

QUADERNI DEL LICEO PARINI

Rivista annuale

La proprietà della rivista è del Liceo classico statale Giuseppe Parini di Milano,
rappresentato dal suo Dirigente, il professor Massimo Nunzio Barrella.

Direttore responsabile
Cinzia Susanna Bearzot

Comitato scientifico
Cinzia Susanna Bearzot
Roberto Capel Badino
Livia De Martinis
Marco De Paoli
Barbara Leone
Laura Pepe
Matteo Pirri
Antonella Ravizza

Comitato redazionale
Roberto Capel Badino
Livia De Martinis
Matteo Pirri



Medio tutissimus ibis

QUADERNI DEL LICEO PARINI

1 / 2024

Atti del convegno “Scuola e cultura a Milano: una storia che continua”

a cura di Roberto Capel Badino, Livia De Martinis,
Matteo Pirri



REDAZIONE: Liceo classico statale Giuseppe Parini
via Goito, 4 (Milano)
tel. 02-6551278
redazionequaderni@liceoparini.edu.it

Tutti i saggi scientifici vengono sottoposti adouble-blind peer review.
Le recensioni non sono normalmente sottoposte a revisione esterna.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 38 del 17 marzo 2025.

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

Issn (online): 3035-0964
Isbn: 9791222313139

© 2024 – MIM EDIZIONI SRL
Piazza Don Enrico Mapelli, 75
20099 Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 21100089

This is an open access journal distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

Indice

| | |
|---|-----|
| <i>Prefazione</i> | 9 |
| a cura del Dirigente Scolastico Prof. Massimo Nunzio Barrella | |
| | |
| <i>Introduzione agli atti del convegno.</i> | |
| <i>Scuola e cultura a Milano: una storia che continua</i> | 13 |
| Roberto Capel Badino, Livia De Martinis, Matteo Pirri | |
| | |
| <i>Alpha Beta. I perché di una mostra</i> | 17 |
| Geri Della Rocca de Candal, Paolo Sachet, Marina Zetti | |
| | |
| <i>Milano altera Roma: le Scuole Palatine tra Cinque e Seicento</i> | 27 |
| Roberta Ferro | |
| | |
| <i>Le riforme della pubblica istruzione nel Settecento austriaco</i> | 51 |
| Carlo Capra | |
| | |
| <i>Giuseppe Parini e il dibattito sull'educazione nella Milano di fine Settecento, tra prosa e poesia</i> | 63 |
| Maria Chiara Tarsi | |
| | |
| <i>Una o due culture?</i> | 79 |
| Giorgio Benedek | |
| | |
| <i>L'insegnamento della filosofia da Casati a Gentile</i> | 109 |
| Hervé A. Cavallera | |

| | |
|---|-----|
| <i>“... quell’odiosa e maledetta scuola che leva tutta la libertà”.</i> | |
| Dino Buzzati al Liceo Parini | 139 |
| Lorenzo Viganò | |
| <i>Le liceali. L’accesso delle studentesse ai ginnasi-licei di Milano tra Ottocento e Novecento</i> | |
| Gianguido Piazza | 155 |
| <i>Dalla scuola totalitaria alla scuola democratica</i> | |
| Enrico Palumbo | 173 |

Prefazione

a cura del Dirigente Scolastico
Prof. Massimo Nunzio Barrella

Un quarto di millennio. Ebbene sì, il Liceo Parini ha tagliato il traguardo dei suoi primi 250 anni.

Era la metà di novembre del 1773, allorquando l'abate Giuseppe Parini avviò con una sua lezione di Eloquenza e Belle Lettere il nuovo Regio Liceo Ginnasio, ospitato nel maestoso Palazzo di Brera. L'Istituzione, frutto del movimento riformatore illuminista appoggiato dal governo di Maria Teresa d'Austria e voluto fortemente dal fidatissimo ministro plenipotenziario di Lombardia, il conte Carlo Giuseppe di Firmian, puntava a lasciarsi alle spalle ciò che era stato per almeno tre secoli il principale centro milanese di formazione culturale, le Scuole Palatine di Piazza dei Mercanti. In quell'anno, non casualmente, le autorità austriache avevano sciolto la Compagnia di Gesù, detentrice privilegiata della formazione umana e culturale di tutte le principali famiglie regnanti europee e della nobiltà in generale.

Quella del poeta Parini era stata una scelta mirata e convinta, visto che si era già messo in mostra nella vita culturale milanese come membro dell'Accademia dei Trasformati, generosamente ospitata nel palazzo del nobile Giuseppe Maria Imbonati. Si trattava di un cenacolo di intellettuali, poeti, scrittori e studiosi di varie discipline, che discutevano ed elaboravano idee e riforme sotto l'egida di quel "dispotismo illuminato", che in Lombardia avrebbe poi lasciato il posto alla irruente avventura napoleonica. Tra l'altro, Parini fu uno dei pochi "illuminati" che non pagò l'amaro prezzo dell'ostracismo francese, tanto che fu invitato a proseguire nella collaborazione con la nuova Municipalità milanese. Fu soltanto la malferma salute a frenarlo e a costringerlo a un riposo forzato. Il resto è storia, che arriva ai nostri giorni.

E spesso la Storia passa anche da circostanze apparentemente banali, frutto del puro caso.

Ecco il felice imprevisto. Da settimane mi arrovellavo con un gruppo di stimati docenti nel definire le possibili iniziative per rendere il giusto tributo all'importante anniversario dei 250 anni. Ne avrò sempre un vivido ricordo: in un momento di pausa di un giorno qualunque, mi alzavo dalla scrivania e per distendere la mente vagavo con lo sguardo sui volumi presenti nella libreria della presidenza: la mia attenzione si fermò sul dorso di un corposo tomo sul quale campeggia un titolo curioso: *La battaglia del latino*.

Estraggo dallo scaffale il libro ben conservato e subito vengo rapito dal frontespizio della copertina: *Quaderni del Liceo Parini – 1*.

Apro il volume di ben 446 pagine (indice a parte) e scopro che la pubblicazione risale al 1964 e si rivela essere il primo, e purtroppo unico, numero di un'iniziativa culturale degli stessi docenti del Parini.

Avevo fra le mani l'espressione di un nobile e generoso tentativo di animare il dibattito nella scuola italiana con una raccolta di saggi dedicati all'insegnamento e al destino della lingua latina. Un tema attualissimo all'epoca, alla luce della fresca riforma della scuola media. Argomento che – mi permetto di aggiungere – è ancora oggi urgente, se consideriamo il difficile passaggio epocale, nel quale il liceo classico – almeno per come lo abbiamo conosciuto per decenni – sembra essere entrato in una sorta di cono d'ombra, soprattutto dopo il dramma della pandemia da Covid-19.

A ogni modo, come un bambino che trova un giocattolo affascinante nella soffitta, condivido con alcuni docenti l'entusiasmo per la scoperta, soffermandomi in particolare su un breve saggio a dir poco stuzzicante sul piano storico: *Il latino nella scuola secondaria europea: il caso dell'Unione Sovietica*. Per la cronaca, il saggio operava un confronto fra l'istruzione umanistica sovietica dopo la riforma scolastica del 1958 voluta da Krusciov e quella statunitense, ritenuta poco incisiva e di fatto superficiale. Inutile sottolineare che quelle pagine rispecchiavano in pieno il clima della Guerra Fredda, non senza variazioni ideologiche sul tema, minimizzando volutamente le numerose indicazioni fornite dallo stesso Krusciov, che molto chiaramente spinse per “una scuola di popolo politecnica e scientifica”.

Ma torniamo all'apparente banale circostanza di cui sopra. Una domanda a bruciapelo della prof.ssa Livia De Martinis, affiancata dal

prof. Roberto Capel Badino, entrambi docenti di Latino e Greco, mi folgora: “Ma preside, perché non riprendiamo l’iniziativa dei *Quaderni del Parini*?”. Come rifiutare una proposta così suggestiva e culturalmente stimolante? Il desiderio è ora realtà.

In questo primo numero si pubblicano gli atti del convegno celebrativo dei 250 anni, *Scuola e cultura a Milano: una storia che continua*, tenutosi nell’aula magna del nostro Liceo lo scorso novembre.

L’evento ha rappresentato un’occasione preziosa per ripercorrere insieme agli illustri relatori e ai docenti dello stesso Parini alcune tappe significative del Liceo, che hanno segnato il cammino della cultura pedagogica e della politica scolastica milanese e non solo.

Mi preme ringraziare di cuore tutti i relatori intervenuti al convegno e i docenti del nostro Liceo che si sono adoperati con dedizione per giungere alla pubblicazione di questo primo numero dei “Nuovi” *Quaderni del Liceo Parini*. In special modo, mi è gradito ricordare l’impegno della prof.ssa Livia De Martinis, del prof. Roberto Capel Badino e del prof. Matteo Pirri.

Auspico ardentemente che questo nuovo inizio dei *Quaderni* abbia un seguito felice, che possa contribuire a vivacizzare il dibattito culturale, garantire il pluralismo delle visioni, alimentare il confronto leale sulle tematiche che interessano la scuola italiana, senza retorica e con sano realismo. In altri termini, non sarebbe opera vana portare anche un piccolo contributo in favore delle giovani generazioni, riscoprendo le ragioni e il senso di una tradizione millenaria, che trova nelle sorgenti greco-romane e giudaico-cristiane l’ambito identitario nel quale è stato riservato spazio alle domande più autentiche e radicali dell’umana esistenza.

Potrà essere questo il varco che permetterà – senza soffocanti riduzionismi – di superare le artefatte divaricazioni tra sapere umanistico e sapere scientifico, tra conservatorismo e progressismo, fra tradizione e innovazione. Soltanto questa coscienza assicurerà alla persona nella sua integralità uno sguardo più libero e lucido sulla realtà presente e la capacità di abbracciare il futuro con acceso desiderio, salda speranza e creativa operosità.

Massimo Nunzio Barrella
Dirigente scolastico

Introduzione agli atti del convegno

Scuola e cultura a Milano: una storia che continua

Roberto Capel Badino, Livia De Martinis, Matteo Pirri

Per celebrare il duecentocinquantesimo anniversario della (ri-)fondazione del Liceo Parini di Milano, già Regio Ginnasio di Brera, istituito dalle autorità asburgiche nel novembre del 1773, in seguito alla soppressione dell'ordine dei Gesuiti e alla chiusura delle Scuole Palatine, il Dirigente scolastico e alcuni docenti hanno pensato di organizzare una giornata di studi – dal titolo *Scuola e cultura a Milano: una storia che continua* – dedicata alla storia della scuola (la nostra e non solo) e dell'istruzione a Milano.

Il primo volume che inaugura la nuova serie dei *Quaderni del Liceo Parini* ospita proprio gli atti di quella giornata e ci preme introdurli spiegando preliminarmente – se non giustificando – la scelta di rivolgere allo studio del passato un evento pensato per l'aggiornamento professionale dei docenti, e quindi orientato al futuro. Certamente l'occasione da cui il convegno è nato, la ricorrenza cioè di un anniversario, rende quasi naturale assumere un punto di vista retrospettivo, e d'altronde i docenti che l'hanno organizzato provengono da una formazione storica e difficilmente avrebbero potuto pensare qualcosa di diverso. Ma, sfuggendo agli automatismi, nel pensare le coordinate all'interno delle quali avremmo voluto iscrivere questo momento, ci siamo soffermati sui possibili rischi e frantendimenti che l'impostazione da noi scelta avrebbe potuto comportare. In primo luogo, non era nostra intenzione proporre una storia del Liceo Parini in senso antiquario e autocelebrativo: non volevamo proporre una galleria di ritratti degli antenati illustri o una rassegna delle vecchie glorie; cosa che avrebbe significato assumere un approccio del tutto autoreferen-

ziale, di scarso interesse per un pubblico più vasto di docenti e studiosi, poco o punto significativo per lo scopo che ci proponevamo, vale a dire confrontarci sulle pratiche dell'insegnamento e sul ruolo della scuola, guardando al suo futuro, in termini appunto di aggiornamento. Era dunque fondamentale allargare il campo, per proporre un discorso di ampio respiro, a più voci, sull'istituzione scolastica e l'insegnamento, condotto coi metodi dell'indagine storica. Il metodo di analisi ci pareva un punto fermo, per i motivi detti, ma non solo. Fra le varie linee di indirizzo, infatti, promosse dagli organi deputati all'aggiornamento dei docenti, si trova di tutto: nuove tecnologie dell'informatica e della comunicazione, metodologia didattica secondo i più recenti approcci, valutazione, cittadinanza e costituzione, etc. Ci siamo però accorti che la storia della scuola non figura in nessun modo: dovendo "etichettare" il convegno ai fini dell'accreditamento sulla piattaforma ministeriale S.O.F.I.A, ci siamo dovuti accontentare di un generico "aggiornamento disciplinare". Come se la storia della scuola riguardasse unicamente i docenti di storia e non in generale tutti coloro che alla scuola partecipano, come studenti, professori e cittadini. A maggior ragione, dunque, ci è sembrato necessario che il nostro convegno fosse dedicato alla storia. Un simile approccio ci è parso una risposta, per non dire un rimedio, a uno dei malanni che affliggono non solo la scuola di oggi, ma più in generale la nostra società: quello che Adriano Prosperi ha chiamato il "presentismo".

Nel ripercorrere i duecento cinquant'anni e oltre dell'istruzione a Milano e in Italia intendevamo proporre la storia di un'idea di scuola, valorizzando il processo lungo il quale tale idea si è affermata, senza nasconderci la crisi in cui è entrata. L'idea di scuola che intendiamo, e che il Liceo Parini ha incarnato nel contesto di Milano, si fonda su tre aggettivi: pubblica, laica e classica. Dobbiamo constatare che nessuno di questi attributi può essere dato per scontato, ciascuno si è affermato nel tempo, ora gradualmente, ora per strappi, non senza lotte e opposizioni; ciascuno, infine, ci interroga sul ruolo della scuola nel mondo contemporaneo.

Lasciando ai diversi interventi la ricostruzione del processo che ha nel tempo fatto prevalere un'idea di scuola pubblica, laica e persino democratica, ci soffermiamo – come docenti di materie classiche – sul terzo attributo, che ci pare essere messo più pericolosamente in crisi e che pure sembra – contro ogni aspettativa – resistere tenacemente. Ci

riferiamo al fulcro classicistico (ovvero greco-latino) su cui è impostato il liceo classico e che costituisce il legame diretto della nostra scuola con la radice umanistica della cultura. In questo senso è stata particolarmente opportuna e proficua la collaborazione che, nel corso delle manifestazioni per la celebrazione dell'anniversario del Liceo Parini, si è attivata con la Biblioteca Nazionale Braidense, nell'ambito della mostra "Alpha-Beta" sulla storia dell'apprendimento del greco dal 1360 al 1860 (brevemente presentata dai suoi curatori nel primo intervento successivo a questa introduzione): è evidente l'intersezione fra queste due storie, sottolineata dal passaggio del testimone fra il collegio dei Gesuiti e il Ginnasio di Brera nelle aule del palazzo di Brera, che ha ospitato la mostra. L'istruzione classica subisce oggi attacchi e provocazioni su due fronti. Da un lato, l'utilitarismo, imperante nella società ma anche fra i tecnici ministeriali, svaluta un tipo di studi che non offre uno sbocco immediato nel campo professionale e non trova applicazione diretta nei campi della scienza e della tecnica, strategici per l'innovazione e la crescita; non possono essere sminuite, con atteggiamento moralistico o, peggio, elitario, le critiche che vengono da questo fronte, perché la società – sia nei suoi organi dirigenziali sia nei bisogni espressi dalle famiglie che mantengono gli allievi agli studi – domanda alla scuola efficienza, uno sforzo proporzionato al risultato e, oggi più che mai, un investimento per colmare il divario nelle competenze scientifiche di cui risente in particolare il nostro Paese. Dall'altro, la classicità è oggi sottoposta a una rilettura critica dai movimenti di decolonizzazione. Escludendo le punte più estreme e volgari del dibattito (*la cancel culture*), nato negli Stati Uniti e ormai divenuto attuale anche in Europa, dobbiamo sentirci provocati e interrogati dalle riflessioni che tendono a mettere in dubbio il ruolo cardinale che l'antichità greco-latina ha svolto nella formazione delle classi colte sulle due sponde dell'Oceano Atlantico. In un mondo globale e in una società inclusiva emergono le istanze di settori fino a ieri emarginati. La sfida è fare diventare tali istanze feconde per cercare nuove strade di ricerca e di analisi del passato.

Benché l'eccezione italiana del liceo classico rappresenti davvero un ultimo baluardo dell'istruzione classica come concepita dall'Umanesimo, occorre scansare il rischio di celebrarne i fasti, senza considerarne le criticità. Oltre a quelle che provengono dal dibattito contemporaneo, ci sembra che ce ne sia una più profonda. Proprio il fragore

delle guerre che deflagrano fuori dalle quiete mura del nostro liceo, a Kiev o a Gaza, pone ciascuno di noi di fronte al fallimento dell'ideale umanistico ed erasmico sul quale si fonda l'edificio dell'istruzione classica. La storia bussa alle nostre porte e reclama i propri diritti, come constatiamo quotidianamente negli sguardi dei nostri alunni, travolti dall'urgenza e dalla violenza di un mondo incendiato, mentre domandiamo loro la fatica quotidiana dello studio di autori lontani. Lo scontro intrinsecamente tragico tra ideale pedagogico e realtà dovrebbe interrogare ogni insegnante. Con il pessimismo della ragione e l'ottimismo della volontà, riponiamo fiducia nell'uomo e nella possibilità della sua formazione, credendo nello sforzo di miglioramento attraverso lo studio. La storia di cui abbiamo cercato di ricostruire un pezzetto ci confronta con la costante sconfitta dell'ideale e ci assicura sulla lotta ostinata per la sua affermazione.

