

blica per eccellenza, cui si contrapponeva l'educazione privata, fornita da precettori. Come si è detto, in alcuni casi tese a coprire spazi culturali che una volta erano stati dell'università. Questa istituzione del resto conosceva nel XVII secolo un periodo di crisi, avendo perso ogni creatività e diventando quasi sempre sede della cultura più tradizionale e conformista. Naturalmente ciò avveniva non senza contrasti e contraddizioni. Per esempio, tra la fine del Cinquecento e gli inizi del Seicento un uomo come Galilei poteva insegnare fisica all'università di Padova, incontrandosi anche sul terreno scientifico con intellettuali come Paolo Sarpi. Ma è pur vero che lo stesso Galileo era tenuto a rispettare precisi programmi e che quanto di nuovo egli era in grado di dire lo comunicava piuttosto attraverso le lezioni private o i conatti extraccademici. Per contrario, cinquant'anni dopo Bonaventura Cavalieri, professore di matematica all'università di Bologna, forzando il programma che gli era imposto, faceva sopravvivere la lezione galileiana⁹. E non si trattava di un episodio eccezionale e del tutto isolato. Nel complesso però la vita intellettuale delle università italiane (comprese ormai Padova e Bologna) aveva perso quella vivacità che ne aveva fatto grandi centri di ricerca e di innovazione soprattutto nel campo delle discipline filosofiche e mediche. Dei grandi naturalisti del Quattro e Cinquecento (che erano stati i maestri dell'Europa e che avevano preparato le idee fondamentali della rivoluzione scientifica e del libertinismo erudito) rimanevano ormai soltanto gli epigoni, costretti a tacere o a muoversi nell'ambito di un aristotelismo ormai impoverito. Le facoltà apparivano dominate dai colleghi professionali, i quali non avevano alcun interesse per l'innovazione e si preoccupavano soltanto di difendere gli spazi di prestigio che la corporazione aveva conquistato. Più che la ricerca scientifica, ciò che sembra dominare la storia delle università italiane del XVII secolo sono i conflitti di precedenza e di ruoli nelle cerimonie accademiche: se il collegio dei legisti doveva precedere quello dei teologi o viceversa, qual era l'esatto posto dei professori di medicina nelle processioni e cose di questo genere, che del resto mascheravano reali processi sociali, come appunto il rafforzamento all'interno dell'università dei gruppi professionali che avevano attività extraccademiche più redditizie: medici e giuristi.

Nel complesso la società italiana, che aveva un numero altissimo anche se imprecisabile di analfabeti (e soprattutto di analfabete, in quanto le poche stratiuche a nostra disposizione mostrano che in tutti i gruppi sociali le donne erano al di sotto di un 10-15 per cento rispetto alle corrispondenti maschili), conosceva altresì un fenomeno di disoccupazione intellettuale, in quanto non tutti quelli che l'università, i seminari, i colleghi gesuitici, le stesse scuole municipali sopravvissute portavano ad un livello di cultura superiore, trovavano poi sempre un posto corrispondente alle loro attese. Si trattava di una società le cui strutture burocratiche ed amministrati-

⁹ Cfr. P. MATTELLI, *Il pensiero pedagogico del Rinascimento*, Sansoni, Firenze 1960. Oltre ai corsi di B. Cavalieri, tenuti a Bologna nel 1642-43, il Battaglia riproduce lo schema delle lezioni di meccanica del padre Pietro Mengoli del 1654-55 che nella stessa università faceva sopravvivere - in alternativa al programma ufficiale - la lezione di Galileo.

