chance per milioni di cittadini – vecchi e nuovi italiani – che potranno riconoscersi in una storia unitaria e plurale che li riguarda.



# L'Unità d'Italia: un fatto o un processo?

## Riflessioni di un sindaco

SATURNINO DI RUSCIO<sup>1</sup> - Fermo

Questi ultimi mesi del 2010 hanno visto nelle città italiane ed anche in quelle marchigiane, primi accenti - forse un po' timidi ed esitanti - dei preparativi per le celebrazioni dell'Unità d'Italia. Lo scorso mese di settembre ho convocato tutte le associazioni culturali della mia città - sono più di cento e rappresentano una parte interessante del vivace tessuto culturale cittadino - nel tentativo di stimolare iniziative mirate per le celebrazioni dell'Unità d'Italia e creare un raccordo tra quelle già in programma che, altrimenti rischiano di restare isolate, anche sul piano della comunicazione ai cittadini. Da quella riunione ho raccolto davvero tanti suggerimenti e maturato diverse idee: ad esempio la musica lirica ed il significato politico nell'Ottocento del melodramma italiano che esprime tutta la nobiltà di quei sentimenti di libertà e di indipendenza propri del Risorgimento.

La proposta di elaborare un programma musicale che rievocasse lo spirito di quel particolare momento storico e culturale che fu il Risorgimento italiano, tra le tante di convegni, mostre, visite guidate ecc. ha attirato particolarmente la mia attenzione. Forse anche perché la città di

Fermo vanta una prestigiosa tradizione musicale documentata ancora oggi dalla presenza di un teatro come quello dell'Aquila tra i più grandi delle Marche ed una stagione lirica tra le più apprezzate a livello regionale.

In onore delle celebrazioni per l'Unità d'Italia, nella stagione lirica fermana, prossima ad inaugurarsi, è stata inserita la rappresentazione dell'opera "Il Trovatore" di Giuseppe Verdi, mentre nel progetto didattico "Ti piace l'opera", finalizzato ad educare gli alunni delle scuole elementari e medie inferiori della città alla musica lirica, è stata prevista la rappresentazione del "Nabucco", forse l'opera che più rappresenta la temperie culturale e politica del Risorgimento.

La musica come linguaggio universale in grado di veicolare di alti sentimenti ed ideali politici, così fu concepita nel Risorgimento, secondo una visione romantica in cui il valore della libertà andava difeso con atti eroici ed a costo della vita.

Suggerimenti etico-politici che ai giorni nostri rischiano di apparire, purtroppo estranee ad una quotidianità politica che sembra aver completamente perso qualsiasi tensione ideale in grado di illuminare il contingente in una prospettiva più ampia

ed elevata.

Le tanto discusse celebrazioni sull'Unità d'Italia possono, allora, rivestire un ruolo importante: richiamarci al senso più nobile della politica, nella riflessione necessaria sul processo *post-quem*, scaturito dal 1861 che ha determinato sul piano politico ed istituzionale la realtà che viviamo oggi.

La situazione fermana si configura come estremamente interessante e significativa, in questo contesto delle celebrazioni dell'Unità d'Italia dove l'attenzione si appunta sul rapporto tra processi di unificazione e particolarismi in un momento in cui sul piano mediatico termini come federalismo e secessione, risuonano con sempre maggiore frequenza nel dibattito politico.

Fermo è oggi nuovamente capoluogo di Provincia, con un ruolo di guida importante per tutto il territorio circostante, appunto il Fermano: una realtà dinamica e vivace sul piano turistico, culturale ed economico che vanta il distretto mondiale del cappello e della calzatura. Un'identità storica e culturale ben precisa, quella del territorio fermano, delineata attraverso i secoli da una tradizione prestigiosa: prima come colonia fede-

lissima di Roma, poi come sede arcivescovile di primaria importanza e di università e scuole che le fecero a diritto meritare l'appellativo di "città di studi" e di "piccola capitale culturale della Marca"; Fermo fu legata ai circuiti culturali della capitale romana nel Seicento e Settecento, divenne capoluogo del Dipartimento del Tronto, sede di prefettura fino alla perdita di tutti questi privilegi proprio con l'Unità d'Italia.

Fermo, appare allora, come un esempio eclatante di come la storia abbia il potere di decidere le sorti alterne di un territorio e di come l'Unità d'Italia sia stato allo stesso tempo l'esito di un lungo processo e l'inizio di un altro in cui le varie realtà istituzionali hanno dovuto trovare un diverso ruolo, nel mutato contesto in cui si sono trovate ad operare.