Il convegno che abbiamo organizzato ha tentato di percorrere la storia della scuola in varie fasi e diversi aspetti. Coi contributi che diamo alle stampe, partiremo dal Rinascimento e dall'affermarsi degli studi umanistici nelle Scuole Palatine (Ferro), passeremo attraverso le riforme asburgiche, guidate dai lumi (Capra) e incarnate a Milano dalla figura di Giuseppe Parini nel suo ruolo di educatore (Tarsi), parleremo del rapporto fra cultura scientifica e cultura umanistica (Benedek); tratteremo poi le riforme alle quali è stato soggetto l'insegnamento della filosofia nell'Italia liberale e fascista, fino all'affermarsi del modello gentiliano (Cavallera), e ci confronteremo con lo sguardo di uno studente d'eccezione, Dino Buzzati, il quale ci consegna un ricordo vivido e acuto dei suoi anni di scuola e dei suoi professori, in particolare di Luigi Castiglioni (Viganò); verremo infine alle sfide, ancora in gran parte incompiute, poste dalla democrazia, l'inclusione femminile (Piazza) e la costruzione di una scuola democratica, dopo gli anni dell'indottrinamento di regime (Palumbo).

Ringraziamo i colleghi che hanno attivamente collaborato nell'ideazione e nella realizzazione del convegno, in particolare i professori Giovanni Cavallera e Laura Suardi. Confidiamo che le riflessioni proposte costituiscano una base solida per ripensare criticamente la scuola e il ruolo dell'insegnante.

Alpha Beta

I perché di una mostra^{*}

Geri Della Rocca, Paolo Sachet, Marina Zetti

Da diversi anni, la Biblioteca Nazionale Braidense propone una mostra bibliografica, articolata e gratuita, su una delle grandi lingue della cultura mondiale, al fine di valorizzare la poliedricità del suo ampio e in parte ancora sconosciuto patrimonio e di mettere in risalto le relazioni che si sono intrecciate nei secoli tra l'Italia e il resto del globo. Erede della biblioteca del Collegio dei Gesuiti di Milano e custode fino dalla propria fondazione nel 1770 di molti altri lasciti e acquisizioni, la Braidense assolve in tal modo al suo compito di sede e motore di divulgazione scientifica, con temi e problemi che abbracciano un orizzonte a un tempo cittadino, nazionale e globale¹.

Dopo avere indagato i nessi con alcune grandi lingue del continente asiatico, il cinese, il giapponese e l'arabo (Iezzi 2018; Menegazzo-Coletto-Zetti 2019; Coletto-Zetti 2021), l'attenzione si è spostata sul greco antico, lingua per eccellenza dell'antichità mediterranea. Non è certamente un caso che la filosofia occidentale, e da essa molti altri campi del sapere, si siano sviluppati nella penisola ellenica. La nostra capacità di astrazione è determinata, in gran parte, dalla lingua che parliamo e il greco è una lingua formidabile, elegante, precisa, creativa, come puntualmente celebrato in opere rivolte al pubblico generale e che mirano a riaffermare il ruolo centrale che esso può rivestire nella formazione intellettuale di studenti e studentesse (da ultimo,

* Si presenta qui una versione ampliata dell'introduzione a Della Rocca de Candal-Sachet-Zetti 2023, pp. 15-17.

1 Per un primo orientamento sulla storia dell'istituzione, cfr. Fondazione Luigi Berlusconi 1991. Piace ricordare, tre le tante e utili riflessioni su costruzione e significato di una biblioteca, l'intervento di Eco 1981, più volte riedito. Della biblioteca personale di Umberto Eco, la Braidense conserva il fondo antico, presentato, nella sua relazione con i grandi romanzi del possessore, in Bradburne *et alii* 2022.

Marcolongo 2021⁴ e Ieranò 2022⁵). Un altro tratto distintivo, tuttavia, viene spesso sottaciuto in molte di queste ricostruzioni a tinte sovente troppo rosee: la sua estrema complessità. Imparare il greco implica una buona dose di fatica e frustrazione, già immediatamente palesata quando ci si scontra con l'utilizzo di un alfabeto alieno (ma solo in apparenza) alla tradizione latina. Superato questo primo scoglio, è poi molto facile perdersi nel suo labirinto grammaticale. Occorre aggiungere, infine, che nella maggior parte dei casi, il principiante si avvicina alla materia nel contesto della scuola dell'obbligo, faticando a cogliere le ragioni di una ginnastica cognitiva, che prevede, nell'Italia di oggi, l'assimilazione di un idioma scritto e parlato essenzialmente solo nell'Atene tra V e IV a.C.

Esistono ottime ragioni pedagogiche e intellettuali, sulle quali altri assai più esperti si sono pronunciati e ci auguriamo vogliano continuare a pronunciarsi, ed esistono ragioni storiche legate al contesto culturale europeo e in particolare a quello del nostro paese. Proprio su queste ultime ragioni abbiamo voluto concentrare i nostri sforzi, per poterle comunicare al grande pubblico, e non solo a quello in qualche misura toccato dall'esperienza di insegnamento o apprendimento del greco.

La mostra *Alpha Beta. Apprendere il greco in Italia (1360-1860)* ha così inteso ripercorrere una storia pluriscolare e unica per continuità e capillarità: la trasmissione ininterrotta della lingua greca in Italia nei cinquecento anni che intercorrono tra gli esordi trecenteschi con Petrarca e Boccaccio e l'assetto della scuola unitaria sancito con la legge Casati. Muovendo dagli interrogativi del presente sull'utilità del greco nel nostro sistema scolastico, il percorso si articola attorno alle tappe fondamentali della vita culturale della penisola, dalla Firenze umanistica fino alla Milano del Romanticismo, con una tappa conclusiva che ci porta alle radici della Grecia moderna. I visitatori hanno potuto non solo riscoprire questa tradizione in tutta la sua complessità, ma anche rivivere gioie e dolori di coloro che si sono cimentati nei secoli con lettere, spiriti, accenti, paradigmi e declinazioni, miriadi di regole e altrettante eccezioni.

Fin dal principio, abbiamo lavorato per un pubblico che sapevamo particolarmente eterogeneo, scegliendo di spostare la narrazione dai grandi testi della grecità agli strumenti didattici di base e di restituire non solo il punto di vista dei maestri e dei grandi conoscitori della lingua, ma, per quanto possibile, anche le esperienze degli allievi. Senza

dubbio, gli interlocutori ideali cui desideravamo rivolgerci erano, da un lato, gli studenti liceali attualmente alle prese con la materia e, dall’altro, gli estimatori della classicità in età adulta, ma l’originale approccio al tema e le peculiarità della sede espositiva offrivano due altre opportunità che ci pareva doveroso cogliere.

Se le vicende della trasmissione del greco in Italia nei secoli rinascimentali godono di relativa fortuna negli studi, molto ancora rimane da indagare in relazione a stagioni meno gloriose, come il Sei e Settecento, per non dire della prima metà del XIX secolo². Forte di un comitato scientifico internazionale di grande livello, la mostra è dunque stata, nel suo piccolo, un’iniziativa di ricerca rivolta anche al contesto universitario.

La Sala Maria Teresa dove hanno luogo le mostre della Braida è stata poi recentemente interessata da un importante intervento architettonico, con l’apertura di una porta sul fondo che consente l’ingresso del pubblico direttamente dalla Pinacoteca di Brera. Si è reso necessario prendere in considerazione l’afflusso di visitatori per così dire accidentali, giunti per ammirare i capolavori su tela del museo e poi attratti in Biblioteca dallo straordinario colpo d’occhio del salone monumentale teresiano. Questa caratteristica ha incrementato la portata della sfida insita nella nostra iniziativa: costruire una mostra sullo studio del greco in cui la quasi totalità dei fruitori non sarebbe stata in grado di leggere quanto scritto sui volumi. Nella lenta evoluzione dello stile cursorio e poi tipografico, l’alfabeto greco assume le forme cui siamo ora abituati solo nell’Ottocento ed erano dunque necessarie delle buone competenze paleografiche per riuscire a leggere i testi in teca.

Per tenere insieme i diversi livelli di complessità di lettura e le diverse fasce di pubblico (chi ha qualche nozione del contesto storico, chi conosce almeno a grandi linee la lingua, i molti che difettano di entrambe le competenze e i pochissimi che invece posseggono l’una e l’altra), si sono adottati alcuni stratagemmi: testi brevi, sempre offerti sia in italiano che in inglese, un percorso il più lineare possibile anche a livello spaziale e un codice intuitivo di forme e posizionamento del-

² Cfr., oltre alla bibliografia segnalata nei saggi del catalogo, il quadro d’insieme tracciato da Carpinato-Tribulato 2014.

le didascalie che aiutasse a cogliere, senza pedanti istruzioni scritte, la gerarchia delle informazioni.

A qualche settimana dalla conclusione della mostra, abbiamo potuto saggiare, numeri alla mano, il successo complessivo dell'iniziativa. Già a fine novembre 2023, avevamo registrato un interesse tale da giustificare a pieno la proroga della chiusura, rinviata di un mese dal 9 dicembre 2023 al 9 gennaio 2024. Nell'arco di tre mesi e mezzo, si sono registrati ben 52.694 ingressi, di cui 38.620 dalla Pinacoteca e 14.074 dalla Biblioteca. Oltre cento le visite guidate, gestite da alcuni brillanti studenti universitari che sono stati appositamente formati dai curatori nell'ambito di un tirocinio istituzionale tra la Braidense e gli atenei di Milano (Statale e Cattolica) e Pavia. Di queste visite, 75 hanno coinvolto una o più classi dei licei cittadini e lombardi, con la partecipazione massiccia proprio del Liceo Parini, grazie alla collaborazione intrecciata con il comitato per le celebrazioni dei 250 anni dell'Istituto. Quale occasione migliore per mostrare agli studenti non solo la preistoria – si potrebbe dire – del liceo classico, ma anche le sale in cui, a seguito della soppressione dei Gesuiti e del loro Collegio milanese nel 1773, ha avuto origine il Parini con il nome di Liceo di Brera?

Sono stati inoltre condotti sette laboratori didattici rivolti a bambini e adulti, così come una tavola rotonda sul futuro del greco promossa dai curatori e un ciclo di lezioni organizzato dalla Società Fileellenica Italiana.

Non pare il caso di soffermarsi in dettaglio sull'intero percorso espositivo, già riproposto nel relativo catalogo insieme con otto brevi saggi che approfondiscono le tematiche storico-culturali affrontate. Basti ricordare che la narrazione espositiva ha aperto squarci nella trama del passato attraverso 70 volumi di assoluto rilievo, di cui 19 concessi in prestito da altre prestigiose istituzioni, tutti distribuiti in sei sezioni, con un prologo e un epilogo dai toni volutamente più lievi. Si tratta di grammatiche, vocabolari, libri di testo, traduzioni e opere elementari, in una continua relazione tra manoscritto e stampato. La parabola dell'apprendimento del greco è così delineata attraverso il dialogo che gli studenti hanno intrattenuto nei secoli con le proprie copie studio, sottolineandole, prendendovi appunti, ma talvolta anche scarabocchiandovi sopra in uno dei momenti di noia e distrazione che segnano inevitabilmente qualunque processo di studio. Pur all'interno

di un genere di pubblicazioni tendenzialmente modesto già nell'originale contesto produttivo e di conseguenza delle precarie fortune per quanto attiene alla conservazione nei secoli successivi, non sono mancati libri di eccezionale rarità e valore documentario, specie nella prima parte della mostra, in epoche legate ancora alla pratica manoscritta. Degni di nota sono la traduzione latina dell'*Iliade* nell'autografo di Leonzio Pilato, precursore dell'insegnamento del greco in Italia, l'esemplare Farnese della grammatica di Teodoro Gaza, e l'unico codice greco vergato da Aldo Manuzio in persona³.

Anche in questa occasione, il ventaglio delle pubblicazioni esposte ha messo in luce la straordinaria ricchezza delle collezioni braidensi e permesso di approfondire la complessità e la varietà della provenienza degli esemplari custoditi in Biblioteca. I volumi in teca provengono infatti da diversi nuclei. Su tutti, quello formato dalla biblioteca del Collegio dei Gesuiti milanesi che ebbe sede nel palazzo di Brera fino alla soppressione dell'ordine decretata nel 1773 da Clemente XIV. Il fondo raccoglie circa 24.000 volumi che i padri della Compagnia di Gesù raccolsero nel corso di duecento anni e che erano destinati agli studi dei novizi, dei professori e degli allievi laici del Collegio. A questi libri si aggiunsero poi anche i testi conservati nelle biblioteche della casa professa di San Fedele e del noviziato di San Girolamo.

Ben rappresentata è anche la collezione delle aldine, che comprende circa 700 edizioni raccolte da Luigi Lamberti (1759-1813), titolare della cattedra di eloquenza del Liceo di Brera e direttore della Braidaense dal 1803, da Robustiano Gironi (1769-1838), direttore dal 1817, e dal vice bibliotecario Francesco Rossi (1796-1873), che le riunì e sistemò in un unico fondo (Montecchi 1995).

Altri volumi arrivarono in Biblioteca per effetto delle soppressioni dei conventi religiosi, come le molte operate durante la Repubblica Cisalpina nel 1806. Il manoscritto braidense esposto nella prima sezione, *Da Bisanzio all'Italia*, ne è una perfetta testimonianza. Questa miscellanea grammaticale quattrocentesca con un'appendice di estrat-

³ Rispettivamente: Venezia, Biblioteca Nazionale Marciana, Gr. IX, 2a (=1447); Napoli, Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III, II. D. 8; Milano, Venetiana Biblioteca Ambrosiana, P 35 sup. (gr. 618).

ti di Isocrate conserva infatti la nota di possesso del monastero benedettino di Santa Giustina di Padova⁴.

La copia in carta grande dell'*Iliade* tradotta da Vincenzo Monti e pubblicata a Brescia nel 1810 fa parte invece della Raccolta Foscoliana, un fondo composito che accoglie al suo interno, oltre alle lettere e agli autografi del poeta, anche 27 volumi originali e rare edizioni foscoliane arrivate in Biblioteca nel 1957 grazie all'acquisizione della raccolta di Eric Reginald Pearce Vincent (1894-1978), professore ordinario di studi italiani a Cambridge e presidente della Society for Italian Studies⁵. Sempre nella sezione *Nuovi Lumi* si può ammirare un autografo giovanile di Giacomo Leopardi. Si tratta delle *Inscrizioni greche Trioppe* che vennero inviate nel 1817 a Giuseppe Acerbi, direttore del periodico letterario *Biblioteca Italiana*⁶. Seguono due opere provenienti dal celebre Fondo Manzoniano. La prima è la copia della *Vita* di Vittorio Alfieri del 1804 dove l'autore descrive le pene del suo studio come autodidatta⁷. La seconda riguarda l'edizione delle opere di Parini curata da Reina. Nella propria copia, Manzoni appone, con qualche incertezza, un'iscrizione greca sul frontespizio de *Il Mattino*⁸.

L'ampio respiro storico della mostra ha incoraggiato la collaborazione con altri Istituti italiani e stranieri, specialmente per la sezione iniziale e conclusiva. Figurano tra i prestatori le due altre principali biblioteche cittadine, la Veneranda Biblioteca Ambrosiana e l'Archivio Storico e Biblioteca Trivulziana, altre biblioteche statali italiane, come la Biblioteca Nazionale Centrale di Firenze, la Biblioteca Nazionale Marciana di Venezia, la Biblioteca Nazionale di Napoli e la Biblioteca Universitaria di Genova; così come tre importanti istituzioni private, la Biblioteca della Fondazione Raffaele Mattioli, l'Archivio dei Quaderni di Scuola/Associazione Quaderni Aperti e la Fondazione Aika-

4 Milano, Biblioteca Nazionale Braidense, AG.XI.2, per la cui descrizione occorre riferirsi a Martini 1983, pp. 37-38.

5 V. Monti, *Iliade di Omero*, N. Bettoni, Brescia, 1810 (Milano, Biblioteca Nazionale Braidense, SALA.FOSC.III.122).

6 Milano, Biblioteca Nazionale Braidense, AF.XIII.14/1.

7 V. Alfieri, *Opere*, XIII, Londra, 1804 [i.e. Firenze, 1806-1807] (Milano, Biblioteca Nazionale Braidense, MANZ.XV.63).

8 G. Parini, *Opere*, I, Stamp. del Genio, Milano, 1801, [p.1] de *Il Mattino* (Milano, Biblioteca Nazionale Braidense, MANZ.XV.17).

terini Laskaridis di Atene. L'iniziativa ha inoltre ricevuto il sostegno di Intesa Sanpaolo, Giada, Amici di Brera e dei Musei Milanesi e della Aikaterini Laskaridis Foundation, oltre ai patrocini dell'Ambasciata di Grecia e della Consulta Universitaria del Greco.

