CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Brunel University London), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Car-bondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno VII
Numero 1
Giugno 2018

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857551739
Issn: 2280-6865

© 2018 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Education in check. In memory of Elisa Frauenfelder 11
L'educazione in scacco. In memoria di Elisa Frauenfelder 15

SYMPOSIUM
Self-care, care of the others and of institutions.
A political thinking for education

Luigina Mortari
Introduzione 21

Monia Andreani †
La cura degli altri è cura del vivere civile: i "piccoli gesti profetici del CeIs di Pesaro" 27

Micaela Castiglioni
"Mettiti nei tuoi panni": per una cura etico-politica 45

Pierluigi Ciritella
La responsabilità della cura di sé nella formazione alla relazione terapeutica per una psicoterapia etica 61

Paola Dusi
Di fronte a chi ci sentiamo responsabili oggi?
Dalla libertà all'etica: la mediazione del riconoscimento 77

Andrea Galimberti
Dal mito al mercato? I dilemmi dell'Università nella cultura della performance. Alla ricerca di modi creativi di giocare con il vocabolario neoliberista 91

Valentina Guerrini
L'educazione alla cura per promuovere forme di cittadinanza attiva e democratica. Il ruolo della scuola. 109

Viviana La Rosa
Coltivare memoria, nutrire democrazia: processi formativi per una cittadinanza partecipata 131

Patrizia Manganaro
Empatia come terapia. Oltre il narcisismo postmoderno 149

Stefania Massaro, Laura Sara Agrati, Viviana Vinci
Aver cura del "bene comune" a scuola: una ricerca-formazione di *citizenship education* 167

Giovanni Menafra, Livia Pescarollo, Roberta Coluccia, Giovanna Gallo, Nadia Attalla El Halabieh, Caterina Santolamazza, Erika Pagannone, Cristina Cenci, Massimo Volpe, Marco Testa
Tailoring self-care education to heart failure patients through a narrative medicine approach using DNM, a web-based digital platform 195

Elisabetta Musi
La cura di sé a fondamento di una rinascita politica e sociale: il compito dell'educazione 209

Cristina Palmieri
Aver cura del disagio educativo: riscoprire il senso del metodo nella professionalità pedagogica 227

Isabella Pescarmona
Imparare a partecipare a scuola per far pratica di responsabilità. Uno studio etnografico della Complex Instruction di Elizabeth G. Cohen 245

Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Anne Destrebecq, Stefano Terzoni
La formazione al caring nel fine vita. Il lavoro sull'intelligenza socio-emotiva e sullo sviluppo morale 265

ESSAYS – SAGGI

Margherita Cardellini
Colorism and primary school children in Italy: opinions and representation about skin colors 285

Morena Cuconato
Youth participation in Europe: a pedagogical reflection at the crossroads between discourses and policies 301

Salvatore Lucchese
L'‘architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini" 315

Lorena Milani, Cristina Boeris
Una concezione della giustizia pedagogica 345

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Rossana D'Elia
Batini F., De Carlo M.A., *Alternanza scuola-lavoro: storia, progettazione, orientamento, competenze*, Torino: Loescher, 2016 367

Stefano Oliverio
Baggio G., *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia in G.H. Mead*, Pisa: Edizioni ETS, 2015 371

Abstracts 377

L'architrave' pedagogico degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari: formare le élites per educare le "moltitudini"

Salvatore Lucchese*

Riassunto

Sulla base di specifici riferimenti storico-educativi, si propone una lettura sub specie educationis degli scritti meridionalistici di Pasquale Villari. Tale impostazione consente di evidenziarne l'intrinseca dimensione pedagogico-civile, da lui articolata nella pedagogia delle élites e in quella delle "moltitudini". Ne emerge la consapevolezza di Villari sia del rapporto "circolare" tra scuola e società" sia delle ricadute etiche e civili dei rapporti socio-politici.

Parole-chiave: *pedagogia civile; etica pubblica; cittadinanza; scuola/società.*

1. 'Sguardi incrociati' su Pasquale Villari

Nel 1866, analizzando le cause delle sconfitte militari subite dall'Italia nella Terza guerra d'indipendenza, in un famoso opuscolo di natura pubblicistico-politica, *Di chi è la colpa?* (Villari, 1979: 107-139), Pasquale Villari le indica nell'inadeguata preparazione culturale di "5 milioni di arcadi" (*Ibid.*: 138) e nella più completa impreparazione di "17 milioni di analfabeti" (*Ibidem*).

Sempre nello stesso anno, nella prolusione accademica, *La Filosofia positiva ed il metodo storico* (Villari, 1999: 111-148), letta presso l'Istituto degli Studi Superiori di Firenze, lo studioso napoletano conclude il suo intervento indicando come "sacro dovere dell'uomo" (*Ibid.*: 148) la "ricerca del vero" (*Ibidem*), da effettuare secondo i canoni del metodo critico-sperimentale da applicare anche alle scienze storiche e morali.

I riferimenti alla "ricerca del vero", agli "arcadi" ed agli "analfabeti" rinviano ad un rapporto triangolare tra la dimensione epistemologico-metodologica del sapere, il "vero", l'esigenza di formare le élites politico-culturali ancorate, secondo lo studioso napoletano, ad una vetusta visione "arcadica" della cultura ed il bisogno d'istruire le masse analfabete.

A titolo esemplificativo e senza nessuna pretesa di esaustività, che eccede i limiti del presente lavoro, sulla base di tale triangolazione si propone

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italy).

un'illustrazione di alcune delle più significative interpretazioni formulate sul pensiero dello studioso napoletano. Grazie agli "sguardi incrociati" rivolti sull'opera di Villari saranno individuate le motivazioni critiche che consentono di giustificare la lettura dei suoi scritti meridionalistici in chiave pedagogico-civile.

Per quanto concerne la dimensione metodologica della sua opera, la "ricerca del vero", in ambito storico-filosofico, considerato per decenni come uno studioso che, pregno di "spirito antispeculativo" (Gentile, 1908: 353) e di "idealismo degli entusiasmi" (*Ibidem*), dimentica facilmente i suoi trascorsi hegeliani per volgersi sia al culto dell'"empirico" (*Ibidem*) sia a quello delle "credenze religiose" (*Ibidem*); come un'idealista apostata, che, "tra gl'ingegni più fiacchi e meno speculativi" (Croce, 1921: 160) finisce con l'identificare il metodo storico con quello "sperimentale" (*Ibidem*), successivamente, Villari viene rivalutato per il suo storicismo "positivo" e non positivistico (Garin, 1962: 55), sulla cui base si ritiene che elabori un progetto d'"indagine scientifica" (*Ibid.*: 54) collegato a più ampie istanze di "rinnovamento sociale" (*Ibidem*). Allo stesso tempo, si sottolinea la sua tensione educativa, che, procedendo oltre la scuola e l'università, in cui si pone come formatore di uomini e non di soli dotti (Salvemini, 1978: 66), tende ad investire tutte le strutture politiche, culturali e civili del Paese (Garin, 1991: 79-80), in un costante impegno di rinnovamento in cui cultura, morale ed impegno politico risultano essere intrecciati in modo indissolubile (Garin, 1962: 84-85).

Gli ulteriori approfondimenti della rinnovata lettura del pensiero filosofico di Villari, ne evidenziano in modo sempre più dettagliato l'immagine di uno studioso che, nel clima post-risorgimentale, si sforza di definire "un indirizzo culturale adeguato alla nuova realtà" (Urbinati, 1991: 380), di un intellettuale, la cui "filosofia militante" (*Ibid.*: 369) è finalizzata ad emancipare gli "indotti" (*Ibid.*: 379) attraverso l'emancipazione dei "dotti" (*Ibidem*). Viene, così, consacrata la figura di un Villari storicista anti-monista ed anti-determinista (Tessitore, 1996: 152-153), che, nel ridefinire il metodo di ricerca storiografico, considera la dimensione culturale ed educativa come centrale nei processi di costruzione del nuovo sistema nazionale (Cacciatore, 1999: 14-15).

Allo stesso modo, a partire da prospettive di ricerca storico-politiche, si sottolinea la concezione "civile degli studi" (Moretti, 2005: 24) da parte di Villari sin dagli anni della sua formazione giovanile presso la scuola di Francesco de Sanctis (*Ibid.*: 23-28). Concezione "civile" della cultura e della stessa attività politica che, giudicata ironicamente come tentativo di sprona-re la borghesia "discola" ed "incorreggibile scolara" (Salvadori, 1981: 59), è presentata in modo più equilibrato come la dimensione fondamentale dei suoi cinquant'anni d'impegno socio-politico, teso ad "informare, orientare, far pensare" (*Ibid.*: 159-160) l'opinione pubblica nazionale, nel tentativo di dotarla di un "abito civile" atto alla partecipazione alla vita politica (Cicalese, 1979: 101-102). Inoltre, se ne sottolinea ulteriormente la "notevole modernità e sagacia politica" (Bevilacqua, 2016: 16), che consta nel porre l'accento non solo sulla dimensione socio-economica dell'arretratezza me-

ridionale, ma anche e soprattutto sulla dimensione civile incentrata sulla dicotomia contadini/padroni, schiavi/liberi, sudditi/cittadini (*Ibidem*).

In ambito storico-pedagogico, la portata innovativa del positivismo villariano, concepito come metodo di ricerca e non come fondazione di un nuovo sistema metafisico (Bertoni Jovine, 1973: 222-224) è evidenziata in relazione al suo metodo d'indagine educativo di tipo storico-pratico-realistico (Calò, 1911: 247; Id., 1955: 210), basato sull'osservazione e sulla comparazione critica degli ordinamenti scolastici e dei metodi d'insegnamento (Calò, 1911: 210; Cambi, 1974: 82), che costituisce anche la peculiarità del suo approccio alle tematiche educative rispetto agli altri esponenti del positivismo pedagogico (Cambi, 2002: 292-394). Inoltre, se ne mette in risalto anche la sua concezione "circolare" del rapporto tra scuola e società (Bertoni Jovine, 1965: 210).

Per quanto concerne i temi dell'istruzione e dell'educazione delle masse, gli "analfabeti", se ne evidenzia la peculiarità della sua posizione incentrata su un'"azione riformatrice globale" (Bertoni Jovine, 1973: 227), in cui si intrecciano istanze d'innovazione sociale e scolastica, sia rispetto ai reazionari, che si oppongono all'istruzione popolare, sia rispetto a coloro che, a fronte della miseria popolare, intendono "semplicemente elargire al popolo un alfabeto" (*Ibidem*). Inoltre, se ne mette in risalto anche l'apertura innovativa sia verso la ricaduta formativa del lavoro sia verso la dimensione psicologica dei processi di apprendimento (*Ibid.*: 244-249), che inducono Villari a criticare le concezioni astratte del fanciullo per proporre un insegnamento fondato sul metodo "pratico" (Bertoni Jovine, 1965: 242). Nel complesso, ne segue l'immagine di un Villari come "personaggio scomodo" (Cives, 1994: 64) che pone in modo forte l'accento sul rapporto tra educazione e questione sociale (*Ibid.*: 17-72; Cataldo, 1989: 40-48), di uno studioso di cui si tende a sottolineare l'attualità delle sue posizioni soprattutto rispetto ai temi relativi alle riforme scolastiche (Carrannante, 2004: 165-181) ed alla critica delle classi dirigenti (Giunta, 2016: 37).

Sempre in ambito storico-pedagogico, di contro alla concezione villariana dell'istruzione elementare incentrata sull'uguaglianza formale (*Ibid.*: 253), se ne evidenzia la concezione classista della scuola secondaria tesa a riprodurre le "distinzioni di classe" (*Ibidem*), piuttosto che a selezionare le "capacità individuali" (*Ibidem*). Tale posizione è confermata dalle ricerche di storia della scuola e della politica scolastica, in cui si evidenziano le azioni che Villari mette in atto in qualità di Ministro dell'istruzione per contrastare la tendenza alla semplificazione degli studi attraverso l'integrazione tra ginnasi e scuole tecniche inferiori (Moretti, 1999: 26-29). All'opposto, si evidenzia il fatto che, secondo lo storico napoletano, la formazione scolastica ed universitaria delle élites politico-culturali, gli "arcadi", debba essere incentrata su una selezione rigorosa e su metodi di studio che ne accrescano la dimensione etica, formandone, allo stesso tempo, anche quella critico-riflessiva mediante la trasmissione di un metodo che "deve coinvolgere l'allievo in un processo di ricerca, e non solo offrirgli informazioni o risultati già raggiunti" (La Penna, 1993: 180).