La Legge 11 giugno 2004, n. 147 "Istituzione della provincia di Fermo" è il risultato di un lungo processo politico e ancor prima storico che diventa leggibile soltanto se si sfogliano all'indietro le pagine del libro della storia di Fermo fino al 1860. Il 25 dicembre di quell'anno iniziarono a Fermo i tumulti alla notizia che la provincia fermana sarebbe stata soppressa e ed unita a quella di Ascoli con quest'ultima città capoluogo. Questo era quanto recitava la deliberazione del Ministro dell'Interno Marco Minghetti del 22 dicembre 1860. La ragione di questa scelta era legata a criteri geografici: si auspicava l'annessione ad Ascoli della Provincia di Teramo ed altri territori dell'ex Regno Borbonico. Per tale motivo il capoluogo ascolano acquisiva una maggiore centralità rispetto alla nuova circoscrizione che, in tal modo, si andava delineando sul piano

geografico. Di fronte ad una scelta che aveva sollevato l'indignazione dei Fermani, cominciò una fitta corrispondenza tra il Municipio fermano ed il Ministero dell'Interno, così come si susseguirono missioni politiche dei cittadini fermani illustri a Torino presso il Parlamento del Regno d'Italia.

Protagonisti di quella vicenda storica e politica furono personaggi di rilievo come il conte Giambattista Gigliucci – primo deputato eletto a collegio di Fermo presso il Parlamento del Regno d'Italia –, l'architetto Giambattista Carducci, lo storico e letterato Gaetano De Minicis ed altri intellettuali che danno la misura della temperie culturale e "liberale" della Fermo dell'Ottocento. Ma la storia secolare pesò su Fermo, giocando un brutto scherzo, ingenerando un equivoco fatale: la fedele di Roma, la città che per secoli fu governata dallo Stato Pontificio fu guardata con sospetto in questa fase da Torino, come la roccaforte reazionaria delle Marche, troppo legata al passato e riluttante ad accettare il nuovo.

Ascoli incuteva meno timore al governo sabauda.

La realtà era ben diversa: proprio quel Giambattista Gigliucci che fu tra i primi parlamentari fermani, era espressione significativa di quel movimento politico liberale che aveva trovato nel ceto nobiliare fermano i più accesi sostenitori. Quale fosse lo stato d'animo del nobile Gigliucci di fronte alla situazione fermana, si coglie dalle sue stesse affermazioni in merito: "Mi sorrideva pochissimo la certezza che, se fossi riuscito eletto, mi sarei trovato in mezzo tra la agitazione dei fermani per riavere la Provincia ed il capoluogo e la difficoltà che il Governo retrocedes-

se quanto aveva decretato"<sup>2</sup>.

Il secolare governo pontificio aveva avuto il merito di preservare ma senza isolare: la vicinanza con la capitale romana e la curia pontificia aveva rappresentato soprattutto un vantaggio da cui Fermo aveva tratto innumerevoli benefici sul piano istituzionale, culturale ed economico. Basta pensare all'operato di papa Sisto V a favore dell'Università fermana che conobbe durante il suo pontificato un notevole splendore culturale. Sul piano amministrativo la presenza di innumerevoli giurisdizioni ecclesiastiche, oltre a favorire gli studi di giurisprudenza e la crescita di una solida classe di funzionari, aveva creato una rete articolata di uffici amministrativi, diffusi sull'intero territorio di cui il regno napoleonico, poi quello sabauda si avvarranno nel concretizzare i loro nuovi assetti istituzionali sul territorio.

Con la perdita della Provincia, la città ed il suo territorio scivolarono lentamente in un periodo di decadenza culturale ed economica, durato quasi un secolo. Tutto fu avvolto da un torpore, da un oblio in cui echeggiavano lontani i fasti del passato, un sonno che addormentava le energie della città e del territorio. Energie, fortunatamente, mai del tutto sopite e ben custodite nel tessuto sociale e culturale del territorio. La rivoluzione industriale degli anni Sessanta non sconvolse nel profondo le maglie di quel tessuto: la naturale operosità dei Fermani e più in generale dei marchigiani, seppe fare miracoli, favorendo una straordinaria crescita del territorio che si volse al progresso senza perdere quei valori che erano alla base della cultura e della tradizione rurale. Da un artigianato "industriale" nacque il distretto

mondiale del cappello e della calzatura e della meccatronica: un sapere artigianale che era stato in grado di declinarsi secondo le logiche economiche più avanzate senza snaturarsi e disconoscere il contesto che lo aveva prodotto. Il territorio come valore aggiunto per il prodotto che vi si crea. Una logica che applicata ai diversi settori produttivi del Fermano ne ha rappresentato e ne rappresenta oggi la sua forza.

In questi ultimi decenni Fermo ha conosciuto il suo Risorgimento: la nuova Provincia Fermana è giunta come riconoscimento alla fine di un lungo percorso fatto di lotte per affermare la propria identità storico-culturale, economica e soprattutto istituzionale. La Provincia di Fermo, non è nata sulla carta, come risultato di mere logiche di divisione di potere e di potenziamento di apparati burocratici fini a se stessi: prima di essere una realtà istituzionale essa era ed è una realtà storica e culturale.