ve erano così fragili e semplificate da non individuare precise e rassicuranti carriere per chi non poteva, dopo gli studi, concedersi un umanistico *otium*. A una domanda nel complesso molto ridotta degli Stati, delle municipalità, degli enti pubblici, si contrapponeva quella ben più ampia, ma clientelare e precaria dei privati, nobili, grandi ecclesiastici, alti funzionari. Il letterato poteva aspirare ad essere impiegato come segretario di un potente, ma rimaneva implicitamente ad ogni sua autonomia, diventando subalterno. Era questo uno degli *affanni* della cultura che è abbastanza evidente nell'intellettuale italiano - corrisponda la creazione di tante accademie¹⁰. Erano lo spazio insieme frittizio e ludico dove l'intellettuale, mascherandosi da pastore o da cittadino romano, si sentiva privo dei pesanti condizionamenti che subiva di solito come cliente, recitava la sua libertà, protestava (in rispettosi steccati) la sua uguaglianza, per ritornare con minori tensioni ad un mondo in cui era subalterno fra Stato, Chiesa, aristocrazia, gruppi professionali. Dalla disoccupazione intellettuale non era esente neppure il clero, ridotto spesso a far concorrenza al letterato laico e povero nella caccia all'impiego presso i privati. Era soprattutto fra gli ecclesiastici disoccupati che le classi superiori reducevano i precettori per i figli. Su questa categoria, spesso priva di ogni interesse e vocazione pedagogica, ignorante, affamata e perciò particolarmente disponibile, si dirigevano gli strali irridenti di una lunga polemica illuministica, da Parini a Porta.

4. L'istruzione come problema dello Stato: scuola e università nell'Italia delle riforme.

Il monopolio ecclesiastico dell'istruzione conobbe nella società italiana poche eccezioni fino agli inizi del XVIII secolo. Si fece anche meno sentire quella forte e significativa presenza glansensistica che sul piano dell'insegnamento aveva portato gli scrittori di Port-Royal a contrastare precocemente i modelli gesuitici e a ripensare, alla luce del cartesianesimo e di una morale più severa, i modi di svolgere la didattica e i contenuti culturali. Basti pensare a tutta l'attività nel settore delle grammatiche scolastiche, della logica per i giovinetti, dell'edizione dei testi, un'esperienza preziosa che sarebbe confluita infine nel legivato *Traité des études* di Charles Rollin¹¹. In Francia la pedagogia gesuitica aveva trovato notevoli resistenze anche nella tradizione gallicana, diffusa tra la borghesia professionale e nelle sedi universitarie più autorevoli. Nel nostro paese le tensioni e la volontà di rinnovamento appaiono decisa-

¹⁰ Cfr. G. BERZONI, *Gli affanni della cultura. Intellettuali e potere nell'Italia della Controriforma e barocca*, Feltrinelli, Milano 1976.

¹¹ Cfr. CH. ROLLIN, *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au coeur*, 4 voll., Editions, Paris 1726-28. Sul pensiero pedagogico francese, cfr. G. SNEYERS, *La pédagogie en France au XVII^e et XVIII^e siècles*, Presses Universitaires de France, Paris 1965.

mente spostate nel XVIII secolo, nel momento in cui lo Stato non accetta più un ruolo del tutto subalterno nel campo dell'istruzione. Un modello precoce di questo cambiamento di strategie è quello piemontese. Lo Stato di Vittorio Amedeo II individuava, tra le riforme più significative, quella dell'università. La volontà più evidente era quella di costruire un corpo di funzionari che sapessero amministrare lo Stato in maniera efficiente, medici più moderni, teologi meno subordinati alla volontà di Roma e della curia, più simili ai gallicani. Ma il rinnovamento dell'università comportò inevitabilmente il conflitto con i Gesuiti, che da oltre un secolo erano abituati a dominare culturalmente e senza rivali in uno spazio arretrato come il Piemonte, e che soprattutto controllavano l'istruzione secondaria. A questo punto lo Stato piemontese compiva una delle più audaci e complesse riforme scolastiche, avocando a sé ed organizzando l'istruzione secondaria come proprio compito specifico. Ogni provincia aveva una scuola secondaria dove i docenti erano costritti a svolgere un programma preparato dall'università di Torino e quindi uguale per tutto il territorio, sotto il controllo di un magistrato della Riforma che aveva una serie di diramazioni locali. Ma non bastava: con la creazione del Collegio delle province (un sistema di borse di studio per i capaci e meritevoli: cento posti ogni anno, con un reclutamento basato sulla segnalazione delle province e una selezione per titoli) lo Stato assorbiva e trasformava qualitativamente le istanze caritative-assistenziali che da secoli avevano caratterizzato il monopolio ecclesiastico dell'istruzione. Anzi, tendeva a dargli un segno ideologico preciso: da questi giovani che studiavano a spese dello Stato si aspettava un risultato, quando fossero stati funzionari, professionisti, insegnanti. Inoltre per la prima volta il Magistero delle Arti (che era stato per secoli una specie di pre-facoltà) venne concepito come la sede naturale per formare i docenti. Il Piemonte di Vittorio Amedeo II (anche grazie ai conflitti giurisdizionali con Roma e al duro scontro con i Gesuiti) precedette di qualche decennio la grande stagione di riforme che non solo l'Italia, ma soprattutto l'Europa avrebbe conosciuto sul terreno della scuola. Questa infatti fu caratterizzata alla fine degli anni '50 dal collocarsi come un frammento si-