In sintesi, dato il *telos* educativo sotteso all'opera di Villari emerso dagli "sguardi incrociati" sul suo impegno civile e culturale, ne segue che la lettura *sub specie educationis* dei suoi scritti meridionalistici non è priva di legittimità critica. Inoltre, visto che i riferimenti storico-pedagogici ai suoi scritti sulla questione meridionale sono, perlopiù, incentrati sull'articolo *La scuola e la questione sociale in Italia*, si tratta, ora, d'iniziare ad approfondire l'interpretazione *sub specie educationis* di tutti gli scritti in questione per esplicitarne, così, l'intrinseca dimensione pedagogico-civile tanto in relazione alle èlites quanto rispetto alle masse popolari.

2. Il divario Nord/Sud: società, politica, istruzione

A partire da prospettive storiografiche di diverso orientamento critico-interpretativo, sono stati evidenziati i forti limiti di partecipazione "popolare e di massa" (Bevilacqua, 1993: 34) al processo di unificazione nazionale. Pertanto, il Risorgimento è, perlopiù, considerato nei termini di una "rivoluzione politica realizzata da élites – aristocratiche, borghesi, popolari – mosse da spinte culturali e morali nel nome della libertà, dell'indipendenza e, in certi casi della democrazia" (Barbagallo, 2013: 34). Opera di "minoranze" (Cafiero, 1996: 12), di "frammenti di classi diverse" (Volpe, 1991: 28) e non di diffusa partecipazione, in quanto povero di proposte politiche di natura sociale tali da interessare e coinvolgere direttamente le classi popolari (Bevilacqua, 1993: 34).

Ai limiti della partecipazione di massa si associa sia l'inadeguata conoscenza delle condizioni reali del Paese da parte delle élites risorgimentali, che dell'Italia possiedono una visione ancorata, prevalentemente, a fonti letterarie (Volpe, 1991: 39-40), sia il "mistero divino" (Dorso, 1955: 9) della mancata formazione di un'organica classe dirigente meridionale, che, di contro, risulta essere divisa in due filoni. Da un lato, i liberali moderati, che a causa del carcere e dell'esilio loro inflitti dal regime assolutistico borbonico non conoscono le "condizioni effettive di questo paese" (Croce, 1967: 247). Dall'altro, i ceti dominanti dell'ex Regno delle due Sicilie, che, per non incorrere nelle vessazioni dei Borboni, non partecipano alla vita politica, preferendo la gestione amministrativa del potere locale, da loro "finalizzato all'acquisizione e alla tutela dell'esercizio dei titoli della proprietà terriera, all'assegnazione dei lavori in appalto, alla distribuzione mirata degli impieghi pubblici" (Barbagallo, 2013: 41).

All'indomani della proclamazione del Regno d'Italia (1861), la mancata conoscenza delle condizioni effettive in cui versa il Paese mette la classe dirigente nazionale dinanzi a gravi problemi di natura sociale, economica, culturale e territoriale, che ne denotano l'arretratezza complessiva rispetto ad altri Stati europei, quali la Francia, l'Impero asburgico, gli Stati germanici, il Belgio e la Gran Bretagna. Infatti, a metà Ottocento, non solo il reddito individuale degli Italiani corrisponde ad un terzo del reddito dei Francesi e ad un quarto del reddito degli Inglesi (Barbagallo, 2013: 46), ma

anche i livelli d'istruzione fanno registrare un notevole divario tra l'Italia e gli altri paesi europei. Se nel 1850 gli analfabeti italiani corrispondono al 75-80% della popolazione nazionale, nel 1849 in Prussia sono il 20%, nel 1851 in Francia e nell'Impero austriaco il 40-45%, nel Regno Unito il 25-30% (Santamaita, 2000: 34). Solo l'Impero Russo a metà secolo presenta un tasso di analfabetismo superiore a quello italiano con il 90-95% di analfabeti (*Ibidem*).

All'interno di un quadro economico che vede l'Italia ancorata ad una base produttiva prevalentemente agricola e, pertanto, in ritardo rispetto al processo d'industrializzazione avviato dagli altri paesi europei, si colloca la disparità territoriale fra il Meridione e il Settentrione del Paese, che, probabilmente, già presente prima dell'unificazione, si accentua nei decenni successivi (Felice, 2013: 91-180).

Fermo restando il carattere parziale e problematico dei dati quantitativi relativi all'economia italiana dell'Ottocento (Barbagallo, 2013: 49-50) ed anche i limiti delle statistiche relative all'istruzione (Santamaita, 2000: 33), il dualismo Nord/Sud è evidenziato sia dagli indicatori che riguardano il reddito pro capite, le infrastrutture e i servizi di credito sia da quelli sociali, concernenti la mortalità infantile, la statura media, l'aspettativa di vita, lo sviluppo umano, civile e l'istruzione (Barbagallo, 2013: 49, 52-54; Felice, 2013: 17-90).

Allo stesso modo in cui l'istruzione è l'indicatore che segna la distanza maggiore tra l'Italia e gli altri paesi europei, segna anche il divario superiore tra le regioni meridionali e quelle settentrionali.

Infatti, nel 1861 i diciassette milioni di analfabeti presenti in Italia si distribuiscono con una percentuale del 67% al Nord e dell'87,1% al Sud (Santamaita, 2000: 33-36; Barbagallo, 2013: 51). Dieci anni dopo, il Nord è al 61,9%, mentre il Sud all'84,2% (Santamaita, 2000: 36). Nel 1901 il Nord scende al 40,5% e il Sud ancora al 70,2% (*Ibidem*). Soltanto nel 1921, mentre al Nord la percentuale di analfabeti raggiunge il 21,8%, il Sud si attesta al 46,9% (*Ibidem*). Tuttavia, sempre nel 1921, il divario tra Sud e Nord si acuisce ulteriormente, passando da una differenza del 20,1% di analfabeti in più nel Meridione rispetto al Settentrione fatta registrare nel 1861 ad una differenza del 25,1% (*Ibidem*).

Entro il quadro socio-economico-politico sin qui tratteggiato, a partire dal 1861 si colloca l'azione di governo prima della Destra e poi della Sinistra storiche, che declineranno in modo diverso, anche se non radicalmente divergente, il rapporto tra élites e masse pure a partire dalle loro rispettive politiche scolastiche.

Se alla Destra deve essere riconosciuto il merito di avere realizzato l'unificazione giuridico-politico-amministrativa dell'Italia, di avere avviato la costruzione di una rete ferroviaria nazionale e di avere raggiunto il pareggio del bilancio, allo stesso tempo bisogna evidenziare anche i limiti della sua politica economica, fiscale e scolastica, che, in alcuni casi, contribuiranno ad esasperare i contrasti sociali e ad accentuare i divari territoriali, come, ad esempio, testimonia la repressione del brigantaggio meridionale

tra il 1860 ed il 1870. Brigantaggio alimentato anche da profonde istanze di giustizia sociale, per lo più legate all'esigenza di una più equa redistribuzione delle terre o del loro uso (Bevilacqua, 1993: 35; Coletti, 1983: 27-46; Barbagallo, 2013: 36-37; Di Brango & Romano, 2017: 35-51, 207-238), cui, invece, tra il 1864 ed il 1867 fa riscontro il rafforzamento dei latifondi meridionali a seguito della vendita dei beni ecclesiastici e demaniali (Luzzatto, 1961: 31-32; Cafiero, 1996: 24-26).

Inoltre, la mancata diffusione di un capillare sistema d'istruzione e di educazione popolare, la conservazione di relazioni sociali fortemente sperequate insieme alle distorte dinamiche di scambio politico tra protezione e consensi elettorali, favoriscono il mantenimento e la riproduzione delle associazioni criminali, tanto della camorra a Napoli quanto della mafia in Sicilia (Bevilacqua, 1993: 40-44).

Il ristretto carattere di classe della Destra connota anche la sua politica scolastica. Infatti, se, con la legge Casati del 1859-1861, i liberali moderati hanno il merito di porre le fondamenta del sistema nazionale scolastico, ancorché fortemente centralizzato (Genovesi, 2001: 70-71), è anche vero che con essa privilegiano l'istruzione classica ed universitaria a discapito di quella tecnica, professionale e popolare, nei cui confronti, perlopiù, nutrono una notevole diffidenza (Santamaita, 2000: 13-43; Corbi & Sarracino, 2003: 23-29). D'altronde, nell'ambito delle relazioni ispettive e delle numerose inchieste parlamentari promosse sulla scuola dagli stessi governi della Destra, l'inchiesta del 1864 evidenzia le forti criticità che attraversano la scuola elementare affidata ai comuni, che non riescono a fare rispettare "neppure l'obbligo scolastico" (Santamaita, 2000: 40), introdotto in modo generico dalla stessa legge Casati.

Raggiunto il pareggio del bilancio, a seguito di una crisi parlamentare, nel 1876 cade l'ultimo governo di Destra presieduto da Marco Minghetti. Gli succede Agostino Depretis, che inaugura il ventennio di governi guidati da esponenti della Sinistra storica.

Pur entro i limiti e le storture della politica trasformistica da lui avviata, nel 1876 il programma elettorale di Depretis prevede un graduale processo di democratizzazione dello Stato italiano, in cui risulta essere centrale l'istruzione gratuita, obbligatoria e laica. Entro il quadro di una politica scolastica che aumenta la spesa pubblica per l'istruzione al 2,9% (Corbi & Sarracino, 2003: 35), nel 1877 viene varata la legge Coppino, che, pur tra ambiguità, limiti e contraddizioni (*Ibid.*: 31; Santamaita, 2000: 44) pone sia il problema del contrasto all'evasione dell'obbligo scolastico sia quello di una più decisa laicizzazione della scuola. Inoltre, con altri provvedimenti legislativi, la Sinistra sembra andare nella direzione del rafforzamento della scuola popolare, prevedendo agevolazioni per i Comuni che investano nell'edilizia scolastica, migliorando le condizioni di lavoro ed i livelli stipendiali degli insegnanti della scuola elementare, introducendo l'insegnamento dell'Educazione fisica e proponendo, con i *Programmi* di Aristide Gabelli del 1888, l'innovazione didattica della scuola di base, incentrata sull'acquisizione di una *forma mentis* critica. Tuttavia, nel 1894,

in un clima di forti tensioni sociali, con la *Riforma dei programmi della scuola elementare* promossa dal Ministro Guido Baccelli, la Sinistra torna a sottolineare il "primato dell'educazione sull'istruzione" (Corbi & Sarracino, 2003: 37), con la nota formula di: "Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può" (Cives, 1990: 70).

D'altronde, nei primi decenni post-unitari e nel più ampio contesto di "strutturazione di un progetto di educazione nazionale" (Sirignano, 2012: 300) attraverso "meccanismi di sacralizzazione della nazione e dello Stato" (Fiorelli, 2012[2]; 207), la funzione fondamentale assegnato alle scuole per le classi subalterne (Genovesi, 2001: 69-71) consta nell'essere un veicolo dell'"educazione politica e civile" dei cittadini (Fiorelli, 2012[1]: 11; Cambi, 1990: 369), piuttosto che uno "strumento per accrescere la fascia alfabetizzata del Paese" (*Ibidem*).

Sul piano delle politiche generali, nel 1882 viene varata la riforma elettorale, che innalza il numero dei votanti da 600.000 a 2 milioni di cittadini, prevedendo, tra gli altri requisiti per l'esercizio del diritto al voto, la capacità di leggere e di scrivere, mentre nel 1884 viene abolita la tassa sul macinato.

A seguito della crisi economica degli anni Ottanta, nel 1887 sono introdotte le tariffe doganali sul grano e su molti prodotti industriali, che, mentre cementano il blocco sociale dominante formato dagli agrari, in prevalenza, meridionali e dagli industriali settentrionali, contribuiscono anche ad acuire le disparità tra Nord e Sud, trasformandole in un vero e proprio dualismo economico (Bevilacqua, 1993: 63-67).