Il caso fermano potrebbe indurre a pensare all'Unità d'Italia come ad un processo che ha sacrificato sull'altare dell'unificazione, la dignità del particolare. Non è stato così, lo dico da primo cittadino e da Fermano. L'unificazione della nazione - intesa non come entità naturalistica, ma come realtà culturale e morale, - fu un processo necessario ed irrinunciabile per la crescita del Paese. E l'idea di federalismo era già nelle menti di uomini politici dello spessore

di Carlo Cattaneo e Vincenzo Gioberti. Ciascuno di loro era consapevole della infinita ricchezza culturale, storico-politica di ogni angolo della penisola e che, in considerazione di ciò, il federalismo poteva essere il modo migliore di articolare internamente l'unità dello stato, di governare valorizzando il particolare nell'unità. Non ci fu il tempo di portare a compimento questo progetto. Ma se è vero che l'Unità d'Italia segnò l'affermazione della libertà e della nazione, è anche vero che rappresentò l'inizio di un processo storico che stiamo ancora vivendo e che la storia perfeziona.

Il federalismo nell'Ottocento come oggi rappresenta una valida soluzione per dare allo stato il migliore assetto di governabilità. Il federalismo non la secessione che nega l'idea stessa dello stato, appellandosi a ragioni naturalistiche ed egoistiche.

L'Unità d'Italia ebbe forti ripercussioni politiche a livello europeo: come nel nostro microcosmo regionale, la presenza di una nuova quinta provincia ha costretto a ridisegnare gli equilibri di governo, con ben altre dimensioni ed implicazioni politiche, una nuova nazione l'Italia costrinse le grandi potenze europee a rimettere in discussione equilibri interni ed esteri.

Il Risorgimento e l'Ottocento ci hanno lasciato un'eredità spirituale, ancor prima che politica: la libertà umana è insopprimibile e la sua affermazione collettiva e corale è alla base di ogni significativo cambiamento

epocale. Ciò in un'ottica pedagogica della storia significa che la persona con i suoi ideali, con il sentimento dell'esistere, resta, ancora oggi, al di fuori di ogni logica globalizzante ed economica, il centro di ogni movimento, il fulcro reale in grado di attirare ogni energia positiva all'interno della realtà politica, sociale e culturale per operare una svolta ed un cambiamento profondo.

Un insegnamento che il Risorgimento può impartire a ciascuno di noi, ma soprattutto a chi compete ad ogni livello oggi amministrare la *res publica*, per ritrovare in quei valori fondanti dell'Unità Nazionale, lo stimolo ad un'etica politica attuale in cui l'attenzione all'uomo trovi la sua giusta dimensione, troppo spesso schiacciata da logiche autodistruttive di mero potere e profitto economico, fini a se stesse.

Ogni amministratore non può e non deve essere sordo alla storia di una città, di un territorio che governa: da essa deve trarre le premesse e le prospettive delle sue scelte politiche, affinché siano consapevoli e commisurate ai bisogni reali del territorio.

E il caso Fermano lo insegna ancora a distanza di oltre un secolo dall'Unità d'Italia.

<sup>1</sup> Sindaco della città di Fermo, capoluogo della quinta provincia nelle Marche, dal 2001 ad oggi.

<sup>2</sup> G. B. Gigliucci, *Memorie manoscritte, anno 1876*, Archivio di Stato di Fermo, pp. 321-323.



# Castelfidardo e l'Unità d'Italia

GIULIETTA BRECCIA

già Sindaco di Castelfidardo

Preside Liceo Classico - Ancona

## Premessa

**T**roneggia nella Sala Consiliare del Municipio di Castelfidardo un quadro del Gallucci, a memoria dello scontro avvenuto il 18 settembre 1860 tra truppe piemontesi e pontificie, che fece della città uno dei luoghi più significativi per l'Unità d'Italia. Tale ricorrenza è stata recentemente celebrata in occasione dei festeggiamenti del 150° anniversario della battaglia durante i quali, grazie anche all'intervento di illustri studiosi, si sono creati momenti di riflessione sui valori fondanti il senso di identità, di unità e di appartenenza del popolo italiano, rendendo tuttora onore al sacrificio di chi, dall'altra parte, si immolò a difesa di una diversa causa. La recente storiografia ha riconosciuto il ruolo decisivo che la battaglia di Castelfidardo, anche detta "combattimento di Loreto" secondo la versione pontificia, ha giocato nei piani politici del Cavour. Eppure è notoriamente risaputo che, come fatto d'armi in sé, non fu di grande rilevanza, tanto che in quel mattino del 18 Settembre, intorno alle colline del paese, presso località Montoro Selva, non presero nemmeno parte tutti gli effettivi dei due eserciti antagonisti, quello pontificio che intendeva aprirsi la strada per raggiungere Ancona e quello piemontese che voleva impedire questo tentativo.