² Per un primo approccio al sistema delle riforme piemontesi, cfr. D. BALANI e M. ROSSANO, *La scuola in Italia* cit., pp. 90-100, che riproduce le parti più significative delle *Costituzioni del 1729*. Sulla scuola secondaria cfr. M. ROSSANO, *La scuola secondaria del Piemonte di Vittorio Amedeo II e Carlo Emanuele III. Crescita ed impostazione di un modello innovativo*, in «Bollettino storico-bibliografico subalpino», LXXII (1974), e ora soprattutto M., *Scuola e riforma nello stato sabaudo. Istruzione, separazione dalla Rasio studiorum alle Costituzioni del 1773*, Depurazione stabilina di storia patria, Torino 1981. Per quanto riguarda l'università, cfr. G. RICCIARETTI, *L'Università di Torino e le polemiche contro i professori in una relazione di parte curialista*, in «Bollettino storico-bibliografico subalpino», LXV (1965); M., *Bernardo A. Lanza professore e storico dello studio di Vittorio Amedeo II*, *ibid.*, LXVI (1968); M., *L'università di Torino nel Settecento. Ipotesi di ricerca e primi risultati*, in «Quaderni storici», VIII (1973), 23, pp. 575-98, che espone il progetto di una ricerca finanziata dal CNR e diretta da Franco Venturi. I risultati di questa sono apparsi in D. BALANI, D. CARAVANZANO e F. TUCIARETTI, *La popolazione studentesca dell'Università di Torino nel Settecento*, in «Bollettino storico-bibliografico subalpino», LXXVI (1978), 1, pp. 9-183. L'estratto dal titolo *Ricerche sull'Università di Torino nel Settecento* è stato dedicato alla memoria di G. Torcellan ed è una precisa ricostruzione della popolazione universitaria piemontese nel corso del XVIII secolo per tutte le facoltà. La Balani, in un acuto e convincente contributo, ha poi posto il problema del rapporto fra laurea e carattere per quanto riguarda la facoltà di legge.

gnificativo della polemica antigesuitica cominciata in Portogallo e destinata a coinvolgere gli stati controllati dai Borbone: Francia e Spagna. Anche in Italia le riforme scolastiche della seconda metà del Settecento si mossero negli spazi aperti da questa politica borbonica che, dopo il 1768, cacciò i Gesuiti da Parma, Napoli e Palermo. A questo punto lo Stato doveva però fare i conti con la gestione dell'istruzione secondaria e sostituire quello che ormai da secoli era compito di quest'Ordine, che destinava fra l'altro a ciò notevoli ricchezze immobiliari. Impadronendosi di queste, lo Stato non poteva sottrarsi al dovere di far funzionare le scuole che vi erano connesse. Diverse furono le risposte, da quelle più tradizionali ed immediate, cioè sostituire semplicemente i Gesuiti con altri Ordini più ossequienti allo Stato, a quelle più creative, individuare cioè un modello d'istruzione che avesse caratteristiche culturali autonome e in qualche modo nuove. L'esperienza piemontese fu molto importante, come esempio. Del resto il principale responsabile delle riforme scolastiche a Parma, il teatino Paolucci, si era formato a Torino come allievo degli intellettuali che avevano realizzato il progetto piemontese.