Il conseguente aumento dei prezzi del grano e del pane acuisce i flussi migratori verso l'estero ed i conflitti sociali nelle campagne, come nel caso del movimento dei Fasci siciliani, duramente represso tra il dicembre del 1893 ed il gennaio del 1894 dal Presidente del Consiglio Francesco Crispi, il quale mira alla costruzione di uno Stato forte ed all'espansione coloniale dell'Italia piuttosto che a migliorare le condizioni di vita e di lavoro delle classi lavoratrici. Evidenziandone le ricadute negative relative alla mancata formazione di una moderna coscienza civile, è stato osservato che:

> […] la repressione infliggeva un'ulteriore profonda ferita al rapporto fra potere pubblico e popolazioni, le quali, evidentemente, impedite di sperimentare una forma moderna di attività sindacale e politica, di educarsi a una visione più larga dei rapporti collettivi, erano risospinte a pensare che oltre il ristretto cerchio della famiglia e della parentela la restante società era un mondo infido e pieno di insidie, e lo stato un nemico armato (Bevilacqua, 1993: 84).

3. Il dualismo Nord/Sud: la presa di coscienza

Entro un contesto culturale in cui permane ancora il mito di un Meridione favorito dalla natura sia per le sue condizioni climatiche sia per la fertilità delle sue terre (Galasso, 1978: 13), di un Mezzogiorno considerato

come un "'paradiso abitato da diavoli'" (Barbagallo, 2013: 42), le cui intrinseche potenzialità di sviluppo si ritiene che possano essere attuate grazie alle virtù proprie dei governi liberali (Galasso, 1978: 13), già a partire dagli anni Sessanta comincia a maturare la consapevolezza delle differenze e delle divergenze che intercorrono tra Nord e Sud.

Durante l'impresa dei Mille (1860), la diaristica garibaldina sembra fotografare in presa diretta le differenze di intenti che intercorrono tra i volontari sbarcati a Marsala, che mirano in modo prioritario alla realizzazione dell'unità politica del Paese, e gli stessi insorti siciliani che li affiancano, i quali perseguono, soprattutto, delle istanze di giustizia sociale.

Interrogato dallo scrittore garibaldino Cesare Abba sul perché non si arruoli con i patrioti, un giovane monaco palermitano, padre Carmelo, risponde che: "la libertà non è pane, e la scuola nemmeno. Queste cose basteranno forse per voi Piemontesi; per noi qui no" (Abba, 1968: 57). Inoltre, nel riportare le parole pronunciate da Nino Bixio durante i drammatici eventi di Bronte, Abba fa riferimento alla dicotomia civiltà/barbarie, tra forme superiore di umanità e "nemici dell'umanità" (*Ibid.*: 120).

La presa di coscienza dell'esistenza di "due Italie" diviene via via sempre più netta anche grazie alle relazioni inviate dai liberali moderati al Presidente del Consiglio sabaudo Camillo Benso, Conte di Cavour, in cui si soffermano sulla passività e sull'indolenza del popolo meridionale (Cavour, 1952: 350), così come sulla corruzione che caratterizza la borghesia "avvocatizia" (*Ibidem*), ossessionata dal problema degli impieghi nonché sullo scarso livello d'istruzione delle masse e sulla miseria dilagante. A titolo esemplificativo, si ricordi che, nel riassumere le impressioni raccolte durante la sua missione nel Mezzogiorno, Giuseppe La Farina scrive che ciò che lo spaventa "è il distacco della vita morale e politica che esiste tra queste province con quelle della media e dell'alta Italia" (*Ibid.*: 356), mentre Luigi Carlo Farini parla addirittura di "barbarie" e di "Affrica" (*Ibid.*: 208).

Nel 1863, a seguito dello scoppio della guerra contro il brigantaggio, a nome della Commissione d'inchiesta della Camera dei Deputati, Giuseppe Massari relaziona sul fenomeno, individuandone le cause sia nel malgoverno borbonico sia nelle condizioni di estrema povertà in cui versano la maggior parte dei contadini meridionali.

Nel 1877 prende le mosse la Commissione d'inchiesta presieduta da Stefano Jacini, i cui risultati, pubblicati nel 1884, evidenzieranno la diffusione della miseria, dell'indigenza, delle malattie e dell'analfabetismo nelle campagne italiane (cfr. Jacini, 1884).

Oltre alle istituzioni politiche, si attivano per la scoperta della questione sociale e del Mezzogiorno anche giornalisti, scrittori e studiosi impegnati in ambito politico. Tra i primi si annovera la democratica mazziniana Jessie White Mario, che, ne *La miseria di Napoli* (cfr. Mario, 1877), descrive le misere condizioni di vita in cui versa la plebe partenopea con una ricchezza di dati ed una forte *verve* polemica rivolta contro le nuove istituzioni liberali, da lei ritenute responsabili dell'aggravarsi dei casi di malgoverno e corruzione.

Tra gli scrittori, bisogna ricordare Renato Fucini, che, nella raccolta di scritti *Napoli a occhio nudo* (cfr. Fucini, 1878), ritrae dal vivo le masse napoletane, evidenziandone sì la vivacità ma anche il degrado economico, la profonda superstizione e l'abiezione morale.

Tra gli studiosi impegnati in politica sono da annoverare i liberali moderati Leopoldo Franchetti, Sidney Sonnino e Giustino Fortunato e il conservatore Pasquale Turiello.

Già allievi di Villari all'Università di Pisa, Leopoldo Franchetti, Sidney Sonnino conducono direttamente inchieste private sul campo, analizzando le caratteristiche basilari della struttura socio-economica meridionale in relazione ai rapporti di proprietà e di produzione (cfr. Franchetti, 1926, 1985; Sonnino, 1926, 1972). Dalle loro ricerche emerge l'estrema condizione d'indigenza economica, di deprivazione culturale e di totale dipendenza dei contadini e dei braccianti meridionali nei confronti sia dei proprietari terrieri, che per loro sono "onnipotenti (Franchetti, 1985: 19), sia di "coloro che sono alla testa del municipio" (*Ibid*.: 20), in quanto espressione di una minoranza di notabili e di ceti abbienti.

Oltre a prospettare riforme contrattuali ed economiche volte alla creazione di una classe di piccoli e medi proprietari terrieri, sul piano delle riforme politiche, Sonnino si dichiara favorevole al suffragio universale, che, insieme all'istruzione, alle cooperative ed alla sindacalizzazione dei lavoratori, viene da lui indicato quale mezzo d'azione attraverso cui i contadini potrebbero migliorare le loro condizioni di vita e di lavoro. Infatti, secondo lo studioso toscano, nell'ambito del sistema liberale allora vigente:

> […] dei contadini non si curano i deputati meridionali, perché non pensano che a premunirsi per le venture elezioni politiche, e le nuove disposizioni relative ai contratti agrari incontrano poco favore presso la generalità dei loro elettori proprietari. Dei contadini meridionali, fittaiuoli o mezzadri, non si danno nemmeno pensiero i partiti socialisti, perché la sensibilità umanitaria del socialista evoluto non si estende oggi al di là del proletariato cosciente; e quei poveri coloni non si sognano ancora di stringersi in leghe per minacciare l'ordine pubblico (Sonnino, 1972: 1558).

Spinto dalle lettura degli scritti meridionalistici di Villari a collaborare con la "Rassegna settimanale", Giustino Fortunato non solo offre un contributo fondamentale alla conoscenza della realtà socio-economica del Sud Italia, ma sfata anche l'inveterato stereotipo di un Mezzogiorno naturalmente fertile, ricco ed ubertoso, contrapponendo all'immagine forviante, in quanto, secondo lui, unilaterale, di un Meridione dalle splendide pianure e dai solari litorali, quella delle terre aride e montuose degli entroterra dell'Abruzzo e della Calabria da lui stesso visitati. Entro le coordinate politico-culturali del riformismo conservatore, nel prendere le distanze da quella che egli considera una gretta contesa finanziaria tra regioni meridionali e settentrionali, Fortunato osserva che:

La questione, per ciò, quale oggi comunemente si agita davanti al paese, ossia come un'acre querimonia di dare e di avere, di profitti e di perdite, che faccia capo ad una febbrile gara di appetiti intorno al "bilancio della spesa", non è, no, la questione meridionale nei veri suoi limiti, nel vero suo aspetto della coesistenza di due civiltà, che la geografia e la storia hanno rese differenti, in un sol corpo di nazione (Fortunato, 1911: 312).

Al sempre più accentuato pessimismo di Fortunato, che fa leva su una "maledizione che scaturisce dai tratti geografici e naturali delle terre meridionali" (Teti, 1993: 209), fa riscontro il pessimismo storico-culturale su cui è incentrata l'analisi meridionalistica del conservatore Pasquale Turiello. Infatti, nel volume *Governo e governati in Italia* (cfr. Turiello, 1882) recensito dallo stesso Villari (Villari, 1979: 193-220), lo studioso napoletano ritiene che il carattere degli italiani, individualista e ribelle soprattutto nel Mezzogiorno, necessiti di uno Stato forte, che sappia ristabilire la fiducia nelle pubbliche autorità attraverso una decisa opera di rieducazione popolare.

> Brigantaggio e camorra, mafia e clientele – sostiene Turiello – non sono che forme diverse d'uno stesso fenomeno. […] Mancando istituzioni sociali domestiche o rispettate, popolari o governative, che tramezzassero tra governo e governati; mancando nel popolo il vigore dell'educazione; le liti, le coltella, la rivoltella, la sopraffazione divennero la regola, dove più continuo o meno sorvegliato era il contatto tra gli individui (Turiello, 1882: 150).

Negli stessi anni, le differenze tra italiani del Nord e del Sud sono declinate da Cesare Lombroso e dai suoi allievi in termini antropologico-razziali (cfr. Lombroso: 1876; Niceforo: 1898;), che, qualificando i meridionali come atavici ed arcaici (Lucchese, 2002: 95-142; De Francesco, 2012: 55-59), conducono al mito della "razza maledetta" (Teti, 1993: 83).

Nel complesso, si può osservare che, nel tentativo di risollevare le sorti della Destra storica travolta dalle elezioni del 1876, gli esponenti del meridionalismo liberale moderato compiono un profondo processo di "autocritica" (Villari, 1988: p. 95) della linea politica da loro adottata nei tre lustri precedenti, il cui fulcro centrale è costituito dalla "*conoscenza* della realtà" (*Ibidem*; Bevilacqua, 1993: 38-39); ossia, coerentemente alla cultura positiva e positivista di quei decenni, dall'approfondimento teorico dei problemi strettamente intrecciato all'osservazione diretta e sperimentale della realtà socio-economica e politico-culturale al fine di riformarla.

Data la centralità del momento conoscitivo su cui devono essere basate le riforme, ne segue la centralità del momento pedagogico-civile della formazione delle élites tanto sotto il profilo metodologico-informativo quanto sotto quello etico-politico. Così come dopo l'unità d'Italia si rafforza un vasto settore editoriale, che, seppure limitatamente ai livelli di alfabetizzazione e d'istruzione di quei decenni, mira all'educazione nazional-popolare attraverso la pubblicazione di romanzi storici, romanzi d'appendice, libri per ragazzi, periodici ed almanacchi (Corbi & Sarracino, 2003: 4; Chiosso, 2013: 83-108), allo stesso modo si accresce un significativo ambito dell'e-

ditoria che mira specificamente sia ad informare le élites politico-culturali circa le reali condizioni in cui versa il Paese sia a formarne una coscienza etica superiore, volta alla realizzazione della coesione sociale e al conseguente rafforzamento delle basi dell'unità nazionale.

Nel loro insieme, le relazioni private di carattere politico-informativo, la memorialistica patriottica, i racconti realistici, le voluminose inchieste sia parlamentari che private e la pubblicistica incentrata sugli articoli di giornale ed i saggi brevi, che, talvolta, sono anche raccolti in più ampie ed organiche pubblicazioni monografiche, costituiscono una varietà di generi letterari e di trattatistica storica, sociologica, economica e politica attraverso cui, ora a livelli di maggiore rigore, approfondimento e documentazione, ora a livelli, perlopiù, divulgativi, si intende alimentare il dibattito pedagogico-civile, in modo tale da favorire da parte della classe dirigente in senso stretto – parlamentari ed alti dirigenti statali – e dell'opinione pubblica in generale, costituita, prevalentemente, dagli esponenti della borghesia colta e delle professioni, un'adeguata presa di coscienza delle reali condizioni sociali, economiche e culturali in cui versa l'Italia. Presa di coscienza che, a sua volta, avrebbe dovuto mettere la stessa classe dirigente in condizione di elaborare "forme egemoniche di direzione della società italiana" (Barbagallo, 1979: 9).