Molti i debiti di riconoscenza contratti nel corso dei lunghi mesi di preparazione della mostra. I più sentiti ringraziamenti vanno innanzitutto al dottor James M. Bradburne, già Direttore Generale della Pinacoteca di Brera e Biblioteca Nazionale Braidaense, e alla dott.ssa Marzia Pontone, già Direttrice Scientifica della Biblioteca Nazionale Braidaense, per avere accolto e sostenuto con entusiasmo il nostro progetto e avere contribuito non poco alla sua realizzazione. Per avere condiviso con generosità il proprio patrimonio di conoscenze e averci risparmiato molte inesattezze, siamo grati a tutti gli altri membri del comitato scientifico: Caterina Carpinato, Margherita Centenari, Venetia Chatzopoulou, Federica Ciccolella, Emanuele Colombo, Isabella Fiorentini, Federico Gallo, Kleopatra Kyrtata, Marc Lauxtermann, Stefano Martinelli Tempesta, Giorgio Panizza, Antonio Rollo, David Speranzi e Nigel G. Wilson. Ringraziamo inoltre i rappresentanti delle prestigiose istituzioni che hanno acconsentito al prestito dei propri esemplari o concesso l'uso delle immagini. Siamo particolarmente lieti e onorati dall'avere potuto unire le forze con le altre due grandi biblioteche milanesi, l'Ambrosiana e la Trivulziana. Poco o nulla sarebbe stato possibile senza il fondamentale apporto di tutto il personale della Biblioteca Braidaense e della Pinacoteca di Brera, cui va la nostra riconoscenza. In particolare siamo debitori a Cecilia Angeletti, Giuseppina Bani, Giuditta Barni, Elisabetta Bianchi, Flora Bonalumi, Aldo Coletto, Alessandro Coscia, Umberto Dodaro, Gabriele La Rosa, Marta Milani, Silvia Remigi, Sebastiano Solferino, Flavia Torre e Matteo Vacchini.

Siamo infine lieti di avere beneficiato della collaborazione di Ilaria Bollati e Maria Chiara Zacchi per l'allestimento, della redazione dell'editore Scalpendi per la realizzazione del catalogo e di Anne McLau ghlin per la revisione dei testi inglesi, oltre all'aiuto ricevuto da Aretina Bellizzi, Alessandra Giuliano, Lorenzo Mancini, Sara Rosini nel reperimento dei materiali.

Una mostra sull'apprendimento non può che riportare alla mente dei curatori gli anni della formazione scolastica. Pur a distanza di molti anni, ecco confermata una volta di più l'influenza che gli insegnanti possono esercitare sul percorso dei propri allievi: un lascito morale e

intellettuale che troppo spesso, nella turbinosa vita di adulti, si dimentica di riconoscere apertamente. Abbiamo pertanto voluto dedicare questa mostra alle professoresse Lidia Levi Fois, Paola Lorenzi e Lucia Piga, fari del Liceo Tito Livio e dell'IIS Niccolò Machiavelli. Siamo lieti di potere rinnovare il nostro omaggio in questa sede, cogliendo l'occasione generosamente offertaci dai professori Roberto Capel Badino e Livia De Martinis per rivolgersi alle nuove generazioni di docenti e allievi del Liceo Parini alle prese con la lingua ellenica.

Bibliografia

Bradburne, J.M. et alii (a cura di)

2022 *L'idea della biblioteca. La collezione di libri antichi di Umberto Eco alla Biblioteca nazionale Braidense*, Catalogo della mostra tenutasi presso la Biblioteca Nazionale Braidense di Milano, 5 maggio – 2 luglio 2022, Scalpendi, Milano.

Carpinato, C., Tribulato, O. (a cura di)

2014 *Storia e storie della lingua greca*, Antichistica 5 – Filologia e letteratura 1, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

Coletto, A., Zetti, M. (a cura di)

2021 *Competizione e condivisione. La lingua araba e l'editoria come luogo di incontro dal XVI al XVIII secolo*, Catalogo della mostra tenutasi presso la Biblioteca Nazionale Braidense di Milano, 6 ottobre – 14 novembre 2021, Scalpendi, Milano.

Della Rocca de Candal, G., Sachet, P., Zetti, M. (a cura di)

2023 *Alpha Beta. Apprendere il greco in Italia / Learning Greek in Italy (1360-1860)*, Catalogo della mostra tenutasi presso la Biblioteca Nazionale Braidense di Milano, 28 settembre 2023 – 9 gennaio 2024, Scalpendi, Milano.

Eco, U.

1981 *De Bibliotheca*, Comune di Milano, Milano.

Fondazione Luigi Berlusconi (a cura di)

1991 *La Braidense. La cultura del libro e delle biblioteche nella società dell'immagine*, Catalogo della mostra tenutasi presso il Palazzo della Permanente di Milano, 11 marzo – 4 aprile 1991, Artificio, Firenze.

Ieranò, G.

2022³ *Le parole della nostra storia. Perché il greco ci riguarda*, Marsilio, Venezia.

Iezzi, A.

2018 *La musica dell'inchiostro. Calligrafie di Luo Qi e Silvio Ferragina in dialogo con i fondi cinesi della Braida*se, Catalogo della mostra tenutasi presso la Biblioteca Nazionale Braidase di Milano, 21 marzo – 28 aprile 2018, TraccePerLaMeta, Segrate.

Marcolongo, A.

2021⁴ *La lingua geniale. 9 ragioni per amare il greco*, Laterza, Bari-Roma.

Martini, E.

1983 *Catalogo di manoscritti greci esistenti nelle biblioteche italiane*, I, Hoepli, Milano.

Menegazzo, R., Coletto, A., Zetti, M. (a cura di)

2019 *Pagine giapponesi. Immagini e racconti dal Giappone attraverso i libri della Biblioteca Braida*se, Catalogo della mostra tenutasi presso la Biblioteca Nazionale Braidase di Milano, 21 marzo – 28 aprile 2019, Scalpendi, Milano.

Montecchi, G. (a cura di)

1995 *Le edizioni aldine della Biblioteca nazionale Braida*se di Milano, Rovello, Milano.

Milano altera Roma: le Scuole Palatine tra Cinque e Seicento^{*}

Roberta Ferro

Per porre in giusto rilievo l'importante anniversario che si festeggiava, non sarà fuori luogo dare avvio con ciò che l'abate Giuseppe Parini, il 6 dicembre 1769, pronunciò inaugurando il suo corso di Belle Lettere, con parole che giustamente si possono iscrivere a monumento di quella nuova storia della scuola milanese rappresentata dal Liceo Parini:

Noi abbiam viaggiato finora in una valle tenebrosa; ma nondimeno, senza accorgerci, abbiam fatto un gran tratto di via. Già ci si apre una vasta e fiorita pianura, dalla quale domineremo, in una sola occhiata, e il cammino, che si è fatto, e tutto quello che ci resta da fare. (Parini 2003, p. 19)

Giustamente, la prospettiva è proiettata in avanti, vista l'occasione, verso il futuro che si spalancava foriero di ricche speranze di civiltà e cultura, in un auspicato incontro tra istituzioni e sapere; a ben guardare tuttavia il classicista Parini non poteva che volgere gli occhi anche all'indietro: certo a quella “valle tenebrosa” dei tempi immediatamente precedenti, finalmente superata, ma anche, con uno sguardo più lungo, a quel “gran tratto di vita” costituito dalla tradizione, senza la cui eredità non si poteva immaginare di avanzare. Per l'umanista Parini il rinnovamento deve poggiare sulle fondamenta degli antichi. È allora a questo passato della scuola e degli studi milanesi che ci si potrà rivolgere per trovare lo slancio necessario a procedere, scegliendo, tra i tanti avvenimenti significativi, un momento dal valore simbolico e

* Riprendo in queste pagine, con approfondimenti e con aggiornamenti bibliografici, quanto esposto nel capitolo *L'incontro tra Puteanus e Borromeo: scuola e antichità* (Ferro 2007, pp. 147-174).

ideale indubbio: il tratto di storia che riguarda le Scuole Palatine di Milano tra Cinque e Seicento.

Trascorrono circa 170 anni da quel momento al 1769 evocato in apertura, ma la linea che congiunge le Scuole al Parini è ben chiara, per non tacere del fatto che lo stesso abate aveva insegnato Eloquenza e Belle lettere alle Palatine, collega di Cesare Beccaria, docente di Economia (Brambilla 1982; Scazzoso 1982; Capra 1987; Da Grada-Firenza-Generali 1989). Nel novembre 1773 l'istituto, che per carenza di spazio già adoperava i locali delle vicine Scuole Cannobbiane, in via Larga, si erano trasferito a Brera, là dove, al posto del Collegio gesuitico, per la soppressione dell'Ordine, nacque il Regio Ginnasio. Come noto, da questo, nel 1814, si dipartirono due scuole superiori: la prima è il liceo di Sant'Alessandro, che proseguiva l'eredità delle antiche scuole Arcimboldi, nate nel 1606, che nel 1865 si intitolò a Cesare Beccaria e che nel 1957 da piazza Missori si sarebbe trasferito nella sede attuale, nei pressi di corso Sempione; la seconda invece, in un palazzo a Porta Nuova – lasciato nel 1715 da Pier Antonio Longone – che già ospitava un collegio gestito anch'esso dai Barnabiti, appunto detto Collegio Longone – ex Collegio dei Nobili – e che si chiamerà dal 1865 Liceo Giuseppe Parini. Senza poter qui sbrogliare tutti i fili tra loro così implicati, conta dunque sapere che dalla tradizione delle Scuole Palatine giunge ai licei milanesi l'antico carisma della scuola pubblica milanese.

La prima fase documentata della storia di questo istituto, che la tradizione vuole proseguire le *scholae* d'età romana frequentate da Virgilio e sant'Agostino, può essere individuata nel corso del XIV secolo con l'aiuto dei piani architettonici, quando infatti Azzone Visconti fece erigere nel 1337 nell'angolo sud-ovest di piazza del Broletto Nuovo – oggi piazza Mercanti – un portico poi detto 'della Ferrata' e sistemare la porta limitrofa alla chiesa oggi distrutta di San Michele al Gallo. A fine secolo Giangaleazzo Visconti riorganizzò le Scuole e intorno al 1410 Giovanni Maria Visconti decise di adattare il portico a loro sede (Biscaro 1904; Visconti 1922; Visconti 1927; Mezzanotte 1957; Spiriti-Gatti Perer 1997, pp. 120-123; Fazzo 1998). Passarono così sotto la tutela del Senato, della Municipalità e del Collegio dei Giureconsulti. Dette anche 'Scuole del Broletto', le Palatine devono il loro nome alle scuole del *palatium* di Milano capitale imperiale, titolo poi ripreso ad esempio dall'Accademia Palatina fondata da Carlo Ma-

gno, quindi anche dal titolo dei conti palatini, la classe dei giudici interna al Collegio dei Giureconsulti. Autonome sin da subito dalle scuole della cattedrale, esse infatti nacquero collegate all'attività forense dei Giureconsulti, per la formazione, dunque della classe dirigente della città: istruzione pubblica, professori scelti e pagati dal Senato, per una specializzazione superiore, in alternativa (o in parallelo) ai corsi universitari, dato che Milano non aveva ateneo, e si rivolgeva perciò a Pavia. Solo nel 1668 alcuni corsi divennero sostitutivi di quelli pavesi. Per tutto il Seicento le materie impartite erano retorica, eloquenza, greco e diritto, solo dalla fine del secolo si aggiunsero architettura militare e geometria – erano infatti i gesuiti di Brera a coltivare le scienze –, quindi, dopo la metà del Settecento, con le riforme austriache, si rinnovarono portando da sei a sedici le cattedre, comprese le discipline tecniche e le materie economiche, dette anche scienze camerali, ossia economia e commercio. È qui che dunque arriviamo agli ingressi di Parini e Beccaria e poi a quegli anni di fondazione, tra il 1769 e il 1773, da cui si è preso avvio. Quando le Scuole Palatine furono trasferite, come detto, a Brera, quel palazzo in piazza Mercanti – già restaurato a metà '600 sul modello del palazzo dei Giureconsulti – divenne sede di uffici, poi anche della Camera di Commercio.

L'identità civica e l'orgoglio imperiale, come detto, furono da sempre un connotato delle Palatine, un talento che, se osserviamo il lungo corso della loro storia, affiorò con particolare enfasi nell'anno 1600, quando il Senato chiamò sulla cattedra di eloquenza un professore originario delle Fiandre, il cattolico Hendrik van Putten, più noto con il nome latino Erycius Puteanus o, in Italia, Ericio Puteano (Ferro 2007). Non vi rimase a lungo, perché nel 1606 fece rientro in patria, in Belgio, e tuttavia la sua breve esperienza può ritenersi non solo decisiva per le Scuole, tanto che la sua prolusione è considerata l'inizio della loro nuova storia, ma anche significativa per mettere in evidenza le ambizioni della città, che provò in quei primi tre decenni del secolo – prima della peste “manzoniana” – a guadagnare un'autorevolezza internazionale. Si noterà subito un certo contrappunto rispetto alla vulgata, solita viceversa a lamentare, per quel periodo, un quadro perlopiù di decadenza, dovuta sia alla sudditanza spagnola – e dunque all'inerzia del corpo civile cittadino – sia alle chiusure della Chiesa controriformista. Si tratta di un pregiudizio ottocentesco e romantico ormai ridimensionato dagli studi degli ul-

timi decenni (De Maddalena 1989; Mozzarelli 1998; Pissavino-Signorotto 1995; Signorotto 1997, 2000). Nel contesto dell’Europa spagnola il *Milanese* godeva di un prestigio politico e religioso non di secondo ordine: era piazza d’armi e fonte di risorse per le milizie imperiali che, provenienti da Barcellona, via Genova, oltrepassavano la Valtellina per dirigersi nei Paesi Bassi e nelle Fiandre, centro nevralgico dei conflitti e delle economie asburgiche. Dal punto di vista religioso, le riforme e poi la santità di Carlo Borromeo avevano fatto di Milano una delle capitali del cattolicesimo. Dopo le turbolenze politiche della prima metà del secolo, nel clima più disteso dell’ultimo quarto del Cinquecento, la nobiltà cittadina, gravitante attorno al privilegiato Collegio dei Giureconsulti, l’organo che catalizzava le principali cariche civiche, poté gestire con sostanziale equilibrio i problemi e le opportunità delle finanze regie. Il rapporto con gli spagnoli, di certo non gregari rispetto ai locali, fu tuttavia meno lacerante di quanto rappresentato in passato e all’orgoglio civico, sul piano culturale, non mancarono occasioni per recuperare e promuovere l’identità originaria, ossia, per Milano, quella tradizione latina che aveva trovato la massima espressione nel genere storiografico e in quello propriamente retorico, confermando anche per questi decenni la tendenza classicista così peculiare in questa città. Possono essere lette in tale direzione il progetto di rilanciare le Scuole Palatine con la chiamata, per quanto non riuscita, del filologo e filosofo neostoico Giusto Lipsio negli anni ’90 del Cinquecento, di cui si dirà, o la tentata ristampa dell’*Historia patria* di Bernardino Corio nel 1601, oppure, anche se composta in volgare, la fortunata pubblicazione nel 1595 della *Nobiltà di Milano* di Paolo Morigia, dove trovavano esaltazione “tutti gli aspetti e i protagonisti della storia della città, [...] la Milano sacra accanto alla profana, la Milano spagnola e quella romana, quella antica e la contemporanea” (Mozzarelli 1998, pp. 531-533 e 539-540).

Puteanus, allievo del fiammingo Lipsio, era giunto a Milano nell'estate del 1597, prima tappa italiana del suo viaggio di formazione (Simar 1909; *Acta Puteanaea* 2000; Ferro 2007, pp. 15-63). I *contubernales* di Lipsio, ossia gli allievi scelti, compivano la *peregrinatio erudita* seguendo il modello della pedagogia umanistica rivisitata dal pensiero neostoico del maestro: la *sapientia* era il valore universale che cementava la *res publica litteraria*, composta dai dotti

europei solidali mercé il culto per l'antico e a dispetto delle divisioni geografiche, politiche nonché religiose. I giovani studenti, indirizzati all'amicizia e alla conversazione con letterati e scienziati di ogni paese, facevano rientro in Belgio preparati alla carriera politica e ai travagli pubblici di un paese dilaniato da guerre civili e religiose (Morford 1991, 1999, 2002; Laureys 1998; Peeters 1999). Con ogni probabilità Puteanus aveva pianificato un rapido spostamento verso Roma, meta immancabile del *tour*, ma circostanze opportune e speranze di occupazione favorirono una più lunga sosta a Milano. Il giovane non veniva da sprovveduto, poteva essere introdotto nella corte del Governatore – Juan Fernandez de Velasco, Contestabile di Castiglia e Leon, in carica a Milano tra il 1593 e il 1600 e dal 1610 al 1612 – e lo favorivano alcune tra le personalità più in vista della società milanese: il segretario del Senato Giovan Battista Sacco, l'avvocato del fisco Federico Quinzi e il protofisico di manzoniana memoria Ludovico Settala.

Per confermare le buone aspettative che lo accompagnavano, Puteanus mostrò subito le sue qualità erudite pubblicando un libro che, unendo archeologia e leggerezze conviviali, esibiva la sua preparazione antiquaria e una brillante *elocutio latina*. Si tratta delle *Reliquiae Convivii Prisci*, un opuscolo interessante anche sotto il profilo storico perché si presenta come l'arguto racconto del suo ingresso a Milano, del primo pomeriggio trascorso in città, le prime conoscenze e la prima cena, proprio nella ricca dimora del Governatore. Emerge la figura di un principe liberale e colto, con la descrizione del suo sontuoso palazzo e, *in primis*, della sua fornita biblioteca: al centro di una splendida aula, abbellita da libri, siede il Velasco intento nella lettura e, al suo cospetto, Puteanus recita la sua raffinata orazione, che viene approvata con applausi dal signore. La dedicatoria delle *Reliquie convivii prisci*, indirizzata al figlio del Governatore, contiene i progetti che Puteanus avanza proprio in quella circostanza, non senza una certa spaavalderia: tra questi, accoglie, o suggerisce addirittura il suo nome per la direzione di una scuola aperta a tutte le discipline – *Promuovere itaque litteras, iuvare rem publicam, ornare istam scholam voluit: voluit opera mea* (Puteanus 1598, c. A3v; Ferro 2007, p. 45) – e destinata precipuamente alla formazione umanistica dei futuri professionisti della città.