## Presupposti politici

Per comprendere la portata storica dello scontro fidardense è opportuno percorrere, seppure per grandi linee, l'arco di tempo lungo il quale si svolse il processo storico dell'Unità d'Italia che va dal 1848, anno in cui si manifestarono i primi moti insurrezionali, fino al 1871, con Roma capitale d'Italia.

Castelfidardo, allora piccolo centro della Marca Pontificia, costituì una tappa liberatrice nel disegno di unificazione la cui mente strategica si identificava in Camillo Benso Conte di Cavour. Egli seppe infatti manovrare abilmente a favore del Regno sabauda anche taluni eventi rivoluzionari di matrice mazziniana. L'attacco al potere temporale del

Papa incominciò con l'annessione della Toscana e dell'Emilia Romagna, attraverso plebisciti di discutibile trasparenza, e proseguì ineludibilmente con l'invasione delle Marche e dell'Umbria. Durante la campagna di invasione dello Stato pontificio da parte dei Sardi nel 1860, Castelfidardo si trovò coinvolto in uno scontro che vide le truppe piemontesi prevalere su quelle pontificie segnando, per un verso, il momento decisivo di tale campagna, con l'annessione delle Marche e dell'Umbria al Piemonte e, dall'altro, compromettendo in maniera definitiva le possibilità di riscossa dell'esercito papalino. Ironia della sorte volle che i fatti accadessero sotto il pontificato del marchigiano Pio IX, Giovanni Mastai Ferretti



*Una fase della Battaglia di Castelfidardo, di G. Gallucci - 1867. Municipio di Castelfidardo (foto Nisi Audiovisivi)*

nativo di Senigallia, che passò alla storia come il Papa sotto il quale terminò il potere temporale della Chiesa. Il governo pontificio, in realtà, attendeva dalla Francia un sostegno militare contro i rivoluzionari e “scomunicati” sardi per la salvaguardia dei propri territori; ma l’abilità politica del Cavour seppe orientare Napoleone III verso un atteggiamento di compromesso a favore dei Savoia. Quest’ultimo, comunque, cercò di garantire la salvaguardia del Lazio e di Roma finché la situazione politica europea glielo consentì.

Avviata l’11 settembre 1860, l’invasione di Marche ed Umbria portò l’esercito pontificio, sotto il comando del generale francese De La Moricière, ad operare delle scelte tattiche tali che fecero di Castelfidardo uno dei luoghi cruciali dell’Unità d’Italia.

Il piano del comandante delle truppe pontificie consisteva nel condurre la gran parte delle forze nella città fortificata di Ancona, dove contava di essere raggiunto da aiuti militari austriaci o francesi o da entrambi, con l’auspicio di un coinvolgimento europeo allo scopo di vanificare il piano di annessione piemontese dell’Umbria e delle Marche. Il governo pontificio si rendeva perfettamente conto che, una volta perse queste due regioni, si sarebbe trovato completamente isolato poiché a sud il Regno delle due Sicilie era stato conquistato da Giuseppe Garibaldi, mentre a nord il Regno dei Savoia aveva già annesso, come appena accennato, la Toscana e l’Emilia Romagna.

### *La battaglia*

Della battaglia di Castelfidardo si fa appena cenno nei libri di

Storia, eppure, come abbiamo già rilevato, essa rivestì un ruolo importante nel processo di unificazione, consentendo tra l’altro a Vittorio Emanuele II di scendere a Teano per lo storico incontro con Garibaldi, passando attraverso territori una volta dominio dello Stato Pontificio ma ora conquistati.

Appassiona analizzare il complesso piano strategico elaborato dalle forze contendenti, piano in cui il fattore tempo giocò un ruolo fondamentale: il Generale piemontese Enrico Cialdini, al comando del quarto corpo d’armata composto da circa 16.000 uomini, riuscì ad anticipare, attraverso marce forzate, le mosse del generale De La Moricière, comandante in capo delle forze pontificie e del generale De Pimodan. Entrambi, provenienti dall’Umbria, seppure con tempi diversi, si stavano dirigendo a Loreto al fine di ricongiungere le rispettive forze militari e marciare verso Ancona e ivi insediarsi per resistere alle truppe piemontesi. I pontifici confidavano nell’intervento a loro favore della flotta austriaca, di stanza a Trieste, e dei Francesi che, sbarcati al porto di Civitavecchia, sarebbero dovuti giungere dal Lazio.