4. La formazione delle élites

Gli scritti meridionalistici di Villari si inseriscono nel dibattito politico-culturale italiano, sancendo "una sorta di riconoscimento ufficiale della 'questione' come tema politico-sociale fra i più rilevanti della vita italiana" (Galasso, 1978: 16), dando, così, inizio ad una tradizione pubblicistica divenuta via via sempre più "imponente" (*Ibidem*). Infatti, l'"autocritica", come presa di coscienza dei limiti dell'azione governativa dei liberali rispetto alle reali condizioni di sudditanza sociale, povertà economica e deprivazione culturale e morale in cui versano le masse popolari, per promuovere, in questo modo, da parte della stessa borghesia, un'adeguata azione riformatrice che migliori le condizioni di vita e lavoro delle classi lavoratrici e ne elevi anche i livelli d'istruzione, costituisce il *telos* recondito del costante impegno civile profuso dallo studioso napoletano nella sua più vasta attività storiografica, politica, civile e pubblicistica (Barausse & Palladino, 2014: 652-653).

Nello specifico, a due anni dalla salita al governo della Sinistra storica, nel giugno del 1878 e successivamente nell'1885 lo studioso napoletano pubblica la prima e la seconda edizione del suo volume su: *Le lettere meridionali ed altri scritti sulla questione sociale in Italia* (cfr. Villari, 1979).

Si tratta di una raccolta di lettere, articoli, recensioni e saggi brevi già pubblicati tra il 1861 e il 1883 su giornali e periodici di area prevalentemente liberal-moderata, quali la *Perseveranza* ed il *Politecnico* di Milano,

la *Nuova Antologia* e l'*Opinione* di Firenze e la *Rassegna settimanale* di Roma.

Lettere, articoli e saggi che si caratterizzano sia per il loro stile essenziale e realistico sia, coerentemente alla corrente politico-culturale di cui è il promotore, per il loro intento etico-educativo di "ridestare la pubblica opinione" (*Ibid.*: 35), di favorire la formazione di un "abito civile" (Cicalese, 1979: 102) sulla cui base orientare l'azione della classe dirigente italiana verso la presa in carico della soluzione della questione sociale, i cui aspetti più drammatici, secondo Villari, si concentrano soprattutto nel Sud Italia.

La collocazione dello storico napoletano entro le coordinate ideologico-politiche del riformismo liberale appare chiara quando egli sostiene che "la guida e il governo della presente società italiana" spettano "alla borghesia" (Villari, 1979: 22). Tuttavia, si distingue dalle posizioni reazionarie presenti nel seno della stessa borghesia quando ne stigmatizza il "dispotismo" (*Ibidem*), per evidenziare, di contro, l'esigenza di radicarne il potere sulla base di una salda prospettiva etico-culturale, che, superando i ristretti interessi di classe, ne indirizzi l'azione di governo verso il riequilibrio del corpo sociale del Paese anche a costo di fare "i necessari sacrifizi" (*Ibid.*: 184-185).

L'impegno profuso da Villari nella persuasione e nella formazione civile e politica delle élites, da una lato, mira a fare conoscere loro quali siano le condizioni effettive in cui versano le masse lavoratrici, in modo tale da ridestarne il senso etico di dovere e giustizia sociale, dall'altro, intende convincerle del fatto che le riforme hanno una valenza preventiva rispetto allo "spettro del Socialismo" (*Ibid.*: 21).

Per quanto concerne la dimensione etica relativa alla formazione della classe dirigente e dell'opinione pubblica, "intellettuali", "professionisti", "vice-sindaci" e "proprietari illuminati e liberali" (Cicalese, 1979: 135), innanzitutto, Villari riflette sul disincanto cui è pervenuta la sua generazione dopo avere portato a compimento l'unità d'Italia culminata con la presa di Roma (1870). Disincanto che, a parere dello studioso napoletano, nel restringere gli orizzonti ideali, quali vettori di senso, sembra avere ridotto le élites nazionali ad "uomini disingannati e sfiduciati, per non sapere che altro fare, né che altro desiderare" (*Ibid.*: 141). Villari procede anche oltre la situazione politica contingente ed indica in un clima culturale più generale la caduta della tensione ideale, la mancanza di una "religione civile" (Gentile, 2007: 24-67), sulla cui base costruire un senso ultimo per la vita collettiva del Paese.

Nel mettere a confronto la formazione della sua generazione con quella successiva all'unità d'Italia, Villari osserva che il clima di alta idealità politico-civile che si respirava nelle scuole nei decenni risorgimentali è del tutto svanito, in quanto:

> […] gli antichi Dei sono rovesciati sui loro altari, senza che alcuna nuova Divinità venga a prendere il loro posto. L'alunno non vede dinanzi a sé

> che una professione o un impiego; i più eletti pensano alla scienza. Ma ciò neppur basta, perché la scienza stessa ha bisogno d'essere destinata a qualche cosa di più alto, da cui possa essere come santificata. Nella nostra vita tutto ciò che non è santificato viene profanato. Il vuoto che io vedo nella scuola, parmi che sia anche nella società, perché è nel cuore del cittadino. A noi manca come l'aria da respirare perché dopo una vita di sacrifizii, non troviamo più nulla a cui sacrificarci (*Ibid.*: 85).

L'abbassamento dell'orizzonte delle attese coinvolge anche la classe dirigente, che, secondo Villari, oramai si limita alla sola gestione dell'esistente, riproducendone le sperequazioni e le contraddizioni a danno dei ceti popolari, mentre proprio il perseguimento della "giustizia sociale" (*Ibid.*: 84), del "pareggio morale" (*Ibid.*: 65), oltre che di quello "finanziario" (*Ibidem*) e del radicamento della libertà "nella vita sociale ed individuale" (*Ibid.*: 85), oltre che in quella politico-istituzionale, (*Ibidem*) potrebbero, sempre a parere dello storico napoletano, costituire l'"interesse supremo, urgente, [che] ci restituirebbe l'ideale perduto" (*Ibidem*), da porre a fondamento della nuova "religione civile" dell'Italia, per garantirne sviluppo economico, coesione socio-culturale ed unità politica.

Rispetto alla valenza preventiva delle riforme sociali, che sottende un calcolo razionale costi/benefici, nel soffermarsi sullo "spettro del Socialismo" (*Ibid.*: 21), Villari lo considera come "la più pericolosa malattia delle società moderne" (*Ibidem*), così come ritiene che i suoi seguaci siano dei fanatici aderenti ad una "setta iniqua" (*Ibid.*: 180), che deve essere controllata e repressa "senza scrupoli e senza esitazione" (*Ibidem*). Tuttavia, secondo Villari, la soluzione definitiva del "male" (*Ibid.*: 45) consta nell'attuazione di quelle riforme sociali capaci di perequare il corpo sociale del Paese, facendo, così, venire meno le condizioni che alimentano la propaganda dell'"*Internazionale*" (*Ibid.*: 180). In altri termini, lo storico napoletano vuole persuadere la borghesia italiana che l'attuazione delle riforme sociali risponde al suo interesse di conservare le redini della guida del Paese secondo il modello del riformismo sociale conservatore offerto in quegli anni dalla Germania di Bismarck (*Ibid.*: 141) e dall'Inghilterra di Disraeli (*Ibid.*: 180-181).

Nel suo impegno pedagogico-civile di coscientizzazione delle élites attraverso lettere, articoli e saggi incentrati sia sulla denuncia delle misere condizioni di vita e di lavoro in cui versano le masse lavoratrici, sia su principi etico-politici finalizzati alla formazione di un "*Noi*", ossia di un'identità collettiva di ampio respiro nazionale, sia sulla base di considerazioni che fanno leva sulla corretta consapevolezza, tipica del riformismo conservatore, dei propri reali interessi di parte, Villari approfondisce anche le modalità storiche attraverso le quali si è formato il ceto burocratico-amministrativo italiano.

Secondo lo studioso napoletano, quest'ultimo sarebbe del tutto impreparato ed inadeguato a dirigere e ad amministrare il nuovo Stato italiano, in quanto formato da quadri mediocri ed in alcuni casi pessimi provenienti

dagli impiegati e dai funzionari dei "vecchi governi" (*Ibid.*: 113), dai patrioti liberali e dall'amministrazione piemontese.

Tranne rare "eccezioni" (*Ibid.*: 113), Villari ritiene che i primi, i quadri amministrativi degli Stati italiani preunitari, siano del tutto inadatti ad amministrare lo Stato italiano, in quanto formatisi in amministrazioni "corrotte o microscopiche" (*Ibid.*: 114) di Governi "caduti per la loro ignoranza e pel loro cieco dispotismo" (*Ibidem*).

Per quanto concerne i secondi, i patrioti liberali, lo storico napoletano rimarca il fatto che anche essi sono stati "educati nell'Italia divisa dei piccoli Stati e dei piccoli tiranni" (*Ibidem*). Inoltre, osserva sempre lo stesso Villari, provenienti "dagli esili, dalle galere, dalle cospirazioni, dal campo dei volontari" (*Ibidem*) non hanno potuto ricevere un'istruzione adeguata, che consenta loro di svolgere in modo efficace i loro nuovi compiti burocratico-amministrativi, per i quali sono stati selezionati sulla base dei loro meriti politici e non della loro effettiva "capacità amministrativa" (*Ibid.*: 14-15).

Infine, per quanto concerne i quadri burocratico-amministrativi di origine piemontese, pur rimarcandone il grado di preparazione e rettitudine morale, allo stesso tempo Villari evidenzia anche il fatto che con la proclamazione del Regno d'Italia molti di loro sono stati promossi e destinati a funzioni e ad uffici di gran lunga superiori alle loro precedenti mansioni ed ai loro effettivi livelli di competenze e ai loro gradi d'istruzione. In questo modo, sottolinea lo studioso napoletano: "Il paese si trovò invaso da una moltitudine sempre crescente d'incapacità burocratiche, che moltiplicavano da ogni lato come le locuste. Uomini vecchi e uomini nuovi, liberali, martiri e persecutori, nessuno aveva ricevuta l'educazione ed il tirocinio necessari ai nuovi tempi" (*Ibid.*: 118).

Data la situazione negativa relativa all'originaria costituzione delle élites burocratico-amministrative, Villari ritiene che prima di ogni riforma di carattere giuridico-legislativo concernente i diversi ambiti della vita sociale, politica, economica e culturale del Paese ci si debba porre seriamente e radicalmente il problema della formazione e della selezione di una nuova classe dirigente a tutti i suoi livelli. Nel soffermarsi sui problemi sorti in relazione ad uno dei tentativi compiuti di riforma dell'insegnamento universitario, lo studioso napoletano ritiene che la questione fondamentale non sia di natura giuridica, ma sia di formazione di uomini competenti, determinati e volitivi attraverso la realizzazione di un adeguato sistema d'istruzione non solo popolare, ginnasiale, liceale ed universitaria, ma anche tecnico-professionale (*Ibid.*: 124-125; 133-135).

E per "avere uomini migliori" (*Ibid.*: 125), Villari profonde tutto il suo impegno sia a livello di magistero civile, con la sua opera pubblicistica rivolta alla coscientizzazione della classe dirigente; sia a livello di ricerca e d'insegnamento universitari svolti prima presso l'Università di Pisa (1859) e poi presso l'Istituto di Studi Superiori di Firenze (1865-1913), rivedendone anche l'organizzazione e gli ordinamenti interni; sia a livello di politiche scolastiche, in qualità di membro non solo del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, ma anche delle più importanti Commis-

sioni ministeriali sulla scuola, nonché, tra il 1891 ed il 1892, di Ministro della Pubblica Istruzione, le cui azione mira, soprattutto, a valorizzare ed a tutelare gli studi ginnasiali e liceali (Moretti, 1999: 219-229); sia a livello di attento studioso e diretto conoscitore delle organizzazioni scolastiche (Villari, 1868: 19-314, 315-372; Villari 1891: 14-136, 253-316; Gabelli & Villari, 1889) ed universitarie (Villari, 1868: 373-398; Villari 1891: 211-252, 317-374) non solo italiane ma anche straniere.

5. La valenza "antropogenetica" dei rapporti socio-economici

Nel descrivere le condizioni di vita e di lavoro delle "moltitudini" (Villari, 1979: 21) agrarie ed urbane, oltre ad evidenziarne la miseria economica, Villari ne mette in risalto anche il degrado fisico, la depravazione morale e la degradazione intellettuale. Lo storico napoletano esemplifica le sue osservazioni soffermandosi soprattutto sulla descrizione delle condizione di lavoro dei minori nelle miniere di zolfo siciliane o su quelle degli 'organetti', bambine e bambini italiani venduti dalle loro famiglie a persone che ne sfruttano le abilità minime di canto e suono per fare chiedere loro la carità (*Ibid.*: 164).