Intanto maturava un nuovo problema, che rimbalzava dal mondo prussiano ai paesi asburgici, e quindi anche da questi sui territori italiani. Università, scuola secondaria, collegi, seminari: erano tutti strumenti che si rivolgevano ad una parte molto piccola e selezionata della popolazione. Ma quali erano i doveri dello Stato nei confronti delle masse? Poteva lo Stato moderno accettare che la maggior parte dei suoi sudditi dependesse ancora - per una cultura di base - dalla Chiesa e dall'azione di catechesi delle parrocchie? La cultura analfabeta, fatta di localismo, di immobilità, di tradizioni orali, di superstizioni, non era un modo per essere estranei allo Stato, per sfuggire alla sua presenza e quindi al suo servizio? La polemica illuministica a favore o contro l'istruzione universale non ebbe in Italia le punte drammatiche e significative che si registrarono altrove, per esempio in Francia, dove un Voltaire poté esprimere più volte il timore che un'istruzione indifferenziata avrebbe minacciato i ruoli sociali, quella che oggi chiamiamo la divisione del lavoro. Nello spazio italiano (e fra i suoi illuministi) finì col prevalere l'ottimismo di Antonio Genovesi, secondo il quale un aumento generale di istruzione non solo non avrebbe modificato sostanzialmente i meccanismi sociali, ma avrebbe migliorato soltanto (come in Inghilterra) la qualità e la consapevolezza dei ceti artigiani e dei lavoratori manuali in genere. La fine del Settecento trovava così la società italiana alle prese con una serie di trasformazioni che mostravano anche nel settore dell'istruzione la distanza dal secolo precedente. Prima di tutto la riaffermazione del ruolo dello Stato nel campo educativo: e questo era il dato complessivo più caratterizzante. Da questo infatti era nata una vigorosa ripresa delle università, sottratte alle autonomie locali, rinnovate nei contenuti, rafforzate come prestigio: da quella di Pavia (che gli Asburgo avevano trasformato in un grande centro di studi per il diritto, la

³ Cfr. F. VENTURI, *Settecento riformatore*, II. *La chiesa e la repubblica dentro i loro limiti* 1758-1774, Einaudi, Torino 1976.

medicina e soprattutto per la teologia) a quelle di Bologna, Pisa, Napoli, alla stessa Torino, alle università minori, come quella di Modena. Il sistema dell'istruzione secondaria era stato in gran parte lacerato, sia pure con notevoli differenze tra il Piemonte, dove si trattava di offrire un nuovo modello alle ex scuole gesuitiche rimasero nel cassetto — per inerzia — oltre dieci anni. Inoltre nei paesi sotto l'Austria si stava per realizzare l'obbligo scolastico e il caratteristico sistema di scuole elementari, medie e superiori, approvato secondo il progetto del Felbiger fin dal 1774 e che fu esteso anche agli spazi italiani dopo il 1786. Il sistema austriaco era certamente il più avanzato, prevedendo una fitta rete di scuole del tutto coordinate che andavano dal villaggio (dove avrebbe dovuto esserci l'elementare), alla cittadina di provincia (dove si poteva proseguire nella scuola media inferiore), al capoluogo (dove si completava l'istruzione secondaria); inoltre, rispetto a quello piemontese, questo sistema partiva non dall'istruzione universitaria, ma da quella elementare, che quindi poteva ottenere dalle autorità tutte le attenzioni necessarie. Naturalmente già si individuavano — alla fine del Settecento — aree molto differenziate. Piemonte e Lombardia avevano infatti un sistema scolastico in grado di offrire una cultura di base ormai abbastanza diffusa e soprattutto controllata dallo Stato. All'estremo opposto, nel regno di Napoli, dopo qualche velleità e tentativo, l'istruzione elementare era stata nuovamente delegata alla parrocchia e al clero. Dietro questa scelta — bisogna riconoscerlo — non c'era soltanto una mancanza di volontà politica; c'erano anche una diversa struttura sociale ed una differente organizzazione della proprietà che finivano per riflettersi sulla richiesta di istruzione e quindi sulla volontà dei governi di rispondere. A nord svolgeva ancora un ruolo notevole la presenza di una piccola proprietà che si ostinava a contrastare i processi di formazione di moderne aziende capitalistiche agrarie; si individuavano precisi legami fra agricoltura e industria tessile; le campagne stesse erano toccate da dolorosi, ma in qualche modo stimolanti processi di modernizzazione, quali per esempio l'espulsione dalla terra e l'emigrazione verso le città. Nel Sud rimanevano prevalenti il latifondo, la mentalità feudale, la subordinazione contadina, la vendita delle materie prime non lavorate (tipico il caso della seta meridionale). La stessa piccola e media borghesia, formatesi ritagliando uno spazio subalterno nell'amministrazione dei beni della grande proprietà ecclesiastica e feudale, mostravano una notevole assenza di mentalità imprenditoriale. Anche se può apparire una semplificazione, era difficile far penetrare una scuola elementare e l'istruzione pubblica in genere dove non c'era alcuna traccia di economia di mercato.