Sono questi i prodromi dell'impegno del giovane fiammingo in città, concretizzatosi nella tarda estate del 1600, quando il Senato milanese lo invitò a sostituire il dotto umanista Francesco Ciceri – scomparso nel 1596, a ridosso dell'arrivo di Puteanus – sulla cattedra di eloquenza delle Scuole Palatine. Era un arruolamento predisposto dagli amici milanesi: nella primavera del 1600 Sacco garantiva a Puteanus il suo sostegno, insieme a quello di Settala e Quinzi, affinché gli fosse attribuito un congruo stipendio; in tal modo, pare di intendere dalla corrispondenza, con maggior libertà avrebbe potuto curare le sue prestazioni letterarie per il Vicerè; stava infatti allestendo un'antologia di orazioni in lode del Governatore. L'informazione è utile a comprendere, ci pare, il vincolo di servizio che, in qualche modo, legava le Palatine al governo spagnolo della città, non senza l'approvazione delle corporazioni milanesi. Altrettanto interessante, per immaginare le lezioni alle Palatine che, come da prassi nell'istruzione di grado superiore, si tenevano in latino, è il consiglio che Sacco aggiunge nella stessa missiva, laddove raccomanda all'amico di perfezionare la conoscenza della lingua italiana, necessaria per l'assunzione dell'incarico pubblico:

Operam, diligentiamque tuam, quam ultro mihi defers in expoliendis iis lucubrationibus, quas in laudem eiusdem Principis a doctissimis viris conscriptas ipse collegi, non recuso. Quin ut ea commodius uti passim, summopere cupio stipendum aliquod in hac urbe tibi del publico assignari ad erudiendam iuuentutem. Id ipsum cupiunt amplissimi viri Quintius, et Septalius tui amantissimi, atque una omnes nunc sedulo id operam damus. Interim velim te adniti, ut vernacoli hoc est Italici sermonis nostri usum adipiscaris, quem tibi ad publicum interpretandi munus obeundum necessarium duco. (Ferro 2007, p. 148)

Per giustificare l'interesse dei milanesi nei confronti del giovane si deve senz'altro ricordare che meno di un decennio prima lo stesso Sacco, in qualità di segretario del Senato, aveva provato a collocare alle Palatine proprio Giusto Lipsio, il maestro di Puteanus. Al di là del fallimento, il tentativo è per noi significativo perché indicativo della volontà di risollevare la qualità delle Scuole Palatine. Sotto tutti i punti di vista – religioso, culturale ed economico – la designazione di Lipsio non era affatto scontata: si trattava di uno dei massimi nomi dell'ac-

cademia internazionale, corteggiato dalle università d'Italia e d'Europa, con trascorsi protestanti e al centro di non poche polemiche per i suoi scritti filologici e storici. Dopo un breve insegnamento presso la luterana università di Jena (1572-1574), Lipsio aveva trascorso più di un decennio nella giovane sede di Leida (1578-1591), rientrando a Lovanio come professore di storia antica e latino nel 1592 – in coincidenza con l'invito milanese – non prima di aver garantito la riconversione al cattolicesimo e confermato importanti legami con la regnante monarchia asburgica, di cui sarebbe divenuto Iсториограф Regio nel 1596 (De Landsheer 1996; Van Houdt 1998). Proprio a ragione di tale indiscussa caratura, l'intenzione milanese illumina sull'ambizione di un progetto di rinnovamento culturale, forse azzardato rispetto alla fama e dunque agli stipendi attesi. Lipsio, come detto, non avrebbe accettato l'invito, ma colpisce la coincidenza della venuta a Milano di questo suo allievo, che la sorte poi avrebbe oltretutto destinato, dopo il ritorno in Belgio, a succedergli proprio sulla cattedra del Collegio Trilingue di Lovanio.

Nell'autunno del 1600, conclusa la stimolante trasferta padovana presso la casa del dotto Gian Vincenzo Pinelli, la cui preziosa biblioteca era uno dei centri nevralgici della cultura veneta, Puteanus accettò l'incarico alle Palatine e rivolse al Senato il 28 novembre 1600 un'orazione panegirica, il primo degli scritti che in quei cinque anni documentano la sua attività docente e che possono assumersi, al netto dell'angolatura personale dell'autore, come testimonianze se non delle Scuole Palatine, perlomeno degli studi gravitanti attorno al Broletto milanese (Puteanus 1601a; Ferro 2007, pp. 149-172). Da quel pulpito, il giovane professore prometteva di voler rinnovare la tradizione locale ponendosi nel solco degli illustri predecessori, Giorgio Merula, Marcantonio Maioragio e Francesco Ciceri, e a tal proposito ricordava che la storia di Milano poteva vantare la cooperazione tra i *duo rei litterariae [...] munimenta*, ossia l'operosità dei dotti (*doctorum industriam ac copiam*) e il patrocinio delle autorità (*fautorum auctoritatem ac potentiam*). La necessità di tale sinergia era ribadita riprendendo gli antichi adagi sulla vicendevole collaborazione tra potere e cultura: i sapienti dipendono economicamente dai mecenati (*doctores autem fautorum aura navigare*) ma anche il prestigio dei potenti è legato al lavoro degli studiosi (*fautores sine doctorum opera non prodesse*; Puteanus 1601, p. 1; Ferro 2007, pp. 150-151).

Introdotto alla storia della scuola locale, nel 1603 Puteanus avrebbe poi composto una relazione specificatamente dedicata ai campioni dell'eloquenza lombarda, intitolata *De rhetoribus et Scholis Palatinis Mediolanensium dissertatio historica* (Puteanus 1603a). Fissando abilmente le fondamenta dell'istituzione sin nel cuore della Milano romana, intendeva sfoggiare la sua bravura e meritare così il titolo di Istoriografo Regio appena ricevuto dando prova di una ricostruzione secolare, che lo collocava altresì all'apice di un'illustre genealogia. Nel preambolo l'autore rassicura l'uditario sulla vera discendenza dell'eloquenza milanese da quella latina, vivificata in loco insieme alla conquista militare e giunta a tanto da far meritare a Milano il titolo vulgato di *altera Roma* (*Sic felix Roma, totius orbis victoriis clara: tu quoque felix altera Roma, quae victa, victricis gloriam participas*). Si annuncia quindi lo scopo dell'orazione, ossia dimostrare, attraverso il ragguaglio storico, che il lungo e fertile culto delle arti liberali si propagò proprio dalla sede delle Palatine, ora felicemente rinnovate dalla munificenza civica:

Eloquentiam inquam, quae Mediolani potissimum floruit, publice in foro, et in Scholis quoque culta: an in his ipsis, in quibus Suadae nunc cottidie litamus? In his ipsis, quae Palatinæ publico nomine dicuntur? Id investigatum eo, ut ostendam Scholas istas, inter antiquissima urbis ornamenta, dignas iuventute vestra esse; et munus ipsum honestissimum, inter titulos civiles. (Puteanus 1603a, pp. 1-2)

Le tessere retoriche altamente formalizzate dell'orazione rientravano nei moduli codificati dalla panegiristica politica, che tuttavia in quel preciso contesto Puteanus poteva efficacemente rivolgere al suo uditorio, poiché incontravano perfettamente le ambizioni del patriottismo civico intento a ridefinire il proprio valore sociale proprio guardando alle glorie del passato, in un momento di confronto dialettico con i due poteri più forti e carismatici, quello borromaico e quello spagnolo. La prima parte della dissertazione, dopo alcuni riferimenti ad autori latini che testimoniarono la traslazione fuori Roma della cultura latina dopo l'apice classico (Svetonio, Ausonio, Tacito e Plutarco), è interamente occupata dalla celebrazione di Agostino, la maggiore gloria letteraria della città lombarda. Ne viene ricordata enfaticamente la chiamata da parte di Ambrogio, il merito di aver por-

tato la fede cattolica entro le mura della scuola (*Erat eloquentia in Scholis, religio non erat: et cum Augustino eloquentia ipsa Scholas deseruit, ut christiana libertas intraret. Intravit: et foeda stigmata venustris encomiis dispunxit*) e, soprattutto, il suo lavoro di insegnante e scrittore a Milano (Puteanus 1603a, pp. 10-20: 20). Quest'ultimo rilievo è pretesto per intessere un esagerato parallelo con l'attività dell'autore. La prosa altisonante di Puteanus rischia così di scadere nell'affettazione, soprattutto nei frangenti in cui la forzatura appare con maggiore evidenza, come quando l'autore non esita a paragonare il suo catalogo di pubblicazioni con le opere che il santo aveva scritto o ideato durante il soggiorno milanese (Puteanus 1603a, pp. 16-17). Più sintetico, in proporzione, lo spazio dedicato alla memoria degli altri maestri illustri della scuola. Risorte dalla barbarie medioevale con il legnanese Bonvesin de la Riva, le Palatine – quando ormai *nova undique lumina exorta priscam ingeniorum felicitatem reduxerunt* – fiorirono con Francesco Filelfo, chiamato da Giovanni Maria Galeazzo, quasi settantacinquenne e con alle spalle lunghe esperienze accademiche a Roma e Bologna. Segue il veloce elenco dei professori del Quattro e del Cinquecento, chiuso dagli immediati predecessori di Puteanus: *Post Philelphum gloria, et fructus se Scholae amplius diffudit, ac professores exitere: Ioannes Cola, Demetrius Chalcondyles, Aron Batalius, Philippus Beroaldus, Georgius Merula, Sthepanus Niger, M. Antonius Maioragius, Otho Lupanus, Aonius Palearius, Franciscus Cicereius, Io. Petrus Marchesonius* (Puteanus 1603a, pp. 21-22; Alessio 2013; Ciceri 2013; Girardi 2013). Dimostrata l'antichità della scuola, l'orazione passa al suo secondo obiettivo: provare la legittimità del titolo di 'Palatine' (*Scholas antiquitus fuisse, satis ostendi; sed Palatinas fuisse, reliquus labor*). La dissertazione si addentra in circostanziate argomentazioni, dove l'erudizione classico-antiquaria dell'autore si compiace di svolgere l'eziologia del nome: dal «Palatum» della città romana; dall'*Auditorium Palatinum* dove si recitavano poesie, storie e orazioni; dal tempio di Apollo Palatino (*Ecce Palatum, ecce recitationem*); dalla *Palestra Palatina* di Cicerone; dall'«eloquenza palatina» ricordata da Simmaco proprio in riferimento a Milano (*Si vero Palatina ista eloquentia Mediolani, ubi, nisi in Schola Palatina?*). Che poi nella città lombarda ci fosse anticamente un «Palatum», rassicura il fiammingo, è certamente provato dall'edilizia imperiale e dalle residenze di tanti imperatori, la cui splendida

età viene ricordata da Puteanus attraverso la citazione di alcuni versi di Ausonio (*Ordo urbium nobilium*, VII), un autore tra i più cari del gusto ‘barocco’ della scuola di Lipsio:

Et Mediolani mira omnia, copia rerum,
Innumerae cultaeque domus, facunda virorum
Ingenia, antiqui mores: tum duplice muro
Amplificata loci species, populique voluptas
Circus, et inclusi moles cuneata theatri:
templa, palatinaeque arces, opulensque moneta:
et regio Herculei celebris sub honore lavacri.
Cunctaque marmoreis ornata peristyla signis:
omnia quae magnis operum velut aemula formis,
moeniaque in valli formam circumdata labro
excellunt: nec iuncta premit vicinia Romae.

Più interessanti i brevi cenni riguardanti la collocazione storica delle Scuole, con la memoria del podestà Oldrado da Tresseno, fautore della risistemazione della piazza del Broletto, immortalato a cavallo nel 1233 (Andenna 2013) in una statua che Puteanus poteva vedere in una nicchia del Palazzo della Ragione, e di Matteo I Visconti, che aveva in quegli anni disposto la collocazione le Scuole:

Postquam enim Oldradus Tressenus Praetor, anno MCCXXXIII, novum Palatum istud in novo foro extruxisset, hic locus Gynaeceum, sive Palatum minus, in quo Praetorum uxores habitarent, recepit: quod a Mattheao Vicecomite, MCCCXVII in minorem Curiam transmutatum, mox Scholas Palatinas admisit. (Puteanus 1603a, p. 23)

Il trasferimento direttamente nei palazzi del governo è quindi l’occasione per riprendere il tema dell’orazione, ossia il nesso tra potere e insegnamento, enfaticamente spinto sino all’identificazione tra principe e professore, tra scuola e palazzo e, a questo punto, tra i rispettivi frequentatori, in un’iperbolica e altresì utopistica parificazione tra generazioni e ordini:

Similitudinem igitur principis professor repraesentat. Ubi? In Schola; imo in Palatio. Scholasticum enim hoc Palatum est, atque adeo Palatina Schola. Palatum; in quod sine ruboris impedimento introire: Schola in

qua discere, aetas et ordo quisque possit. [...] Renascitur priscum Scholae Palatinae nomen ac numen, sed etiam nunc in crepusculo gloriae positum et frigore: obseptum fuligine quadam, et velut reliquiis noctis, quae magno animo evincendae sunt, aut certe contemnendae, dummodo ne noceant. (Puteanus 1603a, pp. 29-33)

L'estesa disquisizione sulla designazione delle Scuole aveva ragion d'essere proprio nella volontà, da parte di Puteanus, di ergersi a innovatore e 'genitore', in qualche misura, dell'istituto. L'obiettivo fu raggiunto, perché proprio a partire dalla sua dissertazione le scuole iniziarono a chiamarsi 'Palatine', al posto della precedente individuazione come 'Scuole pubbliche del Broletto vecchio'. Nel 1605 il fiammingo fece domanda, per il tramite di Guido Mazenta, per l'affissione di un'epigrafe celebrativa (Forcella 1892, n.168), in seguito appesa sulla facciata del palazzo di piazza Mercanti:

QUISQUIS ES OTIOSUS SIVE NEGOTIOSUS SUSPICE
 OTII HIC LOCUS EST OLIMQUE FUIT IN QUO
 THEMIDEM ET SUADAS COLAS HAEC TE VIRUM
 ILLA CIVEM FACIET BONA BONUM SED
 HEIC FACIET VENI UT IN OTIO NEGOTIOSUS
 FIAS, IN NEGOTIO OTIOSUS
 ARYCIUS PUTEANUS C. R. PROFESSOR ELOQUENTIAE
 ET HISTORIOGR. REGIUS
 D.D.D. P.P.P.
 VIDO MAZENTA URBIS PRAEFECTO
 MDCV.

A raccogliere in qualche modo il suo testimone, uno dei professori successivi, il pavese Gerolamo Bossi – sulla scia dell'aulica nobilitazione iniziata dal collega straniero – tenne nel 1622 un'orazione pubblica per far erigere sul posto una statua, ancora oggi visibile, di sant'Agostino, ricordato da Puteanus tra gli illustri predecessori (Ferro 2016, pp. 630-634).

Durante il primo anno di insegnamento pubblico, il fiammingo scrisse e pubblicò opere che, se confrontate con le precedenti, appaiono indirizzate a costruirne un'immagine culturalmente più istituzionale. Indicativa in tal senso è la prima silloge epistolare, espressione della volontà di fissare il confine di una scansione temporale, il cui va-

lore introduttivo è dichiarato fin dal titolo, *Epistolarum promulsis*, cioè, letteralmente, ‘antipasto’, secondo l’usata metafora del progresso conoscitivo modellato sul nutrimento (Puteanus 1601b). Seguendo la maniera ormai diffusa tra i cultori di *humanae litterae* di tutta Europa (Van Houdt-Papy-Tournoy-Matheeussen 2002), Puteanus raccolgono le missive da lui indirizzare ad amici e conoscenti comprese nel periodo 1597-1600, dimostrando di poter annoverare interlocutori sufficientemente atti a garantire le doti intellettuali con cui il giovane straniero si offriva alla cittadinanza milanese. La decisione di pubblicare le lettere, oltre che da ragioni intrinseche agli avvenimenti occorsi nella biografia di Puteanus, fu favorita con ogni probabilità anche dalla contemporanea edizione da parte di Lipsio della sua terza centuria epistolare, comprendente una scelta esclusiva di corrispondenti italiani e spagnoli (De Landtsheere 1998).

Ben consona al nuovo incarico didattico di Puteanus è inoltre la dissertazione *De distinctionibus schediasma*, un breve trattato sulla punteggiatura edito presso il milanese Pandolfo Malatesta nel 1601 e dedicata a Sebastian de Salazar, figlio del gran Cancelliere di Milano (Puteanus 1601). Come è facile immaginare, e come spiegato dall’autore stesso, queste osservazioni erano la declinazione teorica della prassi scolastica quotidiana, misurata sulla preparazione non ancora specialistica degli studenti delle Palatine.

Insieme al *De distinctionibus schediasma*, un altro testo fornisce informazioni circa gli obiettivi retorico-letterari perseguiti da Puteanus durante i primi mesi di insegnamento. Nell’orazione *Eloquentiae auspicia secunda*, recitata il 12 novembre 1601 in occasione dell’apertura del suo secondo anno di docenza, Puteanus descrive autori e testi affrontati e ragguaglia circa i metodi adottati durante le lezioni (Puteanus 1602). Effettivamente il giovane professore non mancò di dare pubblicità al suo lavoro, per guadagnare maggior autorevolezza, in un ambiente in cui aveva dovuto fronteggiare la freddezza, forse l’ostilità, dei dotti locali. Restano infatti i rumori di alcune insofferenze nate dalla presenza di Puteanus in quel ruolo, probabilmente ambito dalle leve erudite della città. Si è visto, ad esempio, come si fosse attirato le antipatie di Ignazio Albani, che nei sonetti proemiali al *Varon Milanes de la lengua de Milan* (1606) – passato agli annali della dialettologia come il primo vocabolario bilingue a stampa – polemizzava contro Puteanus, quel professore

“lenguasciù” (‘linguacciuto’) che dalle scuole del Broletto criticava la lingua milanese. Vale la pena rievocare questo episodio, perché riporta a momenti della vita culturale intorno alle Palatine e a polemiche che, per fare un esempio, sarebbero state care, nel Settecento, all’abate Giuseppe Parini.