Rispetto alle condizioni di lavoro cui sono sottoposti i *carusi* e le *caruse* nelle miniere siciliane, lo storico napoletano evidenzia le condizioni di estrema insicurezza in cui sono costretti a lavorare, che se non ne provocano la morte (*Ibid.*: 52), ne minano irrimediabilmente la salute, rendendoli storpi, "deformati o malati per tutta la vita" (*Ibidem*), oltre ad abbrutirli dal punto di vista morale, facendone, così, dei nemici della società (*Ibidem*).

Secondo Villari, le stesse condizioni d'inumano sfruttamento e di conseguente abbrutimento fisico, intellettuale e morale sono vissute da tutti quei bambini e da tutte quelle bambine che sono venduti dai loro genitori poveri a persone che li sfruttano, facendo chiedere loro la carità. È il fenomeno degli 'organetti', che, secondo lo studioso napoletano, mostra in modo esemplare come la miseria possa distruggere i legami familiari (*Ibid.*: 164).

Nell'analizzare le cause del banditismo sociale e della criminalità organizzata, anche se in modo schematico e mostrando, in questo caso, di aderire ad una prospettiva che risente di un rigido determinismo figlio della cultura positivistica del suo tempo, Villari sostiene che la formazione di soggetti criminali, aderenti al brigantaggio, alla camorra ed alla mafia, non sia altro che "la conseguenza logica, naturale, necessaria di un certo stato sociale, senza modificare il quale è inutile sperare di poter distruggere quei mali" (*Ibid.*: 39).

Partendo da questa premessa, lo storico napoletano coglie nelle misere condizioni di vita che le plebi napoletane conducono nei fondaci umidi e maleodoranti, il contesto socio-culturale in cui donne ed uomini, bambini ed adulti si abbrutiscono, divenendo o assoggettati, impauriti ed acquiescenti o scaltri, violenti e brutali (*Ibid.*: 41).

Se l'*ethos* delle plebi è corrotto, secondo Villari, le altre classi sociali di Napoli devono divenire consapevoli del fatto che "una plebe misera e corrotta corrompe tutta la società" (*Ibid.*: 45). Pertanto, esse, sempre secondo Villari, devono "combattere questo male con tutta la energia possibile" (*Ibidem*).

Se le degradate condizioni socio-culturali delle plebi partenopee sono alla base della formazione dei camorristi, lo storico napoletano rimarca come la condizione di "schiavi" (*Ibid.*: 57) in cui è costretta a vivere e a lavorare la stragrande maggioranza dei braccianti siciliani da un lato ne alimenta l'odio contro "tutte le porcherie, le usure e le ingiurie che soffrono" (*Ibid.*: 58), odio che, sottolinea Villari, ha alimentato il brigantaggio (*Ibidem*), dall'altro fa sì che si formino soggetti rassegnati ed acquiescenti rispetto ai poteri esistenti (*Ibid.*: 77).

Secondo Villari, la "questione agraria" (*Ibid.*: 65), ossia il latifondo, se sul versante del bracciantato agricolo, dei "*cafoni*" (*Ibid.*: 66) alimenta la formazione di soggetti che oscillano tra rassegnazione ed odio, tra l'essere supini e la ribellione esasperata e disperata, sul versante dei proprietari terrieri, dei "*galantuomini*", (*Ibidem*) e soprattutto dei "borghesi arricchitti" (*Ibid.*: 58), dei "proprietari negozianti" (*Ibidem*) e dei "gabellotti" (*Ibidem*) alimenta, invece, la formazione di soggetti prepotenti, i mafiosi, che promuovono i loro interessi con il ricorso sistematico alla violenza ed alla vessazione (*Ibid.*: 58-60).

Pur nel suo riduzionismo economicistico, l'angolazione da cui Villari analizza e valuta i fenomeni delinquenziali, quali il brigantaggio, la camorra e la mafia, consente allo studioso napoletano di evidenziarne oltre alla dimensione repressiva anche quella preventiva di carattere sociale ed educativo, differentemente dalla prospettiva antropologico-razziale dei lombrosiani, che, negli stessi anni, sulla base del loro riduzionismo biologistico, considerano la delinquenza il portato necessario di determinate caratteristiche psico-fisiche e, pertanto, di fatto, non solo ritengono che sia priva di fondamento la possibilità di recuperare i popoli meridionali sul piano sociale, culturale ed educativo, ma le loro teorie finiscono anche col generare pessimismo e il "pessimismo rende immutabile lo stato delle cose" (Teti, 1993: 42).

Nel complesso, si può osservare che Villari possiede una sensibilità pedagogica in senso lato, in quanto mostra di cogliere la ricaduta in termini di 'antropogenesi' dei rapporti e delle condizioni sociali, che si concretizzano in ambienti di lavoro e familiari fortemente degradanti e de-*formanti*, mentre la scuola, sempre secondo lo studioso napoletano, dovrebbe attivare dei processi d'istruzione e di educazione tesi al pieno sviluppo delle qualità fisiche, morali ed intellettuali degli individui (Villari, 1979: 134).

La contraddizione tra valenza de-formante delle relazioni sociali e valenza formativa delle istituzioni educative, secondo Villari va affrontata realizzando contemporaneamente sia delle riforme perequative sul piano socio-economico sia delle riforme scolastiche capaci di rispondere ai reali

bisogni educativi e d'istruzione delle diseredate masse rurali e delle misere plebi urbane.

6. Educazione, istruzione e formazione professionale

Sul piano etico-politico ed educativo, fortemente critico nei confronti del solo spirito caritatevole, che, secondo lui, non andando alla radice dei problemi, finisce col demoralizzare e coll'abbrutire i soggetti destinatari, rendendoli sempre più rassegnati e passivi rispetto alle loro misere condizioni di vita (*Ibid.*: 48), Villari, invece, ritiene che "la rigenerazione di un popolo" (*Ibid.*: 149) sia "un vasto problema sociale e morale" (*Ibidem*), che richiede l'attivazione di "tutte le forze sociali" (*Ibidem*). Il che mostra ulteriormente come egli sia consapevole della complessità dei processi educativi e formativi, che non possono essere ridotti alle sole istituzioni scolastiche ed universitarie.

Infatti, sia in ambito sociale che storiografico scevro da impostazioni meramente empiristiche (Urbinati, 1989: 376-377), lo storico napoletano è fermamente convinto che "i problemi sociali si connettono fra loro, in modo che non è possibile risolverne uno senza risolvere gli altri" (*Ibid.*: 35). Di conseguenza, osserva che i tentativi di riforma delle singole istituzioni e dei singoli problemi del Paese impostati "senza tenere conto del resto" (Villari, 1979: 143) sono destinati a non ottenere "alcun resultato" (*Ibidem*).

Ad esempio, nell'analizzare la questione di Napoli, Villari sostiene che per la sua risoluzione occorra "attaccare il nemico da ogni lato" (*Ibid.*: 29), migliorando, allo stesso tempo, le condizioni igieniche, economiche, morali e culturali delle plebi partenopee insieme alle condizioni propriamente materiali ed infrastrutturali della città (*Ibid.*: 25-26). Allo stesso modo in cui un "bambino abbandonato" (*Ibid.*: 25), prima ancora di essere istruito deve essere educato all'igiene personale anche il popolo, secondo Villari, prima ancora di essere istruito deve essere educato a più alti principi di etica civile e, soprattutto, bisogna migliorarne le condizioni di vita e di lavoro, affinché gli "schiavi" (*Ibid.*: 22) cessino di essere tali.

Dunque, lo storico napoletano ritiene che la questione scolastica sia una questione sociale, in quanto la sola istruzione non gioverebbe alle "moltitudini" abbrutite "dalla miseria, dall'oppressione e dall'abbiezione in cui si trovano" (*Ibid.*: 173). Di contro, secondo Villari, la riforma dell'educazione e dell'istruzione delle classi lavoratrici deve procedere di pari passo all'attuazione delle riforme di carattere sociale ed economico, che ne migliorino le condizioni di vita e di lavoro, facendo sì che anche sul piano delle relazioni sociali le "moltitudini" siano incluse, anche se in forma graduale e subalterna rispetto al progetto villariano di egemonia della borghesia, nel corpo socio-politico del Paese: "O noi dunque – osserva Villari – dobbiamo lasciare il popolo nella sua ignoranza, o per istruirlo davvero,

dobbiamo anche educarlo, e migliorare le sue condizioni economiche e sociali" (*Ibid.*: 174).

Richiamandosi alla sua impostazione di fondo, Villari critica tutti coloro che ritengono che la scuola sia "l'eterna panacea di tutti i mali" (*Ibid.*: 55), ossia tutti coloro che riducono il problema del rapporto tra istruzione, educazione e formazione dell'identità nazionale alla sola ricerca della "miglior *forma* di scuole" (*Ibid.*: 142), prescindendo sistematicamente dall'intero contesto socio-economico e politico-culturale in cui versa l'Italia.

Non solo lo studioso napoletano ritiene che tale impostazione sia errata sul piano metodologico, ma, dando una voce autorevole ad alcune posizioni pregiudiziali nei confronti dell'istruzione popolare che circolano soprattutto tra certi settori della borghesia meridionale (Corbi & Sarracino, 2003: 31), sostiene anche che in mancanza di riforme sociali, in contesti particolarmente deprivati, quali quelli dell'Abruzzo, del Molise e del Napoletano, non solo l'istruzione "non darà alcun frutto" (Villari, 1979: 70) a "causa della depressione economica" (Bertoni Jovine, 1965: 208), ma potrebbe anche costituire un pericolo sociale per l'avvenire, rendendo il terreno ancora più fertile per la diffusione della propaganda socialista (*Ibid.*: 22).

Ma se, secondo lo studioso napoletano, l'istruzione delle classi popolari senza un adeguato piano di riforme urbane e soprattutto socio-economiche potrebbe costituire un pericolo per l'egemonia della borghesia, è anche vero che lo stesso Villari evidenzia l'importanza fondamentale che l'educazione e l'istruzione ricoprono nei processi di costituzione e costruzione degli Stati nelle società moderne.

Nel più ampio contesto di una disamina critica relativa alle cause ed alle responsabilità delle sconfitte militari subite dall'Italia in occasione della guerra d'indipendenza del 1866, lo storico napoletano scrive che: "Non è il quadrilatero di Mantova e Verona che ha potuto arrestare il nostro cammino; ma è il quadrilatero di 17 milioni di analfabeti e 5 milioni di arcadi" (*Ibid.*: 138).

Dunque, non già la logica dicotomica dell'*aut/aut* sottende le proposte di riforma villariane, bensì quella della connessione, dell'*et/et*, o, in altri termini, della "circolarità" (*Ibid.*: 210), in quanto, lungi dal sottovalutare l'importanza delle questioni relative ai processi d'istruzione ed educazione e coerentemente sia alla consapevolezza della complessità dei fenomeni sociali (*Ibid.*: 60), sia alla sua conseguente impostazione riformista di carattere integrale o "globale" (Bertoni Jovine, 1973: 227), Villari sottolinea a chiare lettere che le riforme scolastiche debbano essere collegate sempre alle riforme sociali, economiche e politiche, in quanto, secondo lo storico napoletano, la formazione dei soggetti non si realizza soltanto nell'ambito delle istituzioni scolastiche ed universitarie ma anche in quello delle relazioni familiari e dei rapporti sociali. E, viceversa, senza un'adeguata istruzione, le riforme istituzionali e sociali non sortirebbero gli effetti positivi auspicati, in quanto, sempre secondo Villari, "nel fondo di tutte le nostre

riforme ve n'è una che è la base di ogni altra, ed è quella del pubblico insegnamento (*Ibid.*: 133).

Così come Villari, sulla base di una concezione organicistica della società, ritiene che si debba formare il 'corpo', il 'cuore' e la 'mente' dell'Italia sia a partire dal suo livello materiale attraverso la realizzazione e la cura delle strutture e delle infrastrutture, sia a livello socio-economico-culturale mediante l'inclusione delle "moltitudini" urbane e contadine, sia a livello etico con la configurazione di un nuovo orizzonte di senso, di una nuova "religione civile", che motivi sia le èlites che le classi lavoratrici, identificandole in un "*Noi*" che superi gli interessi particolaristici dei singoli "*Io*", sia a livello intellettuale mediante un'istruzione che sia adeguata alle sempre più complesse ed articolate esigenze delle società moderne, allo stesso modo lo storico napoletano sostiene che la formazione dei soggetti individuali debba essere finalizzata ad "educare la mente ed istruirla, fortificare il corpo e formare il carattere" (*Ibid.*: 149).