Le informazioni che pervenivano al De La Moricière davano il Cialdini ancora a Senigallia, quando quest’ultimo invece aveva già iniziato ad occupare le colline tra Osimo e Castelfidardo fin dal 16 settembre. La tempestività dei piemontesi, oltre alla evidente disparità di uomini e di mezzi, costituisce una causa importante della debacle pontificia. Si legge nel testo recentemente pubblicato da Lucio Martino “L’11 Settembre della Chiesa” che, all’alba del 18 settembre 1860, dopo la celebrazio-

ne della messa un cappellano impartì la benedizione alle truppe che iniziarono la discesa da Loreto verso il fiume Musone, recando in testa la bandiera che i cristiani avevano conquistato ai musulmani nella battaglia di Lepanto. Le forze pontificie sferrarono il loro attacco alle ore 9,20, quando il generale Cialdini era quasi sicuro che nulla sarebbe successo quella mattina.

Alcune testimonianze sostengono che lo stesso Cialdini, durante la fase dello scontro non si trovasse sul campo di battaglia a dirigere le manovre, ma piuttosto ad Osimo a colazione con il commissario regio Lorenzo Valerio. Sta di fatto che, dopo una prima fase favorevole alle truppe pontificie, grazie anche al fattore sorpresa, si ebbe la reazione dei piemontesi i quali, seppur inferiori di numero, riuscirono a rovesciare a loro favore le sorti dello scontro che ebbe termine verso le 12,00.

### *La resa*

Quando il generale De Pimodan fu ferito a morte, le truppe pontificie, ormai allo sbando, fuggirono verso Loreto per la stragrande maggioranza, verso Ancona ed altre ancora verso sud. Del suo esercito di oltre 6.500 uomini, appartenenti a varie nazionalità, per la maggior parte tedeschi, “indigeni”, svizzeri, francesi, belgi, irlandesi, il generale De La Moricière riuscì a portarne ad Ancona solo un centinaio; l’esercito mobile dei pontifici era ormai distrutto.

Le cronache dicono che, nello scontro, tra i caduti piemontesi si contarono 62 uomini di cui 6 ufficiali, 3 sottoufficiali e 53 uomini di truppa, come testimoniato anche dalle steli che

circondano l'Ossario sito nei luoghi della battaglia, presso la Selva di Castelfidardo. Per quanto riguarda invece i pontifici deceduti, presumibilmente 88, le notizie sono più vaghe in quanto non esiste una documentazione attendibile. Gli unici nomi ritrovati risultano da ricerche realizzate da storici di fonte papalina. La lista completa è andata comunque persa. Da ambo le parti si contarono circa 600

tori che hanno sostenuto il punto di vista della Chiesa. A tal proposito pare interessante ricordare l'opera dell'umanista Giovanni Pasquali Marinelli (1793/1895), originario di Camerano che, negli anni immediatamente successivi alla battaglia, scrisse un poema in latino sugli accadimenti del 18 settembre 1860, secondo l'ottica di una persona che aveva lavorato al Vaticano e che sosteneva, pur se

Ribellione) costituiscono le figure portanti dell'intero poema scritto in esametri. Originale poi appare il suo punto di vista alla luce del quale viene data giustificazione del regno temporale dei papi, facendolo equivalere ad un libero presidio dal quale la Fede viene difesa e diffusa. La Ribellione ("Seditio") contro lo Stato della Chiesa da parte delle popolazioni ad esso soggette, per costituire un Regno unico, viene invece giudicata come diretto intervento di Satana, che, nel suo gesto di insubordinazione, è paragonato a Pallade Atena che esce dalla testa di Giove. In tal modo secondo il Marinelli il Re di Sardegna, soggiogato dal Maligno, si vide costretto a rendere costituzionale il suo Stato ed annettere anche le terre della Chiesa.

Appare evidente che tale versione dei fatti non è altro che il punto di vista molto soggettivo di un fedele servitore della Chiesa che interpreta le vicende storiche attraverso la lente di una cultura impregnata di cattolicesimo, ma avulsa dal contesto storico. Nella storia invece si verificano eventi che una volta maturi sfociano in mutamenti radicali del sistema politico costituito, così come avvenne per l'unità d'Italia.

Secondo questa prospettiva possiamo dire che la creazione del Regno d'Italia fu il risultato della concomitanza di situazioni politiche venutesi a creare a livello europeo, grazie all'azione diretta ed indiretta di Inghilterra, Francia, Austria e Prussia che favorirono la politica del Cavour, portando all'ampliamento del Regno di Sardegna fino alla costituzione del Regno d'Italia.

## Basilicata e Unità d'Italia



feriti che vennero ricoverati negli ospedali di Osimo, Castelfidardo e Macerata.

Il 19 settembre viene firmata la resa degli oltre 3.000 uomini, rifugiatisi a Loreto dopo lo scontro di Castelfidardo e, dopo alcuni giorni di assedio e ripetuti bombardamenti navali e terrestri, il 29 cadeva Ancona.