Al canonico Albani (*alias ‘Varon’*), distinto soprattutto nella poesia sacra di area borromaea, spetta la parte del vocabolario vero e proprio, cui segue il «pregevolissimo trattato» sulla fonetica e sulla fonologia del milanese, composto appunto dal poeta Giovanni Ambrogi Biffi-‘Prisciano’ (Lepschy 1978; Isella 2002; Ferro 2007, pp. 51-52; Morgana 2022). Questi a Milano era assiduo dei luoghi di Puteanus, compare infatti tra gli *auditores* della citata dissertazione storica del 1603 e, soprattutto, è eletto a istigatore e moderatore della amichevole polemica sulla retorica tra Puteanus ed Enrico Farnese, un professore dell’Università di Pavia. La disputa, che riguardava il confronto tra la *brevitas* laconica, patrocinata dal fiammingo, e lo stile ciceroniano, difeso da Farnese, nacque sotto forma epistolare e fu poi convogliata da Puteanus entro le pagine di un importante opuscolo, il *Laconismi patrocinium*, edito a Milano nel 1606 (Puteanus 1606; Ferro 2007, pp. 337-353). Nella finzione della contesa, ambientata passeggiando sotto i portici della scuola cittadina *imitatione moris prisci*, Biffi compare come simpatizzante di Puteanus; dunque, paiono da intendersi in chiave divertita e caricaturale, in sintonia con il registro comico, le battute che riserva all’amico fiammingo nel *Priscian*, a stampa lo stesso anno del *Laconismi patrocinium*. Contro quanti – in particolare i francesi – ardivano mettere in dubbio la superiorità della lingua milanese, Biffi usava l’argomento della brevità come prova della sudditanza delle altre parlate, tutte più lunghe, e dunque posteriori:

Quant a mì i port inscima del chò. Aureu anch possù mostrà che la nostra lengua è più coûrta de la soua, par fà vedè che degnament la soua è fioûra de la nostra [Quanto a me li porto sulla cima della testa. Avrei anche potuto mostrare che la nostra lingua è più corta della loro per far vedere che convenientemente la loro è figlia della nostra].

Insomma, arguiva Biffi, chi vuol “parlar corto”, non scomodi il ‘Laconico’, gli basti il milanese e, aggiungeva, chi ancora non sia con-

vinto che la ‘brevità’ è indice di preminenza, vada a sentire il “ciarlamant”, la cicalata, di Puteanus, “quel gran leterù che legs loquenza inn Brouet”:

E poù chi voùr parlà coùrt che chad scerchà el Leconeugh o quel del Zeser, vegnù, vedù, vensgìù; ch'ai touïenn el nost ch'ann bel e sarà i stropai. E chi voùr sauè i vant del parlà coùrt, no basta a vedè el ciarlament del nost Putian, quel gran leterù che legs loquenza inn Brouet? Che vedenn quel, che vedarann quant se po’ di. Inn efet no l’è da farss maraveia s’al è carezà dai gran Signù e se i Prinsep fin inn chò del Mond ghe mandenn quel ch’al voùr, s’al à mannaman vanzà el majìster, quel Lipij ch’à fai più d’ona chauagna de liber [E poi, chi vuol parlar corto, che serve andar a cercare il Laconico o il celebre detto di Cesare, «venuto, veduto, vinto»; che prendano il nostro che hanno bell’è compita l’opera. E chi vuol sapere i pregi del parlar corto, non basta vedere la cicalata del nostro Puteano, quel gran letterato che legge eloquenza in Broletto? Che vedano quello, che vedranno tutto quanto si può dire. In effetti non è da farsi meraviglia s’egli è accarezzato dai grandi Signori e se i Principi, fin in capo al mondo, gli mandano quel che vuole, se ha quasi quasi superato il maestro, quel Lipsio che ha fatto più di una cesta di libri]. (Lepschy 1978, pp. 186-187; Ferro 2007, 51-52)

Di tono diverso, evidente traccia delle pungenti schermaglie cittadine, il minaccioso sonetto di Ignazio Albani, alias ‘Varon’, che moracemente attacca Puteanus per aver ingiuriato la parlata milanese:

Va là va là poltron, va là gogò,
Te vui on pó insegnà cosa voùr di
Vorè crià, vorè di má de mì
E vorè imbarlodim e romp el có.

Te credet mó ades se podaró, 5
Che ’t vui fà trà chilò on crij an tì,
E digh poù an de quij che ’s pon sentì,
Né voùr varit a di de specià on pó.

Corí corí toson coi vost bolget,
Zolé costù che dis má de Milan 10
E ’s al strapaza trop el nost parlà.

Pogeghij pur su bonn a sto gasgian
 E no' l lassé partì foù del Brovet,
 Fin che mì no ve digh lassel andà

[Va là, va là, poltrone, va là babbeo, ti voglio un po' insegnare che cosa vuol dire voler gridare, volere dir male di me, voler frastornarmi e rompermi la testa. Sta certo fin d'ora che, se potrò, ti farò trarre anche a te un grido (di quei gridi, dico poi anche, che si fanno sentire), né ti varrà chiedere di aspettare un po'. Correte, correte, ragazzi, con le vostre munizioni, colpите costui che dice male di Milano e troppo strapazza il nostro parlare. Appioppatene pure di gagliarde, a questo tanghero, e non lasciatelo uscire dal Broletto finché io non vi dico 'Lasciatelo andare' (Isella 2002, pp. 169-170; Ferro 2007, p. 52).

A comprendere tale astio, si dovrà ricordare che in effetti il fiammingo non aveva risparmiato rimproveri alla decadenza delle Palatine fin dall'inizio del suo incarico. A Lipsio, nel 1601, lamentava una trascuratezza addirittura mai vista altrove, colpevoli sia gli insegnanti invidiosi sia gli alunni indolenti. Anche in questo caso era buon gioco enfatizzare la crisi per meglio figurare agli occhi del maestro, che aveva affrontato problemi analoghi nei suoi diversi ruoli universitari e nel cui esempio Puteanus diceva di voler rimettere anche le sue personali fatiche riformatrici:

Testari possum nusquam studia aquae neglecta, quam hic esse; sive eorum culpa qui docent, sive qui discunt. Ego certe attollere tuo exemplo et hortatu conatus, non minus docentium invidiam, quam ignaviam dissentium sustinui. Ubi priscae illae Palatinæ, prisca ingenia, priscus ardor? Fuerunt, et dolere me hoc, nonnulli sunt qui dolent. (Puteanus 1603b, pp. 44-46)

Tornando ora all'orazione inaugurale del secondo anno di docenza, gli *Eloquentiae auspicia secunda*, ripubblicati in seguito con il titolo di *Bienni apologismus*, si noterà facilmente che il cardine attorno cui muove la perorazione di Puteanus poggia sulla tradizionale concezione umanistica di eloquenza, intesa, in simbiosi con la sapienza – *Eloquentia quaedam quasi sapientia* (Puteanus 1615, pp. 36-37) –, quale disciplina integrale, base per ogni successiva specializzazione e strumento di affinamento critico per ciascuna applicazione del sapere umano.

A partire da ciò, Puteanus svolge la genesi della decadenza delle scienze, determinata dalla frantumazione dell'unità del sapere. Per il tramite di tradizionali similitudini, dedotte dal mondo della natura, si paragona la suddivisione delle scienze, causata dalla progressiva incapacità degli uomini di contemplare insieme la vastità del sapere, ai tanti rivi che si divergono scendendo da un monte, le acque dei quali rivi però si possono ritrovare finalmente raccolte nel mare dell'eloquenza. Ancora, con altro paragone assai vulgato, per conservare il giusto valore della *varietas*, le discipline e le arti si immaginano punteggiare come erbe e fiori i floridi prati dello studio, e dunque l'oratore, attento a coltivare il suo animo, spreme dalle loro radici i succhi benefici e ne trae forza e sapienza retorica:

Postquam vero paullatim hominum genus proclive labore ad fastum luxumque iret, vel certe latius hae suos artes terminos propagarent, nimisque arduum videretur in universo genere singulos elaborare, secerni scientiae coeperunt et tamquam ex aliquo monte rivorum; ita ex hoc sapientiae quasi iugo sunt doctrinatum divortia facta; quae in unum tandem eloquentiae pelagus receptae, denuo uniuntur. Etenim haec illa studia, velut florida quaedam prata sunt, et varietate constant. Quot istic flores, hic artes: quot istic herbae, hic disciplinae. Quarum omnium radices oratori indagandae sunt, succi exprimendi, vis et ratio edocenda; si modo, ut hortorum experimenta ad corporis usum, sic studiorum exercitia ad animi cultum referre nitatur. (Puteanus 1615, p. 37)

La giurisprudenza è il settore che maggiormente viene chiamato in causa, come del resto era prevedibile attendersi di fronte all'uditore delle scuole Palatine, composto in massima parte dalle giovani leve dell'aristocrazia laica, indirizzate per tradizione alle professioni civiche della burocrazia milanese. La scelta dei testi adottati ricade pertanto su testi ciceroniani – *pro Milone*, *de Legibus* e *Somnium Scipionis* – individuati come esemplari dell'*optimum* in stile il primo, in contenuto il secondo, e perché suprema sintesi di filosofia e filologia il *Somnium*. L'unicità del modello da imitare viene motivata da Puteanus non tanto a partire da ragioni formali, ma per motivi pratici, legati alle cautele necessarie nell'impiego scolastico del testo, non essendo ancora i giovani allievi sufficientemente preparati per discernere con giudizio nell'ampia gamma offerta dall'antichità.

Del resto, proprio a motivo della sua finalità scolastica, l’orazione inaugurale solo marginalmente può essere valutata come testo programmatico dell’indirizzo stilistico che il fiammingo avrebbe patrocinato da lì a poco a Milano. Occorre infatti ricordare che, nell’ampio agone delle dispute retorico-letterarie del tardo Cinquecento, la linea di Lipsio era chiaramente impostata in senso anticiceroniano e senecano, a favore, generalizzando un po’, dello stile ‘acuto’ di Tacito e dei latini argentei. Puteanus, proprio a Milano avrebbe pubblicato due opuscoli polemici, il *Laconismi encomium* e il citato *Laconismi patrocinium*, entrambi del 1606, facendosi portavoce del ‘laconismo’, ossia della maniera stilistica che patrocinava il latino argenteo di impronta ‘atticista’, marcato dalla *brevitas*, in polemica con la tradizione di tipo ‘asiano’ e, con agevole semplificazione, della *ubertas* ciceroniano-quintiliana. Secondo il fiammingo, per trasmettere verità moralmente importanti, era meglio adoperare la *brevitas* spartana e le sentenze lapidarie, senza temerne l’oscurità. Per via di questi e di altri suoi analoghi scritti posteriori Puteanus si sarebbe guadagnato una buona visibilità in Europa, nel contesto della transizione verso le retoriche ‘barocche’ (Mouchel 1990, pp. 218-237; Bisello 1997, pp. 166-169; Bisello 1998a, pp. 113-124; Bisello 1998b, p. 125; Jansen 2000; Battistini 2002, p. 100; Carminati 2003; Ferro 2007, pp. 275-316).

Calandosi opportunamente nella situazione delle Palatine e nella loro tradizione, che viceversa era di stampo più tradizionale, se non addirittura ciceroniano considerando certi illustri predecessori, come i citati Maioragio o Ciceri, Puteanus nella citata *Oratio prolusoria* del novembre 1601 non interviene da latinista ‘militante’, bensì da maestro. Ricorda dunque i testi canonici per l’apprendimento della lingua e insiste molto sull’acquisizione di metodo e regole nonché sull’applicazione continua, senza risparmio di esercizio e fatica: *Quia vero universa haec philologia nostra in lectione et stilo posita est, rationem legendi optimos auctores, et eligendi methodum tradidi. Scribendi normam, et declamandi leges dedi.* Se l’ars si compone di leggi e norme che possono essere apprese, la *natura*, ossia l’*ingenium* è un dono elargito alla nascita; tuttavia, è sempre possibile, tramite applicazione e volontà, correggere le doti naturali: *De arte habuistis, auditores; ut naturam, id est ingenium adferatis verbis non praecipio. Id enim a Deo pendet, et Deo hominibus datum etsi corrigere naturae aliquem defec-*

tum, ipsa exercitatione concessum est (Puteanus 1615, p. 32). Ferman-
do con risolutezza l’obiettivo da raggiungere – i *mores antiqui* –, si pa-
lesa il topico motivo della decadenza attuale, sanabile solo previo
ritorno alle cause che hanno determinato tale crisi (l’inerzia dei giova-
ni, la negligenza dei genitori, l’incompetenza dei maestri, l’oblivione
dei valori passati):

Bonarum litterarum omniumque artium intertrimentum ac defectum, ab
otio et desidia natum esse, manifestum evadet, si prisca illa saecula et
studia contemplere. ‘Quis enim ignorat – verba Quintiliani sunt [sed Tac.
Dialogus, 28] – et eloquentiam, et caeteras artes descivisse ab illa vetere
gloria, non inopia hominum; sed desidia iuuentutis, et negligentia
parentum, et inscientia praecipientium, et oblivione moris antiqui?’.
(Puteanus 1615, p. 32)

Erano questi gli argomenti che maggiormente potevano interes-
sare non solo alle famiglie aristocratiche di Milano, ma anche al car-
dinale Borromeo, che proprio nei giorni in cui Puteanus recitava l’o-
razione stava compiendo il viaggio che da Roma lo avrebbe
finalmente riportato a Milano. A partire da questo definitivo rientro,
il cardinale avrebbe dato l’avvio a una vasta impresa di riforma cul-
turale e artistica, sostenuto da convinzioni pedagogiche non dissimi-
li da quelle qui espresse da Puteanus. Complice l’affinità intellettuale
basata sulla cultura umanistica e, ancora una volta, la mediazione
di Lipsio, fra i due si stabilì un dialogo dal ritmo discontinuo: con-
corde quando si trattò di gettare le basi ideali dell’Ambrosiana – la
splendida Biblioteca aperta nel 1609 – più complicato durante i de-
licati assestamenti organizzativi. Nella prima fase Puteano fece da
tramite nel decisivo carteggio fra Borromeo e Lipsio, i cui consigli
per la erigenda biblioteca furono tenuti in gran considerazione da
parte del cardinale; nel passaggio successivo, mancò al fiammingo
l’occasione e, probabilmente, l’accortezza per inserirsi nel gruppo
degli stretti collaboratori del prelato. Gli attriti con il Collegio dei
Dottori, in aggiunta a documentate schermaglie accademiche, esem-
plificano le difficoltà di ordinamento e definizione di un istituto
come l’Ambrosiana, al bivio fra tradizione e modernità. In ogni caso,
dovendo tornare alle Palatine, bisognerà ricordare che, da un certo
momento in poi, il fervore dell’ambiente borromaico e il carisma di

Borromeo, che puntava a “far gran cose” a Milano, distolsero in qualche modo le attenzioni di Puteano dalle Scuole del Broletto, le cui vicende, dopo sua partenza per il Belgio, nel 1606, tornarono a legarsi a figure della tradizione milanese e lombarda, ancora in larga parte da restituire alla storia.

Bibliografia

Acta Puteanaea

- 2000 *Acta Puteanaea. Proceedings of the International Colloquium ‘Erycius Puteanus (1574-1646)’*. Leuven-Antwerp, 7-9 November 1996, in “Humanistica Lovaniensia”, a. XLIX, pp. 167-421.

Alessio, G.C.

- 2013 *Sigismondo Fogliani ‘burmensis’ maestro e latinista (sec. XVI)*, in “Bollettino della Società Storica Valtellinese”, a. LVI, pp. 65-101.

Andenna, G.

- 2013 *Oldrado da Tresseno*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Istituto dell’Enciclopedia italiana, Roma, LXXIX, pp. 194-196.

Battistini, A.

- 2002 *Retoriche del barocco*, in *I capricci di Proteo. Percorsi e linguaggi del Barocco. Atti del Convegno internazionale di Lecce, 23-26 ottobre 2000*, Salerno, Roma, pp. 71-109.

Biscaro, G.

- 1904 *La loggia degli Osii e la ‘Curia Comunis’ nel broletto Nuovo di Milano*, in “Archivio Storico Lombardo”, s. IV, vol. I, pp. 352-358.

Bisello, L.

- 1997 ‘Il fondo del senso’. *Silenzio e breviloquo tra Cinque e Seicento*, in Papàsogli, B., Piqué, B. (a cura di), *Il prisma dei moralisti. Per il trecentenario di La Bruyère. Atti del Convegno dell’Università della Tuscia e della Libera Università Maria SS. Assunta (22-25 maggio 1996)*, Salerno, Roma, pp. 149-176.

- 1998a *Medicina della memoria. Aforistica ed esemplarità nella scrittura barocca*, Olschki, Firenze.

- 1998b ‘Breviloquia’: rassegna di studi (1982-1997) sulla scrittura aforistica in età moderna, in “Lettere italiane”, a. L, pp. 97-131.

Brambilla, E.

1982 *Il ‘sistema letterario’ di Milano: professioni nobili e professioni borghesi dall’età spagnola alle riforme teresiane*, in De Maddalena-Rotelli-Barbarisi 1892, pp. 79-160.

Capra, C.

1987 *La Lombardia Austriaca nell’età delle riforme (1706-1796)*, UTET, Torino.

Carminati, C.