"Mente", "corpo" e "carattere" rinviano ad un ideale educativo che mira alla formazione dell'uomo nella sua integralità sia sotto l'aspetto fisico sia sotto quello morale sia sotto quello intellettuale. E, a sua volta, sempre secondo Villari, la formazione intellettuale, non deve essere identificata col mero nozionismo, bensì coll'acquisizione di una *forma mentis* tendenzialmente critica e creativa (*Ibid.*: 155).

Nel rifarsi ad una concezione organicistica della cultura e nell'evidenziare i limiti della deriva sempre più settoriale e specialistica dell'insegnamento disciplinare nelle scuole italiane, Villari mette in risalto la valenza formativa di una "buona cultura generale" (*Ibid.*: 146), senza la quale, ad esempio, "neppure nel disegno si può venire allo speciale" (*Ibidem*). Così come, sempre secondo lo storico napoletano, la filologia moderna diviene mera forma erudita quando è separata da una solida base di cultura generale d'indirizzo classicistico, storico e filosofico (*Ibid.*: 148).

Nel più ampio contesto delle riforme sociali da lui auspicate, secondo lo storico napoletano, oltre a doversi ispirare ai principi della formazione integrale e della cultura generale, la riforma della scuola deve essere fondata anche sull'analisi delle situazione storica nazionale, nonché sulle osservazioni e sulle riflessioni di esperienze, anche indirette, di altri Paesi (*Ibid.*: 147).

E l'analisi delle "condizioni proprie" delle "moltitudini" italiane, induce lo studioso partenopeo a ritenere che la loro educazione morale sia assolutamente prioritaria, senza, tuttavia, "credere che ciò che fu l'effetto di secoli di dispotismo si possa correggere in un giorno" (*Ibid.*: 32-33). Inoltre, Villari sottolinea sempre che per garantire il processo di educazione morale, ovvero per far sì che la moltitudine degli individui si riconosca in un solo "scopo comune" (*Ibid.*: 181), occorrano "molte forze morali" (*Ibidem*), che le trasformino in "un solo organismo vivente, e lo pongono in condizioni di svolgersi e di progredire" (*Ibidem*).

Per potere realizzare ciò, ossia per costruire l'identità nazionale del Paese dotandola di una "religione civile", se, a parere dello studioso napole-

tano, non si può fare più affidamento sulla religione positiva, la cui forza va diminuendo, non si può neanche fare leva sulle scienze, che, a dire dello stesso Villari, "non hanno per adesso acquisita tanta certezza, tanta precisione, tanta chiarezza da potersi diffondere nel popolo, e prendere il posto della religione: è assai dubbio se vi riusciranno mai" (*Ibidem*). Invece, secondo Villari, bisogna fare leva sull'auspicabile egemonia borghese, che, ispirandosi all'ideale della giustizia, allo stesso tempo dovrebbe indirizzare la sua opera riformatrice sia in ambito sociale sia in ambito scolastico ed educativo in senso lato.

Per quanto concerne quest'ultimo aspetto, lo storico napoletano evidenzia il ruolo fondamentale svolto dall'esercito, che riunisce le diverse classi sociali educandole al "principio dell'onore e della lealtà militare" (*Ibid.*: 109).

Nell'espletamento della funzione relativa all'educazione di tutti gli Italiani, all'esercito Villari affianca "la scuola elementare, gratuita, obbligatoria" (*Ibid.*: 182), in quanto "anche qui tutte le classi sociali si riuniscono in termini d'uguaglianza" (*Ibidem*).

Nei suoi scritti meridionalistici, differentemente dai suoi scritti pedagogici del 1868 e del 1891, Villari non si sofferma in modo approfondito sulla scuola elementare. Tuttavia, date le precarie se non drammatiche condizioni socio-economiche delle plebi urbane e delle "moltitudini rurali", nell'illustrare le caratteristiche di due scuole popolari private, l'intellettuale napoletano sembra delinearne un modello generale per finalità, funzioni e pratiche educative, cui lo Stato dovrebbe ispirarsi per trasformare le Opere pie da centri di elemosina a centri di educazione, d'istruzione e di avviamento al lavoro, così come proporrà successivamente anche nei suoi *Scritti sociali*, trattando del problema della riforma degli istituti di beneficenza (Villari, 1902: 363-419).

Nel soffermarsi sulle caratteristiche dell'*Opera pei fanciulli usciti dagli Asili* di Alfonso Casanova (Villari, 1979: 47), lo storico napoletano ritiene che la scuola popolare presso i grandi centri urbani come Napoli, dove si concentra una plebe numerosa, deprivata socialmente e depravata culturalmente e moralmente, non debba essere declinata nei termini delle elemosine "che aprono spesso una nuova piaga sociale, perché alimentano l'ozio e il vagabondaggio" (*Ibidem*), ma debba essere strutturata in modo tale da garantire ai bambini e agli adolescenti il soddisfacimento dei loro bisogni primari insieme ad un'adeguata istruzione di base, una rigorosa educazione morale e soprattutto l'apprendimento di "un mestiere" (*Ibidem*), che consenta loro di integrarsi nel tessuto socio-economico in qualità di lavoratori.

Inoltre, nell'illustrare le qualità peculiari della scuola popolare fondata nel 1855 dall'Italiano Cerqua a New York (*Ibid.*: 165-167), evidenzia anche il ruolo che devono avere i maestri che operano con i bambini e gli adolescenti poveri. Un ruolo che, a partire dalla costruzione della relazione affettiva, deve mirare alla formazione ed alla cura integrale non solo dei discenti ma anche delle loro famiglie. Non solo il maestro deve adempiere alla sua funzione di istruire, educare ed indirizzare ad un lavoro dignitoso, ma, nel citare la relazione del Cerqua, Villari osserva che: "'*deve* essere il

loro medico, legale, astronomo, banchiere, deve risolvere i litigi di famiglia, e concludere matrimoni. Il bene che si può fare a questa gente, visitandola ed amandola è immenso'" (*Ibid.*: 167).

Dunque, secondo lo storico napoletano, la finalità della scuola popolare consta nell'includere, anche se in modo subalterno, le classi povere, garantendone l'orientamento, l'educazione e l'istruzione basilari e soprattutto l'apprendimento di lavori manuali che consentano loro di vivere in modo relativamente autonomo e dignitoso. Il che implica che i maestri devono avere delle capacità relazionali ed affettive che permettano loro di andare oltre i pregiudizi di classe, per porsi, invece, come figure autorevoli di riferimento sia a livello sociale sia a livello educativo.

Per quanto concerne la scuola statale, Villari osserva che per contribuire alla soluzione della questione sociale, ossia per concorrere a risollevare le plebi urbane dalle condizioni di estremo degrado in cui versano, bisogna "prima di tutto pensare alla scuola, ma non alle elementari solamente, anche alle industriali, finora troppo trascurate" (*Ibid.*: 33).

E, secondo lo studioso napoletano, il compito delle scuole industriali consisterebbe nel "promuovere e migliorare le industrie già esistenti nel paese" (*Ibidem*), dando, soprattutto, "l'abito, l'educazione del lavoro ai fanciulli discoli o abbandonati" (*Ibidem*), come, ad esempio, viene fatto nelle scuole inglesi per mozzi, i *Training Ships*, dove, osserva l'intellettuale napoletano, si formano i futuri quadri di base sia della marina militare sia di quella mercantile (*Ibidem*).

Nel proseguire la sua rapida disamina delle scuole e degli istituti tecnici, Villari confronta l'ordinamento scolastico italiano con quello tedesco, per evidenziare come in Germania il modello delle scuole reali vada nella direzione del superamento della contrapposizione tra scuole classiche e scuole tecniche, tra "antiche Università" (*Ibid.*: 143) e "nuovi Politecnici" (*Ibidem*), conciliando gli studi applicativi con quelli teorici, la formazione specialistica con quella generale. Di contro, secondo lo studioso napoletano, l'ordinamento scolastico italiano si caratterizza per una netta contrapposizione tra i licei, incentrati su "un'istruzione affatto generale" (*Ibid.*: 145), e gli istituti tecnici, che mirano a darne una "affatto speciale e pratica" (*Ibidem*).

Ne segue, sempre secondo Villari, una degenerazione specialistica anche dell'insegnamento di quelle discipline, che, invece, dovrebbero mirare all'acquisizione di una cultura generale. Soffermandosi sull'esempio dell'insegnamento della lingua e della letteratura italiana, lo storico napoletano ne rimarca la deriva specialistica, che ne frammenta l'organicità in una molteplicità di declinazioni settoriali a seconda dei diversi indirizzi scolastici, così che: "Volendo svolgere il sistema fino all'assurdo, bisognerebbe trovare un italiano per i capitani di lungo, ed un altro per i capitani di piccolo corso, un alfabeto per chi si dà all'agricoltura, ed un altro per chi si dà al caseificio" (*Ibid.*: 146).

Rispetto ai ginnasi ed ai licei, Villari critica l'azione dei Governi italiani, che, preda di un'ansia riformatrice alquanto passiva rispetto agli ordina-

menti scolastici ed ai modelli didattici desunti dai paesi esteri, finiscono con l'incidere negativamente sia sulla manualistica scolastica sia, in ultima istanza, sull'istruzione degli stessi studenti (*Ibid.*: 148).

Pur essendo di formazione culturale rigorosamente laica, senza prevenzioni di sorta Villari mette in risalto la valenza altamente formativa di alcuni centri di studio religiosi sia sotto il profilo dell'educazione morale sia sotto quello dell'istruzione umanistica – studio delle lingue classiche e delle moderne lingue europee – come nel caso del Monastero dei Cinesi, ubicato a Napoli sulla collina di Capodimonte.

In tale monastero, sottolinea Villari, è presente un "piccolo museo cinese" (*Ibid.*: 98) ed i frati vi studiano le lingue classiche, l'Italiano, il Francese e tutte le altre discipline attinenti alla religione cattolica. Secondo lo studioso partenopeo, tale Convento potrebbe essere la base per "vedere fiorire a Napoli una scuola di studii orientali, che sarebbe certamente di utile e di decoro alla patria" (*Ibid.*: 99) a patto che il Governo italiano la finanzi, chiedendo in cambio dell'appoggio economico l'introduzione dell'insegnamento della lingua e della cultura cinese.

Insieme al Monastero dei Cinesi, Villari ricorda anche il Collegio di San Demetrio nella terra d'Otranto in Calabria, che si è sempre distinto per la rigorosa istruzione classica data ai suoi studenti.

Inoltre, per valorizzare le risorse archeologiche e culturali presenti a Napoli e provincia, Villari invita il Governo a prendere in seria considerazione l'opportunità di fondarvi una "scuola archeologica italiana" (*Ibid.*: 102).

Nel dimostrarsi particolarmente attento nei confronti delle vocazioni e delle tradizioni culturali locali, lo storico napoletano sostiene la necessità di doverle valorizzare al fine di istruire, educare e formare anche professionalmente i cittadini italiani senza uniformarne i costumi e le molteplici identità locali.

Infatti, dopo essersi soffermato, tra gli altri casi da lui citati, sia sulla diffusione della passione per la musica e per il canto presso i Napoletani ed avere osservato che dovrebbe essere valorizzata "quale scuola di morale e di civiltà" (*Ibid.*: 102), sia sulla tradizione scultorea di Lucca, che, se adeguatamente tutelata, potrebbe a suo parere anche avere delle ricadute positive per l'industria locale (*Ibid.*: 102-103), Villari osserva che la consapevolezza storica delle diverse tradizioni culturali potrebbe porre le basi per un processo di unificazione che non omologhi, bensì valorizzi le peculiarità locali (*Ibid.*: 106).

In sintesi, Villari non contrappone nella forma dell'*aut/aut* riforme sociali e scolastiche, ma in quella dell'*et/et* richiede una riforma organica della scuola, che non solo risponda ai "bisogni" (*Ibid.*: 175) e al "carattere del paese" (*Ibidem*), ma che, come insegna l'Inghilterra, sia anche affiancata da coerenti innovazioni sul piano sociale, economico e politico. Secondo lo storico napoletano, la condizione basilare a che ciò si realizzi consta nella formazione di un'opinione pubblica, che "cominci a sentire fortemente, che il suo primo dovere è di dare non solo l'alfabeto ed il pallottoliere al

povero lazzarone ed al contadino; ma un tetto, ma l'aria pura e la luce, un tozzo di pane, un mestiere sicuro" (*Ibid.*: 176).