### Punti di vista

Sulla sconfitta pontificia è fiorita una ricca pubblicistica per lo più favorevole alle tesi unitarie, anche se non sono mancati au-

ormai largamente perdenti e superati dai tempi, i diritti temporali della Chiesa e del suo rappresentante, il Pontefice.

Nel "De Pugna ad Castrum-ficardum Inter Pontificis Summi et Sardi Regis Copias Depugnata" l'autore celebra "i martiri" che sostennero fino all'ultimo il soglio romano facendo una ricostruzione dei fatti dettata dalle sue posizioni cattoliche di strettissima osservanza. La peculiarità del lavoro del Pasquali Marinelli scaturisce soprattutto dalla forma letteraria adottata, il poema epico latino, in cui "Fides" e "Seditio" (la Fede e la

# “Poca favilla gran fiamma seconda”.

## *Dalle Marche: un contributo alla storia del Risorgimento*

VERMIGLIO RICCI

Presidente Archeoclub Cupra Marittima - FM

Preside emerito

L'apporto che sempre più la microstoria offre alla macrostoria è ogni giorno più evidente, man mano che aumenta il numero dei ricercatori negli Archivi. Questi studiosi infatti mostrano l'effervescenza e la ricchezza dei loro contributi “dalla base al vertice”. Assistiamo così a scoperte sorprendenti e a momenti inaspettati secondo i quali si torna a rivedere e rileggere con occhi, mente e cuore episodi acquisiti e “codificati” senza troppo riflettere e meditare.

Dal modo con cui ci si avvicina ai documenti, con cui gli stessi testimoniano la storia, con cui si comparano e si integrano con altri, emerge dalla periferia un contributo prezioso che offre linfa a tutto un quadro di vita. Così gli studi “di provincia” salgono da dimensioni regionali a nazionali rimbalzando in ambito europeo per diventare dimensione mondiale come afflato di e fra popoli.

È questo il caso della nostra storia risorgimentale, ricca di tanti episodi, figure e situazioni anelanti alla libertà, all'indipendenza, all'unità, alla fratellanza e al benessere economico. Questo comune amore, questa unità d'intenti e di volontà fecero sì che l'Italia “risorgesse” unita e libera.

Dalle Marche, un piccolo pae-

se, Marano, arroccato su di un colle, oggi Cupra Marittima, disteso lungo il mare, si accingeva a vivere la sua epopea con personaggi e episodi degni di attenzione.

Correva l'anno 1860, il governo sabauda del Piemonte decideva di attuare il piano di annessione delle Marche.

Cavour otteneva infatti da Napoleone III il consenso a invadere lo Stato Pontificio con una spedizione militare diretta verso il meridione d'Italia, occupando le nostre province.

Nelle Marche si formavano subito gruppi di Cacciatori, comitati di partigiani volontari, per affiancare l'esercito piemontese. La milizia pontificia, circondata e pressata, rimaneva sola ad affrontare la situazione. Mentre a nord il comitato dei Cacciatori di Ancona offriva manforte ai piemontesi che occupavano il capoluogo regionale, a sud si costituiva il comitato dei Cacciatori del Tronto che si riunirono, oltre 300 giovani volontari, a Martinsicuro nell'ex Regno di Napoli.

Il 18 settembre, a Castelfidardo, in provincia di Ancona, si svolse la battaglia tra l'esercito pontificio del Gen. de Lamoricière e quello piemontese del Gen. Cialdini.

Molti militari pontifici, fuggiaschi da Castelfidardo, tenta-

rono di raggiungere Ascoli Piceno. Alcuni di essi al mattino del 19 settembre sono catturati dai Cacciatori a San Benedetto del Tronto, altri a Grottammare. Tali fuggiaschi annunciavano che dietro di loro avanzava una colonna dell'esercito sconfitto; sicché lo scontro si presumeva a Marano. Venivano appostati i Cacciatori sulle alture di Marano, in posizioni assai facili a difendersi e a dominare la via litoranea aprutina o lauretana.

Altri venivano distribuiti in quartieri e in avamposti e sistemati come scorte lungo il versante settentrionale del torrente Marano (oggi S. Egidio); altri ancora nelle barricate poste lungo il ponte dell'omonimo torrente. Si era all'imbrunire del 19 settembre quando il Commissario, Cav. Pier Francesco Frisciotti, e il Capitano Gregorio Posenti accorrevano intimando l'alt ai militi pontifici, costringendoli alla resa e minacciando di aprire il fuoco, qualora non avessero immediatamente depresso le armi. Allora si fece avanti il Ten. Natali, che era alla testa dei dragoni, strinse la mano al Frisciotti dicendo: “Non sia mai che vi sia sangue fraticida; io do la mia parola d'onore per me e per i miei uomini”. Poi decisero di conseguenza di evitare ogni spargimento di sangue e deposero le

armi.