2003 *Alcune considerazioni sulla scrittura laconica nel Seicento*, in “Aprosiana”, a. XI, pp. 91-112.

Ciceri, F.

2013 *Epistole e lettere (1544-1594)*, I-II, a cura di S. Clerc, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, Stato del Cantone Ticino.

Da Grada, R., Firenza, V., Generali, D. (a cura di)

1989 *La cultura a Milano tra riformismo illuminato e rivoluzione*, Evangelista, Milano.

De Landtsheer, J.

1996 *Le retour de Juste Lipsius de Leyden à Louvain selon sa correspondance*, in Mouchel, C. (éd.), *Juste Lipsius en son temps, Actes du colloque de Strasbourg, 1994*, Honoré Champion, Paris, pp. 347-368.

1998 *Justus Lipsius (1547-1606) and the Edition of his ‘Centuriae Miscellanae’, 1586-1605. Some Particularities and Practical Problems*, in “Lias”, a. XXV, pp. 69-82.

De Maddalena, A. (a cura di)

1989 «Millain the Great». *Milano nelle brume del Seicento*, Cariplo, Milano.

De Maddalena, A., Rotelli, E., Barbarisi, G. (a cura di)

1982 *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell’età di Maria Teresa*, Il Mulino, Bologna.

Fazzo, S.

1998 *Ruoli delle scuole pubbliche a Milano nel Cinquecento (1518-1563)*, in “Rivista di storia della filosofia”, a. LIII, pp. 799-819.

Ferro, R.

2007 *Federico Borromeo ed Ericio Puteano. Cultura e letteratura a Milano agli inizi del Seicento*, Biblioteca Ambrosiana-Bulzoni Editore, Milano-Roma.

- 2016 *Tessere di letteratura italiana in epistolari latini lombardi di inizio Seicento: Girolamo Bossi, Aquilino Coppini, Sigismondo Boldoni*, in “Aevum”, a. XC, pp. 630-644.
- Forcella, V.
 1892 *Iscrizioni delle chiese e degli altri edifici di Milano dal secolo VIII ai giorni nostri*, X, Giuseppe Prato, Milano.
- Girardi, M.T.
 2013 *Da Parrasio a Maiorazio: la scuola, luogo dell'elaborazione culturale*, in Bellini, E., Rovetta, A. (a cura di), *Prima di Carlo Borromeo. Lettere e arti a Milano nel primo Cinquecento*, Biblioteca Ambrosiana-Bulzoni Editore, Milano-Roma, pp. 121-144.
- Isella, D.
 2002 *I sonetti del ‘Varon milanes’*, in *L’Accademia della Crusca per Giovanni Nencioni*, Le Lettere, Firenze, pp. 157-170.
- Jansen, J.
 2000 *A Balance of Extremes: The Stylistics of Erycius Puteanus*, in *Acta Puteanaea*, pp. 279-292.
- Lepschy, G.C.
 1978 *Una fonologia milanese del 1606: il ‘Prissian da Milan della par nonzia milanese’*, in Id., *Saggi di linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna, pp. 177-215.
- Mezzanotte, P.
 1957 *L’architettura dalla fine della Signoria Sforzesca alla metà del Seicento*, in *Storia di Milano*, X, Fondazione Treccani degli Alfieri, Milano.
- Morford, M.
 1991 *Stoicks and Neostoicks. Rubens and the Circle of Lipsius*, Princeton University Press, Princeton N.J.
 1999 *Life and Letters in Lipsius’s Teaching*, in Tournoy, G., De Landtsheer, J., Papy, J. (ed.), *Iustus Lipsius Europae Lumen et Columnen. Proceedings of the International Colloquium. (Leuven 17-19 September 1997)*, Leuven University Press, Leuven, pp. 141-168.
 2002 *Lipsius’ Letters of Recommendation*, in Van Houdt, T., Papy, J., Tournoy, G., Mattheussen, C. (eds.), pp. 183-198.
- Morgana, S. (a cura di)
 2022 *La letteratura dialettale milanese: autori e testi*, Salerno, Roma.

Mouchel, C.

1990 *Cicéron et Sénèque dans la rhétorique de la Renaissance*, Hitze-roth, Marburg.

Mozzarelli, C.

1998 *Milano seconda Roma. Indagini sulla costruzione dell'identità cittadina nell'età di Filippo II*, in Martínez Millán, J. (a cargo de), *Europa y la Monarquia Católica. Felipe II (1527-1598)*, Parteluz, Madrid, II, pp. 531-553.

Parini, G.

2003 *Prose, I, Lezioni. Elementi delle Umane lettere*, a cura di S. Morigana-P. Bartesaghi, LED, Milano.

Peeter, H.

1999 *Le 'contubernium' de Lipse à Louvain à travers sa correspondance*, in Tournoy, G., De Landtsheer, J., Papy, J. (ed.), *Iustus Lipsius Europae Lumen et Columnen. Proceedings of the International Colloquium. (Leuven 17-19 September 1997)*, Leuven University Press, Leuven, pp. 107-123.

Pissavino, P., Signorotto, G. (a cura di)

1995 *Lombardia borromaica. Lombardia spagnola (1554-1659)*, I-II, Bulzoni Editore, Roma.

Puteanus, E.

1598 *Reliquiae convivii prisci, tum ritus alii et censurae*, Ex Officina Pandulphi Malatestae Typographi Regii sumptibus Petri Martyris Locarni et Hieronymi Bordoni, Mediolani.

1601a *Eloquentiae Professoris Regii panegyricus, Praesidi, Senatuique Mediolanensi dictus, in Scholis Palatinis*, IV Kal. Decemb. MDC, Apud Pandulphum Malatestam typographum reg., Mediolani.

1601b *Epistolarum promulsis*, Typis Wechelianis apud Claudium Marnium et heredes Ioan. Aubrii, Francofurti.

1602 *Eloquentiae auspicia secunda. Oratio ad populum Mediolanens. Qua duorum Annorum Rationes disputantur: alterius transacti, alterius transigendi. In Scholis Palatinis, prid. eid. novembr. MDCI habita. Adiuncta, adlocutio ad iuuentutem, et imago rhetorices*, Ex officina Pandulphi Malatestae, Typographi Regii, Mediolani.

1603a *De Rhetoribus, et Scholis Palatinis Mediolanensium dissertatio Historica*, Apud Hieronymum Bordonum et Petrum Martyrem Locarnum socios, Mediolani.

1603b *Epistolarum fercula secunda*, Typis Wechelianis apud Claudium Marnium et heredes Ioan. Aubrii Francofurti.

1615 *Bienni apologismus, quo rhetoris officium, in Id., Suada Attica, sive orationum selectarum syntagma. Item Palaestra bonae mentis, prorsus innovata*, Typis Io. Christoph. Flavi, Lovani, pp. 22-41.

Scazzoso, M.

1982 *Le Scuole Palatine a Milano nell'età delle Riforme*, in De Maddalena-Rotelli-Barbarisi (a cura di), vol. III, pp. 887-895.

Signorotto, G.

1997 *Lo Stato di Milano in età spagnola. Aggiornamenti e prospettive di ricerca*, in Brambilla, E., Muto, G. (a cura di), *La Lombardia spagnola. Nuovi indirizzi di ricerca*, Unicopli, Milano, pp. 11-27.

2000 *Aperture e pregiudizi nella storiografia italiana del XIX secolo. Interpretazioni della Lombardia spagnola*, in “Archivio Storico Lombardo”, s. XII, vol. VI, pp. 513-560.

Simar, T.

1909 *Étude sur Erycius Puteanus (1574-1646) considéré spécialement dans l'histoire de la philologie belge et dans son enseignement à l'Université de Lovain*, Bureau du Recueil, Louvain.

Spiriti, A., Gatti Perer M.L.

1997 *Atlante del Barocco lombardo*, in “Arte Lombarda”, a. CXXI, pp. 108-125.

Van Houdt, T.

1998 *Justus Lipsius and the Archdukes Albert and Isabella*, in M. Lauwers (ed.), *The World of Justus Lipsius. A Contribution towards his Intellectual Biography. Proceedings of a Colloquium held under the Auspices of the Belgian Historical Institute in Rome (Rome, 22-24 May 1997)*, “Bulletin de l’Institut Historique Belge de Rome”, a. LXVIII, pp. 405-432.

Van Houdt, T., Papy, J., Tournoy, G., Matheeussen, C. (edited by)

2002 *Self-presentation and Social Identification. The Rhetoric and Pragmatics of Letter Writing in Early Modern Times*, Leuven University Press, Leuven.

Visconti, A.

1922 *Le cattedre di Diritto municipale e provinciale nelle Scuole palatine e la soppressione delle Canobbiane*, in “Archivio Storico Lombardo”, s. V, a. XLIX, pp. 166-177.

1927 *Le Scuole Palatine di Milano*, Famiglia Meneghina, Milano.

Le riforme della pubblica istruzione nel Settecento lombardo

Carlo Capra

Io non ho avuto l'onore di essere stato allievo del liceo Parini, ma qui si è formato mio figlio, che insegnava attualmente Letteratura greca all'Università degli Studi di Milano.

L'anno scolastico 1773-74, da cui si fanno decorrere i 250 anni che ci separano dalle origini di questo istituto (anche se l'intitolazione al poeta del *Giorno* risale a quasi un secolo dopo), merita comunque di essere celebrato non solo perché fu soppressa allora da papa Clemente XIV la Compagnia di Gesù, con la bolla *Dominus ac Redemptor* del 16 agosto 1773, e si attuò così in Lombardia (o meglio nella Lombardia austriaca, che era circa metà della attuale regione Lombardia) il passaggio dei suoi beni e dei suoi istituti all'amministrazione statale, compreso il palazzo di Brera e tutto ciò che conteneva; ma merita di essere celebrato, quell'anniversario, anche perché la prolusione del nuovo anno scolastico fu tenuta proprio da Giuseppe Parini, titolare allora della cattedra di Eloquenza presso le Scuole Palatine di Milano. Fra gli scolari era a quella data Francesco Melzi d'Eril, futuro vicepresidente della Repubblica Italiana eretta da Napoleone nel 1802 e continuatore in quel contesto delle riforme teresiane e giuseppine che segnarono l'avvio dell'ascesa di Milano a capitale economica e culturale d'Italia; nome che merita dunque di figurare tra quelli dei più illustri allievi del Ginnasio di Brera, come fu chiamato l'istituto dopo la soppressione dei Gesuiti.

Per capire le riforme asburgiche bisogna richiamare a grandi linee le condizioni in cui versava l'istruzione nello stato di Milano agli inizi del Settecento, sia prima che dopo il suo passaggio dalla dominazione spagnola a quella degli Asburgo di Vienna. Va detto innanzitutto che nella Lombardia austriaca, denominazione entrata nell'uso dal 1736, come più in generale nell'Italia d'antico regime, non esisteva una

scuola elementare pubblica. La grande maggioranza della popolazione italiana era analfabeta, e lo rimarrà ancora fino all'unità d'Italia, nonostante gli sforzi compiuti da alcuni degli stati in cui era divisa la penisola; in questo settore si distinsero, oltre al Milanese, il Granducato di Toscana e il Piemonte sabaudo. Come si imparava allora a leggere, scrivere e far di conto? Le famiglie nobili o benestanti ingaggiavano per lo più un precettore privato, spesso un ecclesiastico, ospitandolo in casa propria (un esempio è proprio l'abate Parini, a lungo ospite di casa Serbelloni); per le classi inferiori esisteva, soprattutto nelle città, la possibilità di iscrivere i figli piccoli, versando una modesta retta mensile, a scuolette private tenute da cosiddetti *ludimagi*sti, anch'essi per lo più appartenenti al clero e approvati dalla curia vescovile; oppure quella di mandarli la domenica alle scuole di dottrina cristiana create da San Carlo Borromeo nel secolo XVI; o infine, nelle campagne, si poteva rivolgersi a istituti pii, oratori, cappellanie di fondazione laicale che impartivano a titolo gratuito una rudimentale istruzione e che si addensavano soprattutto nelle aree montane (vedremo perché). L'analfabetismo era naturalmente più diffuso nel mondo rurale e nel sesso femminile che nelle città e tra i maschi. Le famiglie contadine, che costituivano quasi i tre quarti della popolazione, non sentivano il bisogno di istruzione per i figli, che fin dall'infanzia erano adibiti al lavoro dei campi e per i quali le prospettive di ascesa sociale erano pressoché inesistenti; semmai questo bisogno era più forte nelle aree di alta collina e di montagna, sia perché la proprietà del suolo era qui molto più frazionata e i coltivatori, piccoli proprietari o coloni, e non salariati e braccianti come nella bassa pianura, necessitavano di un minimo di istruzione per tenere la contabilità, per frequentare i mercati o trattare coi padroni; ma anche perché in molte di queste zone erano presenti attività artigianali (e anche le botteghe artigiane erano spesso luoghi di prima alfabetizzazione per gli apprendisti) oppure era diffusa l'emigrazione stagionale dei maschi adulti; e gli emigranti dovevano saper leggere e scrivere per tenere i rapporti con le famiglie e le terre d'origine.

Solo per l'età napoleonica disponiamo per la Lombardia di quel dato, prezioso anche se rozzo, che è costituito dalle firme (o dalle croci) apposte dagli sposi sui registri matrimoniali. Da un'accurata indagine di Xenio Toscani apprendiamo così che per due aree della bassa pianura irrigua, provincia pavese e medio Lodigiano, le percentuali ri-

guardanti le firme maschili erano rispettivamente il 20,1 e il 18%; per la Brianza collinare e abduana tali percentuali risultano del 19,7 e del 37,7%; ma il vero salto si ha nelle aree montuose dell'Alto Lario e dell'alta Valsassina, dove gli sposi maschi in grado di firmare erano l'84,6 e l'85,8%. Si tenga presente, per un confronto, che ancora alla data dell'unificazione italiana (1861) gli analfabeti rappresentavano il 70/75% della popolazione italiana.

Quasi del tutto assenti erano anche quelle che noi chiamiamo scuole medie statali (inferiori e superiori). L'insegnamento a questo livello era impartito ai rampolli di famiglie nobili o benestanti in istituti tenuti da religiosi, per lo più gesuiti, ma anche barnabiti, somaschi e scolopi, istituti che erano spesso dotati di collegio-convitto: imperniati sullo studio del latino nelle classi inferiori, questi istituti si aprivano negli ultimi anni del curriculum anche alla filosofia e alle scienze; nel secolo XVIII comprendevano inoltre lo studio della lingua francese e l'apprendimento delle cosiddette arti cavalleresche necessarie a un gentiluomo, come la musica, la danza e la scherma.

Coronamento dell'istruzione era infine la teologia. Tra i collegi più rinomati era quello gesuitico di Parma, in cui studiarono i due fratelli Verri e Cesare Beccaria. Molti di questi istituti avevano ottenuto dall'autorità papale o politica la facoltà di conferire lauree in filosofia e teologia e facevano quindi una vittoriosa concorrenza alle università, di fondazione laica e risalenti al Medioevo o al Rinascimento, che nel secolo XVIII erano con poche eccezioni in piena decadenza. Verso il 1760 l'Università di Pavia, l'unica esistente nella Lombardia austriaca, contava appena 150 iscritti, mentre quasi 2000 erano quelli che si affollavano nel Palazzo di Brera, che ospitava le scuole dei gesuiti. Per le professioni legali e mediche di più alto livello era necessaria la laurea in giurisprudenza o in medicina, ma ciò non comportava affatto l'obbligo di frequenza delle aule universitarie, grazie ai privilegi di conferire lauree concessi ai conti palatini (di nomina imperiale) o ai collegi dei nobili giurisperiti e dei nobili fisici (medici). Questi collegi, che non vanno confusi con quelli degli ordini regolari, esistevano in ciascuna delle cinque città rimaste nel 1748 a formare con i loro contadi lo Stato di Milano e non erano istituzioni scolastiche, ma associazioni professionali, riconosciute dallo Stato e analoghe, ma su un livello sociale ben più alto, alle corporazioni di arti e mestieri; a essi si accedeva non per merito, ma in base a requisiti di nascita e di ceto: bi-

sognava essere nobili per essere ammessi ai collegi dei giurisperiti o dei fisici (medici), e almeno di condizione civile per far parte di quelli degli ingegneri o dei causidici e notai. Le nozioni necessarie per un causidico o avvocato, per un notaio, un medico, un ingegnere si apprendevano non all'università, ma facendo pratica negli studi di professionisti collegiati. Per la laurea a Pavia, obbligatoria come ho detto per le professioni di grado più elevato, bastava pagare la tassa prevista e superare un esame superficiale, dove le domande erano comunicate in precedenza al candidato. Fu così che si laureò nel 1761 Cesare Beccaria, il cui approccio al diritto nel trattato *Dei delitti e delle pene* (1764) sarebbe stato quello di un filosofo e non quello di un giurista, di un avvocato o di un giudice. I due fratelli Verri rinunciarono invece alla laurea, per dedicarsi l'uno, il primogenito, alla nuova scienza dell'economia e delle finanze, l'altro, il cadetto, alla letteratura.