¹ Cf. D. MALANT e M. ROSSIGNO, *Le scuole in Italia* cit., pp. 188-91, dove si riproduce il *Regolamento generale delle scuole normali, principali e comuni*. Cf. anche G. KURCZYNSKI e M. ROSSIGNO, *Educational policies in eighteenth-century Italy*, in «Studies on Voltaire and the Eighteenth Century», n. 177.

5. *La scuola italiana fra rivoluzione e Restaurazione.*

La rivoluzione francese e soprattutto la successiva età napoleonica portarono alcune importanti modificazioni anche in questo settore. Protagonista nell'organizzazione dell'istruzione ai diversi livelli, da quello elementare all'università, diventò lo Stato. Per tutto il Settecento c'erano stati dei tentativi in questa direzione, ma erano sempre risultati parziali perché le istituzioni d'antico regime non erano in grado di organizzare un sistema educativo in proprio, e, generalmente, quando avevano sottratto ai Gesuiti l'istruzione secondaria, avevano poi dovuto in pratica delegare ad altri Ordini religiosi un insegnamento che si limitavano a controllare nei contenuti. Il modello napoleonico implicava che tutti, dal maestro elementare al professore d'università, si sentissero funzionari dello Stato, avessero cioè l'orgoglio e il senso di responsabilità della funzione docente come servizio pubblico. Se il centro dell'istruzione dell'antico regime era stato il collegio (con le sue ascendenze convenzionali) emergevano ora il liceo e il convitto, dove la gioventù veniva educata ad aderire ai valori dello Stato. Anche il convitto, come l'antico collegio, era uno spazio separato, ma il suo modello non era più la vita claustrale, quanto la caserma, con la sua disciplina, le divise, il muoversi in colonna, secondo ritmi collettivi e cadenzati in maniera militare. Alcune caratteristiche delle accademie nobiliari vennero riprese e generalizzate nell'educazione superiore. L'insegnante stesso perdeva alcune antichissime caratteristiche del *clericus* per diventare piuttosto un istruttore, quasi un ufficiale rispetto ai propri soldati. In sostanza l'età napoleonica, pur ereditando dalla rivoluzione francese l'impulso ad affrontare un'istruzione di base come obbligo, si mosse in modo ampio e creativo soprattutto nei confronti delle scuole dove si doveva formare una nuova classe dirigente di origine borghese, ma ormai legata da una forte complicità sociale con le gerarchie del nuovo regime, cioè i licci, le università, i politecnici. Questi ultimi erano stati una vera innovazione dell'età napoleonica. Dovevano coprire quei settori di formazione tecnica, scientifica, amministrativa e militare che le università, per la loro stessa rigidità, lasciavano scoperti. In pratica erano stati pensati come scuole per la formazione dei nuovi quadri dirigenti dello Stato. Tale modello era stato esportato nelle principali città italiane: a Torino, Milano, Napoli.

La Restaurazione rappresentò, com'è noto, una volontà politica complessiva di tornare indietro, di cancellare i tratti napoleonici nei vari stati che il congresso di Vienna aveva ricostituito. Così, non corrette da una politica unitificatrice e centralizzante, emersero le tendenze di fondo della società italiana, che si riflettevano sul piano dell'alfabetizzazione e quindi della domanda di

¹ Cf. A. MAOIR, *Histoire de l'enseignement en France (1800-1967)*, Colin, Paris 1971. Per quanto riguarda gli spazi italiani cf. R. BAMBANTI, *L'istruzione pubblica dalla repubblica Cisalpina al Regno italiano*, in «Quaderni storici», VIII (1973), 23, pp. 491-526; cf. ora anche S. MOCIA, *Le scuole italiane nell'età napoleonica. Il sistema educativo e scolastico francese nel Regno di Sicilia*, Bulzoni, Roma 1976.