Questo episodio contribuì nel suo piccolo a completare

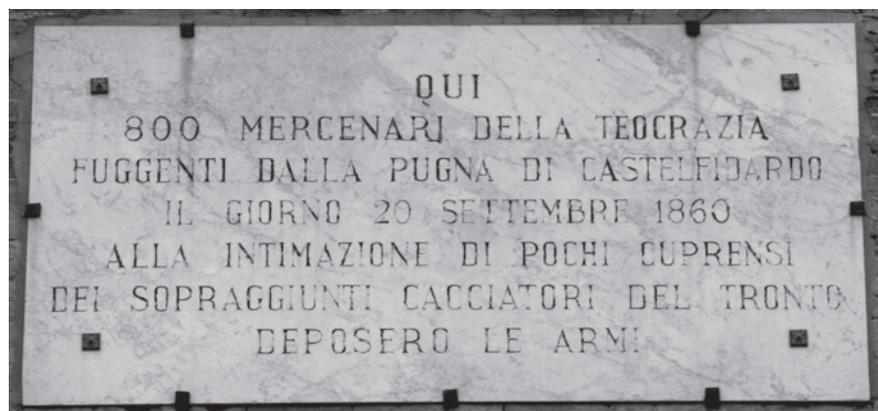
*molteplici, e massime le Clericali nostre Catene, più ancora fu stringere in un'amplesso ventidue Mi-*

*ma purissima si sollevi al Cielo unisono, per render grazie all'Eterno, ed a quel Magnanimo Re, a cui fu data tanta potenza di straordinaria virtù da compiere il nostro politico riscatto.*

*Sia dunque la nostra gioia immensa ed unanime, tale d'arrovellare le anime de' nostri nemici, che da essa misureranno la fede che abbiamo nei nostri diritti, nelle nostre forze, nel nostro Re VITTORIO EMANUELE II.*

*Respinti dal Tempio, e dall'Altare, innanzi cui genuflessi vorremo prostrerarci a quel Dio, che in pugno tiene i destini de' Popoli, e de' Re, ed al cui volere crollano, e s'ergono Troni, ne ricada la colpa, e la vergogna su chi ci discacciò con fraticida speranza, ma vana, e noi intanto inalziamo Gli nel nostro cuore un Tempio di riconoscenza, e di amore, e siaci Altare quello Scudo, che sfolgoreggia l'Emblema del Cristo.*

*Roma, e Venezia, le illustri sventurate, risponderan silenziosamente alla nostra Nazionale allegrezza, che l'eco delle mille valli, ripercossa dai mille monti, Lor porterà sulle ali de' venti a confortare la lunga speranza di vicina liberazione. Acceleriamo adunque con la nostra letizia quel dì, che libere ancor Esse, si congiungeranno a noi, per benedire di nuovo a Dio, alla Patria, ed al Re.*



*Lapide commemorativa dell'evento nella Piazza XX settembre (oggi Piazza della Libertà) - Cupra Marittima.*

quanto iniziato a Castelfidardo e a preannunciare così quello che militarmente parlando doveva rappresentare la fine del potere temporale dello Stato della Chiesa, con la presa di Porta Pia a Roma, 10 anni dopo.

Dal pur modesto fatto di Marano, emblematicamente legato a tanti altri fatti sparsi sul territorio italiano - tutti rivolti alla ricerca affannosa e sofferta di unità - emerge la figura locale del Capitano Cav. Gregorio Possenti che, raccogliendo un'eredità onerosa ma ricca di nuove prospettive, "presiedette" e coordinò per ben 25 anni la comunità locale, fornendole numerose opportunità di sviluppo socio-economico attraverso richieste e iniziative rivolte al Re, ai Consiglieri suoi collaboratori e ai suoi concittadini.

Nel programma del Municipio di Marano, datato 31 maggio 1861, ritroviamo la grandezza di un uomo, di un paese, di un popolo:

*Nel giro d'innunerevoli secoli, non mai lo splendido Sole d'Italia illuminò più bel giorno del 2 corrente. Se molto fu infrangere le*

*lioni di fratelli che l'Italia vedeva proscritti, divisi, e quasi sconosciuti tra loro, per raffinata arte di tirannia, che in pratica maligna poneva il fatal motto de' Papi-Re, divide, et impera. Or siamo Nazione, maturata fra i triboli e le sventure, e quasi addivenuta famiglia riscattata dalla Croce Sabauda, che quella del Calvario rammenta, a cui deve l'uman genere la mistica triade di amore, di libertà, di eguaglianza.*

*Il primo nostro Parlamento decretò fosse tal giorno celebrato con insolita festa, degna di Nazionne risorta, e dall'Alpi, a Scilla il cantico della gioia, e del tripudio, come incenso odoroso, come fiam-*



*Battaglia di Castelfidardo, tempera di Carlo Bossoli, Museo Nazionale del Risorgimento Italiano di Torino*

## Il “Cuore” nel Risorgimento

ALFONSO FASOLINO

**E** mai esista una questione handicap nel difficile processo unitario del nostro paese? E quando questo problema, che costituisce la somma di una infinità di elementi e sfumature, si è presentato dinanzi al nuovo quadro unitario nazionale?