È frequente riferirsi al Settecento come al “secolo dei lumi”, dominato dal culto della ragione e del progresso scientifico e civile. Ma una periodizzazione più attenta deve distinguere, almeno per gli spazi italiani e in particolare per la nostra regione, tra la prima metà del secolo, ancora per molti versi legata all'età della Controriforma e ai modelli secenteschi di gusto e di comportamento, e la vera e propria stagione delle riforme, che in Lombardia ha inizio negli anni Cinquanta e Sessanta del Settecento. Fu allora che venne portata a compimento la realizzazione del catasto detto teresiano, avviata sotto Carlo VI nel 1718, ma interrotta nel 1736 dall'invasione franco-sabauda; ripresa nel 1749, questa laboriosa operazione fu conclusa, dopo ulteriori contrasti tra il governo austriaco e le classi dirigenti locali (nobiltà e clero), nel 1760, quando il nuovo sistema fiscale e amministrativo entrò in vigore. Si trattava, in estrema sintesi, di un censimento di tutte le proprietà fondiarie e immobiliari, basato sulla ricognizione, misurazione e stima di ogni proprietà fondiaria e di ogni edificio urbano, ai fini dell'introduzione di un'imposta rigorosamente proporzionale al valore di ciascuna particella di terreno o casa d'abitazione; il suo successo fu reso possibile dalla sostituzione delle vecchie amministrazioni locali, inefficienti e manovrate dai grandi proprietari, con organi eletti da tutti i possidenti delle comunità, sottoposti alla vigilanza di nuovi funzionari regi (detti cancellieri del censo) che erano nominati dal governo centrale e custodi della regolarità di tutte le operazioni.

Questo decisivo passo avanti in direzione dello Stato moderno coincise a un dipresso con la fine delle guerre di successione tra la Monarchia Austriaca e le potenze borboniche e con lo stabilizzarsi di quella che possiamo chiamare una neutralizzazione degli spazi italiani, non più sconvolti dai conflitti internazionali; esso coincise inoltre con una diffusione delle correnti più avanzate del pensiero anglo-francese e un più deciso orientamento dei governi, o di alcuni governi della penisola (tra i quali in prima fila la Lombardia austriaca e il Granducato di Toscana, entrambi gravitanti nell'orbita asburgica) verso una trasformazione del quadro politico e legislativo all'insegna dell'accenramento statale e della lotta contro i particolarismi e i privilegi di nascita e di ceto.

La storiografia tradizionale si è adoperata per rivendicare il merito principale delle riforme al contributo degli illuministi lombardi, quasi che la mente degli interventi fosse a Milano e il braccio a Vienna (l'immagine è dello storico Franco Valsecchi). Alla loro pattuglia possiamo associare anche il giovane Giuseppe Parini, ma è indubbio che il nucleo principale fu composto dai soci della cosiddetta Accademia dei Pugni (1764-66) che acquistò una fama europea con le *Meditazioni sulla felicità* di Pietro Verri, con i fogli della rivista da lui diretta *Il Caffè* (1764-66) e soprattutto con la pubblicazione nel 1764 di *Dei delitti e delle pene* di Cesare Beccaria. Oggi si tende piuttosto a inserire questa stagione di riforme nel “farsi Stato” della multietnica e multi-forme Monarchia degli Asburgo, sotto l’impulso di quello che sempre più spesso veniva chiamato “spirito filosofico”, di cui furono interpreti in misura e forma diversa i regnanti Maria Teresa (1740-1780) e poi Giuseppe II (1780-1790), ma anche ministri come il supremo responsabile degli affari lombardi, conte, poi principe Wenzel Anton von Kaunitz Rittberg, e il conte trentino Carlo di Firmian, da lui scelto come plenipotenziario per il governo del Milanese. Basta citare, come espressione di questa volontà di lottare contro gli errori e i pregiudizi della vecchia società, e per l'affermazione della verità e della pubblica felicità, l'*Incipit* di un *Discorso Sopra la poesia* letto all'Accademia dei Trasformati da Giuseppe Parini in una seduta del 1761.

Lo spirito filosofico, che quasi Genio felice sorto a dominar la letteratura di nostro secolo scorre, colla facella della verità accesa nelle mani, non pur l'Inghilterra, la Francia, e l'Italia, ma la Germania e le Spagne, dissis-

pando le spesse tenebre de' pregiudizj autorizzati dalla lunga età e dalle venerande barbe de' nostri maggiori, finalmente perviene a ristabilire nel loro trono il buon senso e la ragione. A lui si debbono i progressi, che quasi subitamente hanno fatto per ogni dove le scienze tutte, e il grado di perfezione a cui sono arrivate le arti.

Nei fogli del *Caffè* sono un motivo ricorrente la denuncia e la satira degli aspetti arretrati, irrazionali e pedanteschi dei contenuti e dei metodi dell'insegnamento in uso nelle scuole e nei collegi dell'epoca, a cominciare dal trattamento inflitto ai bambini nelle famiglie nobili. Cito soltanto i titoli di alcuni articoli: *Saggio di legislazione sul pedantescismo*; *Gli studi utili*; *Ai giovani d'ingegno che temono i pedanti*; *Dell'eccellenza, utilità e giustizia della flagellazione dei' fanciulli*; *Ragionamento fra un Pedante e un Ottentotto*; *La virtù sociale*; *Lettera di un insegnatore (maestro) a Lucillo suo alunno*. Qui non posso però indugiare sulle discussioni in merito di scuola e pedagogia, che saranno materia di un'altra relazione in questo stesso convegno. Mi propongo invece di tracciare un quadro sintetico dei mutamenti registrati a livello normativo e istituzionale tra gli anni Sessanta e l'ultimo decennio del secolo XVIII.

La prima considerazione è che sarebbe stato impossibile intervenire in modo incisivo sull'assetto degli studi che ho prima richiamato, senza aggredire e ridimensionare i poteri e i privilegi della Chiesa, particolarmente estesi in Lombardia dove era sempre viva e fiorente la tradizione borromaea di una difesa a spada tratta dei deliberati del Concilio di Trento, e quindi la sottoposizione all'autorità ecclesiastica non solo del clero, ma anche dei laici per quanto riguardava una quantità di materie attinenti sia alle attività intellettuali (censura e scuola) sia ai comportamenti morali e sociali. Ma era dall'altro lato necessario modificare gli equilibri di potere tra Vienna e Milano a favore della capitale asburgica, il che prima ancora della nomina del conte di Firmian a capo del governo lombardo fu ottenuto con la sostituzione nel 1757 al pletorico e inefficiente Consiglio d'Italia con il Dipartimento d'Italia, un organo di controllo monocratico aggregato alla Cancelleria del Kaunitz, che fu il maggiore rappresentante dell'Illuminismo nell'ambito del governo viennese. Gli anni Sessanta furono decisivi per la lotta contro l'egemonia del patriziato e per la formazione di una classe diri-

gente alternativa, di varia provenienza ed estrazione sociale, docile al governo monarchico ed estranea alla tradizionale ideologia corporativa e autonomistica.

Da Vienna si era avvertito già in un dispaccio regio del novembre 1757 che oggetto dei buoni studi doveva essere “la coltura degli ingegni e la rettificazione dei cuori, e per conseguenza la formazione e propagazione di soggetti illuminati e spregiudicati, che sostenghino, e che secondino i salutari regolamenti”. Si cominciò a intervenire negli studi superiori, che maggiormente influivano a perpetuare il vecchio stato di cose. Un progetto di riforma elaborato nel 1755 dal Senato milanese, che si limitava a proporre l’istituzione di nuove cattedre e la correzione di alcuni abusi, venne approvato a Vienna ma non appor-tò altri benefici che la nomina nel 1763 di alcuni scienziati di valore come Paolo Frisi, Ruggero Boscovich, Pietro Moscati e Gregorio Fontana. Nel 1765 fu deciso, sulla base di un nuovo piano proposto dal medico faentino Giuseppe Cicognini, di affidarne l’esame a una Deputazione agli studi di nuova formazione, composta da quattro ele-menti, di cui tre forestieri: lo stesso Cicognini, l’istriano Gian Rinaldo Carli, il senatore toscano Nicolò Pecci e, unico milanese, l’economista regio Michele Daverio, che si ripartirono la riforma delle quattro fa-coltà esistenti: medicina, matematica e fisica, giurisprudenza e teolo-gia. In un primo tempo fu anche proposto il trasferimento dell’ateneo a Milano, ma fu deciso di lasciare l’Università a Pavia e di potenziare invece le Scuole Palatine esistenti nella capitale. Ai rilievi formulati da Kaunitz, tra l’altro relativi all’insufficienza degli stanziamenti, si rispo-se da Milano con la redazione di una nuova bozza di riforma, che fu inviata a Vienna nel novembre 1767, divisa in due parti, un Piano di-sciplinare e un Piano scientifico. Ulteriormente discussi e sottoposti al giudizio di dotti e uomini di scienza, i due progetti furono definitiva-mente approvati rispettivamente il 1° ottobre 1771, il secondo due anni dopo, il 4 novembre 1773. Il nuovo regolamento fissava gli obbli-ghi del rettore, eletto dagli studenti, dei professori, di nomina gover-nativa e non più designati dal Senato, e degli studenti stessi: meritano una menzione il dovere dei professori di adottare un libro di testo in-vece di dettare come in passato le lezioni (della durata di un’ora e un quarto) e quello degli studenti di frequentare le lezioni e di sostenere ogni anno i relativi esami. Il tutto era soggetto all’autorità di un Magi-strato agli studi che faceva le funzioni di un nostro ministero. Più in-

teressante è la lettura del Piano scientifico, che indicava materia per materia quali dovevano essere i contenuti e i fini dell'insegnamento; questo secondo piano è stato definito da una studiosa "un manifesto della Monarchia illuminata" per l'adesione alle tendenze più avanzate e progressiste in ogni campo. Un regolamento particolare era stato elaborato da Cicognini per la medicina, che prevedeva l'istituzione di un Direttorio medico a vigilare su tutte le istituzioni e le professioni sanitarie, dagli ospedali ai medici e chirurghi, dai farmacisti agli infermieri e alle ostetriche.

Fissate queste linee per l'Università, si procedette alla riforma delle Scuole Palatine, le cui cattedre salirono nel 1769-70 da sei a quattordici, e in cui trovò una sorta di riconoscimento ufficiale l'Illuminismo lombardo, con il conferimento a Cesare Beccaria della cattedra di scienze economiche e camerali, passata poi a un altro socio dei Pugni, Alfonso Longo, e di Giuseppe Parini a quella di Eloquenza e belle lettere.

A Pavia mezzi importanti furono impiegati per la costruzione di una sede universitaria adeguata e per la sua dotazione di aule, biblioteche, laboratori; gli iscritti all'Università salirono gradualmente dai 150 dei primi anni Sessanta a un migliaio nel 1789-90, anche grazie al richiamo esercitato dalla nomina di eminenti professori chiamati in parte dall'estero come i medici Simon-André Tissot e Johann Peter Frank, pioniere della medicina sociale, e lo scienziato Lazzaro Spallanzani: tra i pochi lombardi il comasco Alessandro Volta. Ha scritto di recente Elena Brambilla, la maggiore studiosa di questi argomenti:

Ciò che fu realizzato colle riforme – e che fece assurgere in pochi anni l'Università di Pavia al livello delle massime istituzioni europee – non fu tanto la creazione di una "Scuola di Stato", quanto la riapertura della matricola universitaria a chiunque volesse iscriversi, la creazione di una struttura pubblica per la diffusione delle nuove scienze e di una scolaresca composita in cui sedessero fianco a fianco patrizi e "civili", nobili e borghesi; e infine, grazie a tutto questo, l'accesso all'istruzione universitaria e alla "nobiltà della teoria" di professioni che fino allora non l'avevano mai conosciuta né gustata: in sintesi, una nuova opportunità di promozione insieme culturale e sociale per le professioni intellettuali borghesi.

L'attenzione del Magistrato agli studi si rivolse però fin dagli anni Settanta anche all'istruzione primaria e secondaria, senza una chiara

distinzione fra le due, al di là di quella che correva tra i corsi di studio completi offerti dai collegi degli ordini religiosi, riservati a una clientela nobile o almeno ricca, e le nozioni di leggere e scrivere, di aritmetica e di grammatica fornite come si è detto da fondazioni pie, da parroci e loro coadiutori o da maestri privati. Lo scioglimento della Compagnia di Gesù nell'agosto 1773 e l'incameramento dei suoi beni accelerarono un intervento del governo sia per riempire il vuoto lasciato dai collegi dell'ordine, sia per creare con le nuove risorse a disposizione un sistema pubblico di “scuole da popolo”, che andavano reclamando gli scritti di dotti di tendenze progressiste e i partecipanti a un concorso sul tema bandito dalla Reale Accademia di Mantova; era d'altronde noto il personale interesse che a queste iniziative prendeva la stessa sovrana Maria Teresa, convinta che “l'educazione della gioventù di ambo i sessi” fosse “il principale fondamento della vera felicità dei popoli”. L'uomo chiamato a tradurre in piani precisi e ad attuare queste direttive fu l'oblato Giovanni Bovara, professore di Storia ecclesiastica nelle Scuole Palatine, che già nel maggio 1775 fu in grado di presentare una relazione generale in cui proponeva di cominciare dalle province di Cremona, Lodi e Casalmaggiore, quelle in cui era maggiormente diffuso l'analfabetismo, e di rendere gratuito e obbligatorio l'apprendimento del leggere e scrivere e di nozioni aritmetiche. Lo studio del latino era soggetto a un pagamento, chiaramente destinato a escluderne le classi inferiori. “Io ho avuto a cuore – scriveva Bovara – di stabilire scuole da popolo, anziché di popolare di colonie latine lo stato”. Accanto al tradizionale studio del latino e dell'eloquenza (cioè letteratura) il *curriculum* prevedeva anche una rudimentale istruzione nelle matematiche e nelle scienze della natura e dell'uomo.

Tutte queste proposte furono accolte dal governo e approvate anche a Vienna, ma l'introduzione delle nuove scuole fu lenta e graduale, anche per le difficoltà nella scelta dei maestri, che dovevano essere approvati da una speciale commissione. Più rapida fu la trasformazione degli ex-collegi gesuitici in ginnasi statali, a cominciare da quelli di Milano e di Como, che ebbe come primo rettore Alessandro Volta. Il successore di Maria Teresa a capo della Monarchia, Giuseppe II, osservò nel corso di due visite in Lombardia (1784 e 1785), che i progressi dell'istruzione primaria pubblica erano troppo lenti: “Nelle province d'Italia – scriveva – si trova un numero di professori forse

più grande di quello che v'è nelle Allemane prese tutte insieme. Frat-tanto che sono sommamente neglette le scuole per imparare a scrive-re, e far li conti... A questo male bisogna dunque rimediare". Per suo ordine il Governo decise di abbinare la diffusione delle scuole ele-mentari alla riforma delle parrocchie e di obbligare i curati o i loro co-adiutori ad assumersene l'incarico. In secondo luogo, fu imposto il metodo didattico cosiddetto "normale", già in uso nelle scuole austriache. Si trattava di sostituire al faticoso rapporto individuale che prima ogni maestro intratteneva con ciascun allievo, anche nelle clas-si numerose, un insegnamento collettivo, basato sull'uso della lava-gna, sulla scomposizione delle lettere in linee curve e rette e sulla ri-pe-tizione corale. Venti scuole maschili e dodici femminili furono aperte a Milano tra il 1786 e il 1787. Più lenti furono i progressi nel resto del-la Lombardia e soprattutto nelle campagne, ma nel 1791 si contavano già 203 maestri e 5.351 scolari. La morte precoce di Giuseppe II (20 febbraio 1790) coincise tuttavia con una diffusa reazione dei sudditi a tutte le novità introdotte con ritmo incalzante per volontà del defun-to imperatore, in prima fila quelle in campo ecclesiastico e scolastico. Il suo successore Leopoldo II, nel timore che la Lombardia seguisse l'esempio del Belgio, che era insorto contro il dominio austriaco, ac-colse molte delle domande che gli furono rivolte da una "Deputazio-ne sociale" convocata a Milano nel luglio 1790, tra cui quella della modifica delle strutture e dei metodi didattici secondo le tradizioni e gli usi locali. Si può dunque parlare, per questo come per gli altri set-tori della vita associata, di un arresto delle riforme e di un parziale ri-torno al passato, e fu questa certamente una causa della percentuale ridotta dell'alfabetismo tra gli sposi lombardi nel primo Ottocento, di cui si è parlato all'inizio. Solo negli ultimi anni del Regno d'Italia na-poleonico, tra il 1807 e il 1814, si assisterà di nuovo a una vigorosa promozione dall'alto dell'istruzione primaria e a una ripresa dell'am-bizioso programma giuseppino di una scolarizzazione di massa.

Se per le riforme scolastiche si deve parlare di un successo solo parziale delle iniziative asburgiche, molto più positivo appare il bi-lancio del Settecento lombardo per quanto riguarda la vita culturale in senso lato. Non c'è il tempo qui per una ricognizione anche som-maria, ma sarà sufficiente richiamare la risonanza europea, anzi mon-diale della battaglia contro la pena di morte e contro la disumanità e l'irrazionalità delle procedure giudiziarie, a cominciare dalla tortura,

condotta da Cesare Beccaria e da Pietro Verri, che Franco Venturi ha definito “il maggiore degli illuministi italiani”. Dal Verri ci viene un giudizio sulle riforme scolastiche e universitarie che voglio citare qui a conclusione del mio intervento: “La mutazione fatta nelle scuole ha fatto che i giovani, che faranno poi la futura generazione, sapranno che vi è l’astronomia, la storia naturale, la fisica, le matematiche etc.” scriveva al fratello Alessandro nel 1777; e aggiungeva nel 1782: “Ogni nobile o per imitazione, o per opinione pensa altrimenti che non faceva suo avo”.

Bibliografia per eventuale approfondimento

Brambilla, E.

2018 Università e professioni in Italia da fine Seicento alla Rivoluzione, Unicopli, Milano.

Capra, C.

1987 *La Lombardia austriaca nell’età delle riforme*, UTET, Torino.

Piseri, M.

2004 *I Lumi e l’onesto cittadino. Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, La Scuola, Brescia.

Toscani, X.