In affetti, nonostante l'uniformità della legislazione scolastica a livello nazionale, all'inizio degli anni Settanta la percentuale degli analfabeti meridionali, 84,2%, supera di gran lunga quella degli analfabeti settentrionali, 61,9%, segno che le differenze sociali ed economiche incidono anche sui diversi livelli d'istruzione quando le riforme scolastiche non sono accompagnate da riforme di carattere generale, quando le istituzioni educative sono collocate in contesti in cui predominano l'arretratezza economica ed il degrado socio-culturale (Bertoni Jovine, 1954: 370).

In tale quadro, appare paradigmatica la situazione della Basilicata, tra i centri di maggiore importanza del brigantaggio di matrice socio-politica, che, a dici anni dal compimento del processo di unificazione, presenta un aumento del numero degli analfabeti a 457.548 rispetto ai 449.663 del 1861 (Arcomano, 2013: 80). L'incremento dell'analfabetismo si configura come il "contraccolpo di una situazione economica insostenibile" (*Ibidem*), ulteriormente aggravata dalla repressione del brigantaggio.

7. La pedagogia civile di Villari: articolazioni e caratteristiche

Volendo proporre un quadro di sintesi delle posizioni villariane sin qui esposte, si deve osservare che nell'ambito della sua più vasta produzione di scritti di carattere socio-politico, in cui, in ultima istanza, c'è l'apertura verso il problema di come garantire il "trionfo della democrazia [...] senza mettere a pericolo l'esistenza della libertà e della società stessa" (Villari, 1890: 469; Moretti; 2005: 211; Lotti, 1998: 49) – apertura verso la perequazione sociale e gli sviluppi democratici delle istituzioni liberali, che gli valgono, ad inizio Novecento, da un lato l'incoraggiamento a proseguire sulla sua linea politica da parte del filosofo marxista Antonio Labriola (Moretti, 2005: 209-210) e dall'altro le critiche dell'industriale Ernesto De Angeli (*Ibid.*: 210) – e coerentemente al suo programma originario di emancipazione degli "'indotti'" attraverso l'emancipazione dei "'dotti'" (Urbinati, 1989: 379), come si è mostrato, gli scritti meridionalistici di Villari sono incentrati sull''architrave' pedagogico-civile della formazione moderna delle élites, gli "arcadi" da lui criticati per la loro cultura retorica, aristocratica e disimpegnata (*Ibid.*: 380), al fine di educare ed istruire le "moltitudini", ossia i "17 milioni di analfabeti" presenti, soprattutto, nell'Italia meridionale.

Dunque, entro le coordinate più generali di quella che è stata definita la sua "filosofia civile" (Urbinati, 1989: 369), nei suoi scritti meridionalistici, lo studioso napoletano mette in atto un modello di pedagogia civile, di cui possono essere esplicitate finalità, soggetti, mezzi e metodi.

La finalità educativa generale consta nella costruzione di una "cultura nazionale coesa" (Raicich, 1993: 132), in cui si riconoscano le diverse clas-

si sociali e le differenti culture locali, per superare le divisioni ed i conflitti degli "*Io*" frammentati nell'organicità di un "*Noi*" collettivo.

Nel rispondere al bisogno delle classi dirigenti di conoscere quali siano le condizioni effettive in cui versa il Paese per poterlo governare e riformare, bisogno che, come si è mostrato, è stato appurato anche in sede storiografica, Villari, a partire dalle iniziative culturali realizzate a Firenze, da lui concepita come città laboratorio dalle molteplici istituzioni culturali da connettere tra loro in un più organico piano di formazione e di "ricerca unificati (Garin, 1991: 85), si impegna in una costante opera d'informazione, sensibilizzazione e formazione delle élites, in modo tale da dotarle di una *forma mentis* critica attraverso cui acquisire una conoscenza realistica dei problemi sociali ed educativi e di elevarne l'etica pubblica grazie alla promozione ed alla realizzazione d'iniziative editoriali, confronti, lezioni, dibattiti, documentazioni, approfondimenti ed osservazione diretta dei problemi. Così come, a cavallo tra Otto e Novecento, a partire dal versante socialista, Labriola contribuisce coi suoi scritti, le sue lezioni ed i suoi interventi pubblici e privati ad allargare la sfera del dibattito e dell'educazione civile (Cambi & Giosi, 2011: 41-42), allo stesso modo, ma a partire dal versante liberal-conservatore, lo storico napoletano concorre anche lui alla formazione dello spirito pubblico col sostituire, ad esempio, la dicotomia "libertà"/"schiavitù" a quella incentrata su "civiltà"/"barbarie", e, conseguentemente col contrastare l'immagine dei popoli meridionali come "selvaggi", "beduini" o "delinquenti nati", opponendovi quella più veritiera delle plebi urbane e delle masse rurali analfabete e deprivate moralmente a causa delle loro condizioni di brutale sfruttamento e di estrema indigenza.

Per quanto concerne gli aspetti scolastici ed universitari collegati alla formazione delle èlites, basti qui accennare al fatto che Villari si oppone alla semplificazione degli studi della scuola secondaria (Moretti, 1999: 226-229) e propende per un consolidamento del rigore e del carattere selettivo della scuola classica sia ricorrendo, in qualità di Ministro dell'Istruzione, anche a misure censocratiche, quale l'aumento delle tasse d'iscrizione (Santamaita, 2000: 57), sia auspicando un ginnasio ed un liceo classico basato su una didattica capace di favorire l'acquisizione di un metodo critico attraverso le pratiche disciplinari e la condivisione dialogica e riflessiva delle conoscenze (Villari, 1868: 324-327). Inoltre, lo storico napoletano sottolinea l'importanza del conseguimento dello stesso metodo critico anche in ambito universitario (La Penna, 1993: 180-181), quando paragona l'istruzione superiore ad "un'officina di lavoro" (Villari, 1999: 181), in cui docenti e studenti possano condurre insieme le ricerche per giungere autonomamente alla scoperta del "vero". Infine, per porre un argine alla formazione degli "spiantati", ossia del numero eccessivo di diplomati e laureati, di cui si teme una radicalizzazione politica (Santamaita, 2000: 17, 54-56), sulla base del modello universitari tedesco, Villari propone anche l'introduzione dell'esame di Stato finale per le abilitazioni professionali (Villari, 1868: 382-383).

Data la marginalità, accertata, come si è messo in risalto, anche in sede storiografica, delle masse popolari rispetto al moto di unificazione risorgi-

mentale e date le loro condizioni di estrema indigenza economica e deprivazione culturale, che si intrecciano e si complicano con le forti sperequazioni territoriali, Villari ritiene che la "scuola" e la "libertà" da sole non siano sufficienti per avviarne un graduale processo d'inclusione, ma reputa che sia necessario fare leva anche su una più equa distribuzione del "pane", ossia, crede che sia fondamentale provvedere allo stesso tempo pure all'attuazione delle riforme sociali.

Pertanto, pur sempre entro l'ambito della difesa del primato della società e della cultura borghesi, rispetto alle "moltitudini" la pedagogia civile villariana tratta dai suoi scritti meridionalistici mira ad emanciparle gradualmente dalla condizioni di "schiavi" sia proponendo la perequazione delle relazioni sociali ed economiche ed in prospettiva anche politiche, relazioni di cui Villari coglie la portata antropogenetica in un periodo storico in cui prima la repressione del brigantaggio e successivamente quella del movimento dei Fasci siciliani *dis-educano* le masse lavoratrici meridionali dal partecipare alla vita politica; sia proponendo il potenziamento dell'istruzione tecnica, che, in quegli anni, oscilla tra "*cultura generale*" e "*cultura speciale*" (Santamaita, 2000: 63); sia auspicando il rafforzamento della scuola popolare, che, sempre secondo lo storico napoletano, non solo deve provvedere all'istruzione di base dei "17 milioni di analfabeti", ma, secondo un'impostazione tipica del positivismo pedagogico (Orlando Cian & Zago, 2015: 5), deve curarne anche l'educazione igienica, sanitaria, fisica, alimentare e professionale se si vuole che, nell'intercettare i reali bisogni delle masse, invece di essere evasa, la scuola riesca ad incidere sui processi formativi.

Non solo lo storico napoletano auspica la valorizzazione delle pratiche tese a prendersi cura dei corpi e della dimensione affettiva degli scolari, aspetto, quest'ultimo, che rientra nella concezione maternale dell'insegnamento elementare di quei decenni (Sarracino, 2014: 53-59; Marrone, 2102: 28-35), ma sottolinea anche l'importanza dell'educazione civile, si pensi ai suoi riferimenti alla valenza formativa dell'esercito, in un periodo storico in cui le masse popolari sono estranee "alla nuova realtà nazionale, in parte per ignoranza, in parte per precisa scelta o 'bianca' o 'rossa' e cioè per appartenenza al mondo cattolico oppure per simpatie verso le prime forme di organizzazioni socialiste"(Chiosso, 2015: 16).

In linea con coloro che sostengono il primato dell'educazione sull'istruzione (Corbi & Sarracino, 2003: 32-37), Villari pone l'accento sull'"educazione morale" delle "moltitudini", mostrando anche di nutrire alcune riserve critiche nei confronti della scuola popolare, là dove, in assenza di riforme sociali, lo studioso napoletano teme che l'istruzione, nel favorire la diffusione della propaganda socialista, possa contribuire a causare la sollevazione delle masse. Tuttavia, lo storico napoletano si distingue da coloro che la osteggiano ad oltranza, propendendo per un modello incentrato anche sull'istruzione professionale, al fine di garantire alle "moltitudini" l'inclusione sociale attraverso l'apprendimento di un "mestiere sicuro".

Ricollegandosi, di fatto, ad altri esponenti del positivismo pedagogico, quali, ad esempio, Fusco, Angiulli, Fornelli e Della Valle, che teorizzano e propongono modelli e percorsi di educazione civile secondo precisi decaloghi educativi rivolti sia alle masse popolari sia alle classi dirigenti (Cavallera, 2015: 85-86), Villari sembra porre un accento maggiore sul fatto che per "fare gli Italiani" non solo sia necessario educare le masse, ma sia anche fondamentale formare preliminarmente le élites al culto del vero attraverso l'acquisizione del rigoroso metodo positivo di ricerca.

In una fase storica caratterizzata dal tortuoso processo di transizione "da sudditi a cittadini" (Ricuperati, 2015: 13), ne segue, da parte dello studioso napoletano, un modello pedagogico-civile di doppia cittadinanza: attiva e consapevolmente critica da parte delle classi dirigenti, che devono tendere alla realizzazione del "bene pubblico" (Urbinati, 1989: 385); subalterna delle masse lavoratrici guidate dalle élites verso il miglioramento delle loro condizioni di vita, lavoro ed istruzione e solo successivamente condotte, sempre dall'alto, nella direzione del graduale e cauto raggiungimento dell'esercizio dei diritti civili e politici. Dunque, un modello di pedagogia civile incentrato, secondo i moduli propri del villariano positivismo metodologico, sull'*auto*-emancipazione delle classi dirigenti, i "'dotti'", cui devono essere offerti gli strumenti per un'autonoma ricerca della verità, come condizione fondamentale per l'*etero*-emancipazione delle masse, gli "'indotti'".

Nelle intenzioni di Villari, tale modello pedagogico-civile dovrebbe alimentare un riformismo integrale, che, date, secondo lo storico napoletano, anche le implicazioni in termini di formazione o *de*-formazione civile dei rapporti socio-economici e politico-culturali, non dovrebbe trascurare nessun settore del Paese, né le riforme scolastiche ed universitarie né quelle sociali né, tanto meno, quelle relative alla tutela dei minori ed alla trasparenza della pubblica amministrazione (*Ibid.*: 391).