Proviamo ad analizzare il libro “Cuore” di E. De Amicis, leggendolo come un volume, in cui esistono i problemi legati all’handicap ed esiste una coscienza inclusiva. Intendiamo, naturalmente, per coscienza inclusiva una dimensione onnicomprensiva del sistema sociale.

Certo non è una operazione semplice, dal momento che molte chiavi di lettura abbiamo del volume, nessuna in termini di disabilità. Forse un tentativo di interpretazione in tal senso è possibile oggi, in quanto sono cambiati i protocolli di definizione delle disabilità, che ha acquistato dimensioni, analisi e progettualità

anche radicalmente diverse rispetto al passato.

La pubblicazione del libro del De Amicis avviene a processo unitario nazionale già concluso e con la definitiva individuazione di Roma capitale. Ma, come la produzione storiografica sottolinea, la raggiunta unità non rappresentava la conclusione di un processo. Ne sanciva, al contrario, l’inizio di uno più complesso, quello cioè della costituzione di una coscienza nazionale. Molti pensavano che questo fosse il vero problema dei problemi.

Il libro, nel clima immediatamente post-risorgimentale e nella terra ideologica, da cui fioriva, ebbe nell’intelligenza dell’epoca proprio tale obiettivo, appunto. Lo mantenne praticamente inalterato per decenni, anche quando un nuovo risorgimento recuperò libertà ed unità nazionali, spezzate dal fascismo.

Tuttavia, rileggendo l’avventura intellettuale del viaggio di Enrico e del suo maestro, è forse possibile individuare un angolo prospettico diverso, pur nel contesto spirituale e storico, che diede origine a quel volume.

Non è tanto l’epopea risorgimentale e della unificazione nazionale a sembrare il motivo più alto del libro. Questa è la ragione storica. C’è, invece, un’atmosfera più sottile, più seducente ed insieme inquietante, che pervade il “Cuore” e che ne rappresenta la ragione etica.

Probabilmente l’autore



avvertiva, nel clima che già annunciava i grandi bagliori delle lotte sociali e delle tragedie che avrebbero sconvolto, di lì a poco, l'Italia e l'Europa, che esisteva un problema più ampio e complesso di quello di individuare la categoria della italianità, come valore economico, storico, culturale ed in definitiva morale. Questo problema era dar vita ad una "società inclusiva", senza la quale la definizione di italianità non assumeva alcun significato. Di tale aspirazione, nel dramma assai ampio di una società che cercava non solo la propria identità collettiva, ma anche la composizione delle classi e delle categorie, è acutamente pervaso il libro del De Amicis.

Manca nella classe del protagonista del libro, una singolare galleria di tipi uniti all'origine dalla casuale costrizione e poi dalla continuità dell'esperienza esistenziale, la presenza della categoria di handicap, cui siamo abituati da decenni. Di certo quella società, pur condizionata dal positivismo, non era preparata ancora ad accogliere nel suo seno le disabilità. Prima che pedagogico, comunque, il problema era storico e psicologico. Occorreva una diversa maturazione della società e del suo sistema formativo, per giungere ad un inserimento dell'handicap nel tessuto vivo delle strutture sociali. Ma un'idea era chiara, quella cioè che una società, che chiudesse le porte a chiunque avesse meno possibilità, non poteva aspirare a realizzare traguardi di coesione e sviluppo civili.

Di ciò è animata la tensione del "Cuore", cioè da questa aspirazione ad includere tutti nel sistema, a non emarginare.



E, quindi, il libro proponeva caratterizzazioni diverse di handicap, entrate oggi in una nuova carta d'identità del problema, in un nuovo protocollo del sistema.

Parlare, oggi, di società inclusiva è possibile, se si considerano le dilatazioni dei confini della organizzazione sociale, se si ritiene che accanto all'handicap fisico esistono altre categorie di handicap, se si accoglie con matura consapevolezza la volontà di superare il muro che separa l'apparente normalità dalla pregiudiziale diversità.

Il volume del De Amicis ha dentro di sé tali valori, anche se caricati a volte, di un umanitarismo retorico. Ma ne possiede uno di certo più forte, quello del sostegno come coscienza solidale e condivisione.

Il padre di Enrico, nella chiusa del libro, dice al figlio: – Hai salutato tutti i tuoi compagni? Se c'è qualcuno a cui tu abbia fatto un torto, vagli a dire che ti perdoni e lo dimentichi. C'è nessuno?

Bene, forse erano le fondamenta post-romantiche e retoriche dell'unità nazionale. Ma di sicuro erano fondamenta.