Si tratta di un riformismo integrale, che, se valutato sulla base delle condizioni di estrema indigenza economica, marginalità socio-culturale ed esclusione politico-civile delle "moltitudini", si configura nei termini di un "ideale pratico non inopportuno nell'Italia di quegli anni" (*Ibid.*: 385). Tuttavia, il limite di tale impostazione consta nel suo paternalismo (*Ibid.*: 387-394), secondo cui i governanti non solo dovrebbero agire "*per* il bene" delle masse lavoratrici (*Ibid.*: 392), ma anche "*al posto loro*" (*Ibidem*), privandole, così, dell'opportunità di maturare un'adeguata coscienza civile attraverso la partecipazione alla vita politica.

E tale criticità è evidenziata anche dal suo allievo Gaetano Salvemini, che, a partire da una prospettiva socialista, capovolgendo lo schema del suo maestro basato sulla priorità delle riforme sociali rispetto a quelle politiche, assegnerà alle élites il compito di agire "*per* il bene" delle classi popolari ma non "*al posto loro*", bensì nel mettere 'socraticamente' queste ultime nelle condizioni politico-culturali per fare da sé attraverso la lotta, da lui intesa come opportunità di presa di coscienza, per il federalismo

ed il suffragio universale (Salvemini, 1955: 67-107, 229-237; Lucchese, 2016: 218-251).

Come ha osservato chi ha partecipato attivamente nel secondo dopoguerra al processo di democratizzazione e modernizzazione del Sud Italia con consapevolezza pedagogica, sociale e politica la strada per l'emancipazione del Meridione "è sempre la stessa: non certo le 'buone leggi' modificheranno il corso della storia del Mezzogiorno, ma il peso e la forza delle classi popolari" (Arcomano, 2013: 15).

Bibliografia

Abba, G.C. (1968), *Da Quarto a Volturno. Noterelle di uno dei Mille*, Napoli: Luigi Loffredo Editore.

Arcomano, A. (2013), *Scuola e società nel Mezzogiorno*, Bologna: Clueb.

Barausse, A. & Palladino F. (2014), "Villari Pasquale", in G. Chiosso & R. Sani (eds.), *Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)*, vol. 2, pp. 652-653, Milano: Editrice Bibliografica.

Barbagallo, F. (1979), "Introduzione", in P. Villari, *Le lettere meridionali e altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Napoli: Guida Editori, pp. 5-19.

Id. (2013), *La questione italiana. Il Nord e il Sud dal 1860 a oggi*, Roma-Bari: Laterza.

Bertoni Jovine, D. (1954), *Storia della scuola popolare in Italia*, Torino: Einaudi.

Ead. (1965), *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Bari: Laterza.

Ead. (ed., 1973), *Positivismo pedagogico italiano. De Sanctis, Villari, Gabelli*, vol. I, Torino: Unione Tipografica Editrice Torinese.

Bevilacqua, P. (1993), *Breve storia dell'Italia meridionale*, Roma: Donzelli.

Id. (2016), "La questione meridionale nell'analisi dei meridionalisti", in S. Cassese (ed.), *Lezioni sul meridionalismo*, Bologna: il Mulino, pp. 15-28.

Cacciatore, G. (1999), "Introduzione", in P. Villari, *Teoria e filosofia della storia*, Roma: Editori Riuniti, pp. 7-23.

Cafiero, S. (1996), *Questione meridionale e unità nazionale (1861-1995)*, Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Calò, G. (1911), *Fatti e problemi del mondo educativo*, Pavia: Mattei Speroni.

Id. (1955), *Momenti di storia dell'educazione*, Firenze: Sansoni.

Cambi, F. (1974), *La pedagogia borghese nell'Italia moderna (1815-1970)*, Firenze: La Nuova Italia.

Id. (1990), "La scuola italiana nella storiografia", in G. Cives, (ed.), *La scuola in Italia dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci: La Nuova Italia, pp. 363-426.

Id. (2002), *Storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. & Giosi, M. (2011), "Echi della Bildung nel marxismo italiano", in *Topologik. Rivista Internazionale di Scienze Filosofiche, Pedagogiche e Sociali*, n. 10, pp. 36-51.

Carrannante, A. (2004), "Pasquale Villari e la scuola italiana", in *Giornale di storia contemporanea*, n. 1, pp. 165-181.

Cataldo, A. (1989), "Scuola e questione sociale in Italia nella riflessione di Pasquale Villari", in *Nuovo meridionalismo*, n. 52-53, pp. 40-48.
Cavallera, H.A. (2015), "Il positivismo pedagogico a Napoli", in *Studium educationis*, n. 1, pp. 79-100.
Cavour, C. (1952), *La liberazione del Mezzogiorno e la formazione del Regno d'Italia. Carteggi*, vol. III, Bologna: Zanichelli.
Chiosso, G. (2013), *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano: FrancoAngeli.
Id. (2015), "Tra positivismo e 'bancarotta della scienza'. Università e scuola, professori e maestri", in *Studium educationis*, n. 1, pp. 9-23.
Cicalese, M.L. (1979), *Note per un profilo di Pasquale Villari*, Roma: Istituto Storico Italiano per l'Età moderna e contemporanea.
Cives, G. (1990), "La scuola elementare e popolare", in Id. (ed.), *La scuola in Italia dall'Unità ai nostri giorni*, Scandicci: La Nuova Italia, pp. 55-103.
Id. (1994), *La pedagogia scomoda da Pasquale Villari e Maria Montessori*, Scandicci: La Nuova Italia.
Coletti A. (1987), *La questione meridionale*, Torino: Società Editrice Internazionale.
Corbi, E. & Sarracino, V. (2003) *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Napoli: Liguori.
Sarracino V. (2014), "La difficile marcia della scuola italiana tra analfabetismo ed ignoranza. Il ruolo dei maestri (1859-1901)", in E. Corbi & V. Sarracino (eds.), *Politiche e riforme della scuola in Italia. Linee di sviluppo storico*, Napoli: Liguori.
Croce, B. (1921), *Storia della storiografia italiana nel secolo decimonono*, Bari: Laterza.
Id. (1967), *Storia del Regno di Napoli*, Bari: Laterza.
De Francesco, A. (2012), "La diversità meridionale nell'età del liberalismo postunitario", in V. Fiorelli (ed.), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Roma: Rubbettino, pp. 47-59.
Di Brango E. & Romano V. (2017), *Brigantaggio e rivolta di classe. Le radici sociali di una guerra contadina*, Roma: Nova Delphi Libri.
Dorso, G. (1955), *Dittatura, classe, politica e classe dirigente*, Einaudi: Torino.
Felice, E. (2013), *Perché il Sud è rimasto indietro*, il Mulino: Bologna.
Fiorelli, V. (2012[1]), "Introduzione", in Id. (ed.), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Roma: Rubbettino, pp. 9-14.
Ead. (2012[2]), "Un popolo si desta. Educazione e formazione nella retorica postunitaria", in Id. (ed.), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, Roma: Rubbettino, pp.191-207.
Fortunato, G. (1911), *Il Mezzogiorno e lo Stato italiano*, Bari: Laterza.
Franchetti, L. (1926), *Condizioni politiche e amministrative della Sicilia*, Firenze: Vallecchi.
Id. (1985), *Condizioni economiche e amministrative delle province napoletane. Abbruzzi, Molise, Calabrie e Basilicata. Appunti di viaggio*, Roma-Bari: Laterza.
Fucini, R. (1878), *Napoli a occhio nudo. Lettere ad un amico*, Firenze: Le Monnier.
Gabelli, A. & Villari, P. (1889), *L'istruzione classica in Italia*, Roma: Loescher.

Galasso, G. (1978), *Passato e presente del meridionalismo. Genesi e sviluppi*, vol. I, Napoli: Guida.
Garin, E. (1962), *La cultura italiana tra '800 e '900*, Bari: Laterza.
Id. (1991), "Pasquale Villari e l'Università di Firenze", in *Nuova Antologia*, vol. 565, pp. 78-89.
Genovesi, G. (2001), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari: Laterza.
Gentile, E. (2007), *Le religioni della politica*, Roma-Bari: Laterza.
Gentile, G. (1908), "La filosofia in Italia dopo il 1850", in *La Critica. Rivista di letteratura, Storia e Filosofia*, vol. VI, pp. 349-360.
Giunta, C. (2016), "Pasquale Villari (1826-1917). Un Paese senza èlite", in *Il Sole 24 ore – Domenica*, n. 346, p. 37.
Jacini, S. (1884), "Relazione finale", in *Atti della Giunta per l'inchiesta agraria e sulle condizioni della classe agricola*, vol. 15, fasc. I, Roma: Forzani e C. Tipografi del Senato.
La Penna, A. (1993), "Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana", in S. Soldani & G. Turi (eds.), *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I, pp. 171-212, Bologna: il Mulino.
Lombroso, C. (1876), *L'uomo delinquente studiato in rapporto all'antropologia, alla medicina legale ed alle discipline carcerarie*, Milano: Ulrico Hoepli.
Lotti, L.(1998), "Il Villari politico", in *Rassegna storica toscana*, n. 1, pp. 47-55.
Lucchese, S. (2002), "Napoleone Colajanni *contra* Alfredo Niceforo. Federalismo democratico e federalismo razziale a confronto nel dibattito meridionalistico di fine Ottocento", in L. La Puma (ed.), *Il federalismo nella cultura politica meridionale*, Manduria-Bari-Roma: Lacaita, pp. 95-142.
Id. (2016), *La pedagogia in situazione di Gaetano Salvemini. L'utopia possibile: fallibilismo, laicità, democrazia*, Napoli: Liguori.
Luzzatto, G. (1961), *L'economia italiana dal 1861 al 1884*, Torino: Einaudi.
Mario, J.W. (1877), *La miseria in Napoli*, Firenze: Le Monnier.
Marrone, G. (2012), "Mestre maestri nell'Ottocento", in Id. (ed.), *Maestre e maestri d'Italia*, Roma: Edizioni Conoscenza.
Moretti, M. (1999), "Villari ministro della Pubblica Istruzione. Un profilo introduttivo", in *Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, n. 6, 1999, pp. 219-246.
Id. (2005), *Pasquale Villari storico e politico*, Napoli: Liguori.
Niceforo, A. (1898), *L'Italia barbara contemporanea. Studi e appunti*, Milano-Palermo: Sandron.
Orlando Cian, & Zago G. (2015), "Editoriale", in *Studium Educationis*, n. 1, pp. 5-7.
Raicich, M. (1993), "Itinerari della scuola classica dell'Ottocento", in S. Soldani & G. Turi (eds.), *Fare gli Italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. I, pp. 131-170, Bologna: il Mulino.
Ricuperati, G. (2015), *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia: La Scuola.
Salvadori, L.M. (1981), *Il mito del buongoverno. La questione meridionale da Cavour a Gramsci*, Torino: Einaudi.

Salvemini, G. (1955), *Scritti sulla questione meridionale*, Torino: Einaudi.
Id. (1978), *Scritti vari (1900-1957)*, Milano: Feltrinelli.
Santamaita, S. (2000), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano: Bruno Mondadori.
Sirignano, F. (2012), "Educazione e impegno civile nell'Italia post-unitaria", in V. Fiorelli (ed.), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Otto e Novecento*, pp. 299-304.
Sonnino, S. (1926), *I contadini in Sicilia*, Firenze: Vallecchi.
Id. (1972), *Scritti e discorsi extraparlamentari*, Bari: Laterza.
Tessitore, F. (1991*), Introduzione allo storicismo*, Roma-Bari: Laterza.
Teti, V. (1993), *La razza maledetta. Origini del pregiudizio antimeridionale*, Manifestolibri: Roma.
Turiello, P. (1882), *Governo e governanti*, Bologna: Zanichelli.
Urbinati, N. (1989), "La filosofia civile di Pasquale Villari", in *Giornale critico della filosofia italiana*, fasc. III, pp. 370-402.
Villari, P. (1868), *Scritti pedagogici*, Firenze: Paravia.
Id. (1890), *Saggi storici e critici*, Bologna: Zanichelli.
Id. (1891), *Nuovi scritti pedagogici*, Firenze: Sansoni.
Id. (1902), *Scritti sulla questione sociale in Italia*, Firenze: Sansoni.
Id. (1979), *Le lettere meridionali ed altri scritti sulla questione sociale in Italia*, Napoli: Guida Editori.
Id. (1999), *Teoria e filosofia della storia*, Editori Riuniti: Roma.
Id. (1988), *Il Sud nella storia d'Italia. Antologia della questione meridionale*, Roma-Bari: Laterza.
Volpe, G. (1991), *L'Italia in cammino*, Roma-Bari: Laterza.

Finito di stampare
nel mese di agosto 2018
da Digital Team - Fano (PU)