1993 Scuola e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione, La Scuola, Brescia.

Giuseppe Parini e il dibattito sull'educazione nella Milano di fine Settecento, tra prosa e poesia

Maria Chiara Tarsi

Per molti anni, dal 1754 al 1768, Parini fu precettore privato presso diverse famiglie della nobiltà milanese: i Serbelloni fino al 1762, poi gli Imbonati¹. Questa esperienza giovanile (era nato nel 1729) e protrattasi nel tempo non fu un'esperienza di poco conto, perché permise al giovane poeta di elaborare i propri principi pedagogici e di verificarli concretamente, sul piano dell'azione diretta, diremmo oggi 'sul campo'.

Il 6 dicembre 1769 fu incaricato dell'insegnamento di Eloquenza e Belle lettere alle Scuole Palatine di Milano: si trattava di una cattedra nuova, istituita nel quadro delle riforme volute dal governo austriaco (Cesare Beccaria fu chiamato alla nuova cattedra di Economia e Commercio)². Quando le Scuole Palatine furono trasferite a Brera dopo la soppressione dei Gesuiti, nel 1773 Parini fu confermato e si trasferì nel Palazzo di Brera; e qui nel 1777 gli fu concesso un appartamento dove abitò fino alla morte (Vicinelli 1963).

L'attività di Parini come professore si colloca dunque nella prima fase delle riforme, quella teresiana di 'fondazione', quando appunto furono poste le fondamenta del nuovo sistema educativo. È importante riflettere sui motivi che portarono alla nomina di Parini, alla sua co-optazione. Nel 1763 e poi nel 1765 erano apparsi a stampa rispettivamente il *Mattino* e il *Mezzogiorno* (il poemetto completo, che inizialmente prevedeva anche una terza parte, la *Sera*, uscì postumo solo nel 1801), quindi Parini godeva di una buona fama poetica (Parini 2020a; 2020b). Ma l'incarico si spiega (anche) in modo diverso. La

1 Ancora importante, sul primo Parini, lo studio di Vianello 1933.

2 Oltre agli studi riuniti in De Maddalena-Rotelli-Barbarisi 1982, cfr. Brambilla 2000.

nomina a professore di Belle lettere costituiva una sorta di apertura di credito da parte del governo austriaco nei confronti di Parini, che era sostenuto e apprezzato in particolare dal conte Carlo Giuseppe di Firmian, ministro plenipotenziario e governatore generale della Lombardia, e dal conte di Wilczeck, dal 1766 membro del Consiglio Superiore di Economia e che succedette a Firmian dopo la sua morte: egli era apprezzato perché si era mostrato disponibile a collaborare al disegno di riforme promosso (non solo in campo educativo e formativo) dal governo austriaco. Negli anni immediatamente precedenti, infatti, a Parini erano stati affidati alcuni incarichi retribuiti, come il ruolo di revisore di testi per il Teatro Ducale e di redattore della *Gazzetta di Milano* (Parini 2017; 2018). La sua cooptazione si spiega dunque così, con questa sua disponibilità a collaborare alle riforme.

Parini, d'altronde, non fu solo professore. Partecipò infatti a varie commissioni sia in materia di organizzazione scolastica, sia per la preparazione di piani e statuti accademici (ad esempio, con Beccaria, lo statuto dell'Accademia di Agricoltura e Manifatture). Inoltre, il 18 giugno 1774, in qualità di professore di Eloquenza, venne nominato membro della Commissione Letteraria incaricata di comporre nuovi libri di testo; insieme a Giovan Maria Bossi, Angelo Teodoro Villa, Calimero Cattaneo, Giuseppe Candido Agudio, Francesco Soave, fu incaricato più precisamente di preparare il nuovo manuale di retorica.

Come accennato, Parini arrivò a Brera nel 1773: si tratta di uno snodo importante sia – e prima di tutto – per il poeta, sia per Brera. Fino al 1773 qui insegnavano i Gesuiti. Le riforme, certo, erano state avviate, ma a Brera si adottava ancora la *ratio studiorum* gesuitica, un ‘piano di studi’ formalmente istituito nel 1599. Esso prevedeva una formazione (conclusa attorno ai 14-16 anni) che si basava essenzialmente sulle belle lettere latine ed escludeva quasi del tutto le discipline scientifiche. Era completamente centrata sul latino, visto che l’insegnamento del volgare toscano non era neppure previsto nel piano di studi. Quanto alla retorica, essa si riduceva per lo più a mero ornamento (il discorso doveva essere moderatamente ornato), priva di ogni riferimento alla logica e all’argomentazione: non si insegnava a convincere ragionando, ma a commuovere.

Quando nel 1773 le Scuole Palatine passarono a Brera importarono l’orientamento umanistico-letterario delle ex scuole gesuite, un’impostazione diversa, che derivava dalla tradizione tecnico-pratica,

dall’orientamento applicativo (verso le professioni, il commercio, l’artigianato) tipici di una città come Milano: le Scuole Palatine a Brera preparavano infatti anche figure professionali (ingegneri, pubblici funzionari, notai, medici ecc., ma anche artigiani di lusso, disegnatori). È assai significativo che Parini abbia accettato, e anzi favorito, questo cambiamento. Nel suo insegnamento di retorica (che dal 1786 fu esteso anche agli studenti dell’Accademia di Belle Arti) egli scelse di promuovere il nuovo corso: la retorica (e con essa la poesia) non era più appannaggio esclusivo di sacerdoti e nobili, ma diventava disponibile anche a quelli che oggi chiameremmo ‘professionisti’ e agli artisti che si dicevano “meccanici”, cioè privi di una formazione letteraria. Per questo Parini insegnò in italiano e non più in latino³.

Parini fu anche teorico. Alla lunga attività di insegnamento come professore (30 anni) egli affiancò infatti la riflessione teorica, che si inquadra nel vivace dibattito sull’educazione e sulla riforma scolastica. È un dibattito in cui si impegnarono vari intellettuali, anche vicini al poeta: ricordo ad esempio Pier Domenico Soresi, suo amico, che si occupò della didattica di italiano e latino e della necessità di un insegnamento scientifico e moderno (Petronio 1972, p. 178); o ancora il bresciano Giuseppe Colpani, imitatore di Parini in vari poemetti.

Ne risultò una serie di testi programmatici che rivelano la matrice speculativa e politico-civile del *docere* e che sono di notevole attualità rispetto al nostro presente scolastico-educativo. È una parte della sua produzione (come anche quella del giornalista per la *Gazzetta di Milano* nel 1769) che è rimasta in secondo piano per molte ragioni: la dispersione delle carte pariniane⁴; l’eccellenza della sua poesia, che l’ha ‘oscurata’. Parini non fu certo un filosofo, ma la riflessione teorica nutre costantemente le sue varie attività.

Dal complesso degli scritti pariniani emerge molto bene una precisa idea di educazione e una precisa idea di cosa dovrebbe fare un insegnante.

3 A Brera (e anche questo è un fattore determinante, cioè un fattore biografico con importanti ricadute sulla produzione poetica e teorica) il poeta ebbe l’occasione di incontrare alcuni artisti della scena milanese del tempo. Fra questi Appiani, autore di vari ritratti a matita del poeta.

4 Le carte superstiti sono conservate a Milano, presso la Biblioteca Ambrosiana; cfr. Spaggiari 2008.

L'educazione, che resta al centro del sistema di valori pariniano, è intesa come obiettivo etico, nel senso più alto e nobile. Nel complesso, quello di Parini è un chiaro progetto educativo: di un umanista moderno, moderatamente innovatore, nel senso che egli non smonta l'impianto classicista tradizionale, ma vi aggiunge una nuova sensibilità, orientata alle moderne esigenze. Quello pariniano è un ideale pedagogico certo antidogmatico e antinormativo, ma nello stesso tempo rigoroso.

Si può tentare di sintetizzare la “pedagogia” pariniana in quattro punti, peraltro strettamente collegati fra loro.

1. La scuola ha il compito di stimolare l'intelligenza dei giovani: non deve appiattire la loro intelligenza nella mera imitazione, nella riproduzione meccanica. In proposito è utile leggere il brano seguente tratto dal *Discorso sopra la poesia*, uno scritto giovanile (sono gli anni in cui Parini è ancora precettore), letto nel 1761 insieme agli interventi di Pier Domenico Soresi, Domenico Balestrieri e Gian Carlo Pasceroni a una seduta dell'Accademia dei Trasformati, in cui il poeta era entrato nel 1753. L'Accademia era un'istituzione cinquecentesca, ma rinnovata nel 1743 per iniziativa del conte Giuseppe Maria Imbonati; nelle sedute si discuteva intorno a temi decisi in precedenza, su cui si recitavano poesie o discorsi. In questo caso l'argomento era il decadimento delle lettere:

Onde proviene che a' dì nostri, e spezialmente in Italia, [la poesia] incontra tanti disprezzatori? [...] Le scuole pubbliche istesse contribuiscono a disonorare la poesia. Non contento, chi lor presiede, d'insegnar male le arti che servir debbono d'introduzione al viver civile, si sbraccia nel volere che gli scolari diventino poeti. [...] Frattanto ecco il danno che ne proviene. Si fa perdere, per qualche anno, la metà della giornata ai giovani, che sono quivi adunati in una inutile e seccaginosa occupazione. [...] Questo gran numero di verseggiatori, adunque, è la cagione per cui da molte altronde savie persone viene in sì piccol conto tenuta la poesia. (Parini 2021a, p. 89)

Se oggi la poesia ha tanti detrattori, conclude Parini, ciò si deve anche alla decadenza delle istituzioni educative, preoccupate solo di impartire nozioni formali, piuttosto che formare la coscienza (di buoni poeti e di buoni cittadini). Qui la polemica riguarda il metodo d'inse-

gnamento, limitato a una meccanica e sterile imitazione, a una riproduzione di modelli mandati a memoria ma dei quali all’alunno non viene spiegato il senso più profondo.

2. La scuola non deve accontentarsi della mediocrità, ma deve esortare i giovani al raggiungimento di mete alte.

3. La scuola non può prescindere dalla lezione degli antichi: il progresso non può cancellare la tradizione; è fondamentale mantenere e instillare nei giovani la coscienza di appartenere a e dunque di essere all’interno di una tradizione, la cui lezione rimane imprescindibile per ogni possibile progresso, avanzamento e miglioramento della società. Risulta in tal senso esemplare il brano seguente, tratto dal *Discorso recitato nell’apriamento della nuova cattedra di Belle Lettere*, pronunciato da Parini in occasione dell’inaugurazione del proprio corso:

Ma poiché si tratta non solamente di comunicar delle idee alla gioventù, né solamente di condurla a riflettere, come il Filosofo farebbe; ma si tratta massimamante d’eccitarne il genio, e di guidarla a bene operare nella materia medesima; però sarà debito del mio instituto d’assister continuamente la tradizione de grandi principi e degl’importanti precetti con gli esempi più vivi e più caratteristici degli eccellenti scrittori; avendo gl’insigni esempi, più che ogni altra cosa, non meno nelle opere dell’ingegno che nella morale, una facoltà predominante d’impellere e di abilitare, anche non volendo, alla pratica e all’esercizio. Gli scrittori che io produrrò per esemplari non saranno altro che gli eccellenti. [...] In questa guisa crederò di far due cose assai utili per bene adempiere il mio ufficio e giovare a’ miei uditori. [...] L’altra, di gran lunga più importante, che non avvezzerò la gioventù alla mediocrità. (Parini 2020d, p. 320)

Risulta significativa nel brano l’insistenza sull’area semantica dell’eccellenza: il docente, il maestro, l’insegnante, deve far in modo che l’alunno usi al meglio le proprie potenzialità, diremmo oggi; e per fare questo lo deve esortare a considerare la lezione degli antichi, a guardare alla storia. Non c’è eccellenza senza storia.

4. La scuola deve insegnare il valore civile dell’arte: in Parini è molto vivo il senso dello stretto rapporto tra sviluppo delle arti e vita sociale, dunque dell’utilità civile degli studi letterari: non si dà arte che non risponda anche all’imperativo dell’utile collettivo. Parini crede insomma nell’efficacia dell’educazione come possibilità di incidere

sulla realtà, anche attraverso la letteratura e l'arte. Le arti, e la letteratura sopra tutte, devono e possono educare il pubblico e suscitare in chi legge o ascolta, attraverso il diletto, la passione per il bello morale, per la virtù e per la verità.

È il paradigma pedagogico illuministico del comune scopo delle arti, che devono contribuire all'uso regolato dei piaceri conciliato, per mezzo della ragione, con l'interesse privato e pubblico:

Che se altri richiedesse se la poesia sia utile o no, io questo risponderei ch'ella non è già necessaria come il pane, né utile come l'asino o il bue; ma che, con tuttociò, bene usata, può essere d'un vantaggio considerevole alla società. E benché io sia d'opinione che l'instituto del poeta non sia di giovare direttamente ma di dilettare, nulladimeno son persuaso che il poeta possa, volendo, giovare assai. Lascio che tutto ciò che ne reca onesto piacere si può veramente dire a noi vantaggioso; conciossiaché, essendo certo che utile è ciò che contribuisce a render l'uomo felice, utili a ragione si posson chiamare quell'arti che contribuiscono a renderne felici col dilettarci in alcuni momenti della nostra vita.

Ma la poesia può ancora esser utile a quella guisa che utili sono la religione, le leggi, e la politica. [...] Egli è certo che la poesia, movendo in noi le passioni, può valere a farci prendere abborrimento al vizio, dipingendocene la turpezza, e a farci amar la virtù imitandone la beltà. (Parini 2021b, pp. 87-88)

Anche se di utilità secondaria nella soddisfazione dei bisogni elementari della vita, la creazione poetica (quindi anche le umane lettere) assume per Parini una funzione positiva. La poesia, infatti, è utile in quanto suscita diletto, contribuendo a rendere l'uomo felice e a educarlo alle virtù. Acquista dunque un valore pedagogico, tendendo a migliorare gli uomini: provoca piacere, ma si fa anche strumento di intervento etico e sociale.

Ma su questo punto (l'utilità concreta dell'arte, la capacità di incidere sulla realtà) i brani da proporre potrebbero essere davvero molti. Nello scritto *Per la cattedra biennale di Belle Lettere*, databile al 1769, che espone il programma di lavoro in vista dell'affidamento della cattedra di Belle lettere presso le Scuole Palatine, Parini ad esempio assegna al professore anche il compito di promuovere nei cittadini di tutte le età il buon gusto nelle lettere e nelle arti, che è alla base di una

pacifica convivenza civile. Egli è convinto che non solo si può, ma si deve insegnare il buon gusto, cioè “quell’equilibrio e [...] quel senso di decoro che concerne ogni attività umana e sociale” (Bonora 1982):

Lo scopo adunque del professor di Belle Lettere in Milano sarà quello di spargere e di promuovere il buon gusto nelle Lettere, dirigendo i suoi ammaestramenti in tale maniera non solo ai giovani che attualmente frequentano le scuole, ma eziandio alle persone adulte, per rendere in questo modo abili i cittadini a ben parlare e a ben scrivere, a gustare il bello ed a giudicarne sanamente, nulla essendoci che tanto contribuisca alla soavità de’ costumi, e conseguentemente alla tranquillità del viver civile, quanto la conoscenza e l’amor delle Lettere e delle Belle Arti, e nulla che più facilmente e più comunemente promova la gloria del Principe e della Nazione. (Parini 2020d, p. 308)

Ed è responsabilità del professore inculcare le virtù “civili”:

Dopo avere insegnate ai cittadini quelle facoltà che debbono immediatamente servire a renderli utili a se medesimi ed agli altri nella società, bisogna ammaestrarli a comunicar le loro idee con chiarezza e con forza ai loro simili ed a trasferire in questi per mezzo della parola le opinioni e i sentimenti utili o aggradevoli, acciocché poi tutti insieme, reciprocamente aiutandosi, possano concorrere alla sicurezza ed alla tranquillità comune. (Parini 2020d, pp. 307-308)

È responsabilità dell’insegnante educare a una buona comunicazione. Emerge molto bene da questo passo anche la vocazione civile di Parini, convinto di contribuire al bene della comunità, al buon funzionamento del corpo collettivo. In questa sua visione la pratica della bella letteratura è fondamentale non solo per i letterati, ma per tutti coloro che svolgono professioni che concorrono al funzionamento dello Stato. Prima ancora delle regole grammaticali, dell’arte poetica e dell’eloquenza, per Parini è fondamentale insegnare (se lo vogliamo dire con un’espressione moderna) la “cittadinanza attiva”.

Una postilla (a cui sono sollecitata proprio da quest’ultimo brano). Parini ha un forte senso “comunitario”⁵. Il sapere è costruzione e frutto di un cammino comune, partecipato, è il risultato di un pas-

5 Traggo questo aggettivo da Donati 2022.

saggio di consegne, di una trasmissione dei saperi che si distende nella storia. Non c'è piacere, non c'è bellezza, non c'è progresso, non c'è educazione, al di fuori di un graduale processo di perfezionamento condiviso, che abbia come unico scopo il miglioramento del consorzio civile.

Chi dice Arte dice un ammasso di principi e di regole formato dal concorso della riflessione e della pratica di molti uomini comunicanti insieme. Chi dice molti uomini comunicanti insieme dice società, chi dice società suppone relazioni d'uomo a uomo. Che l'arte non risulti se non dalle riflessioni e dalle esperienze di molti uomini combinati insieme [...] ci viene anche confermato dalla esperienza medesima, la quale ci fa vedere che le Arti tanto più si accostano alla lor perfezione, quanto più cresce il numero degli uomini nella società, e tanto più da quella si scostano quanto più la società di questi diminuisce; e tanto più si perfezionano quanto è maggiore e più facile la comunicazione reciproca degl'individui in una società. (Parini 2020e, pp. 209-210)

Parini poté aderire al programma di riforme dall'alto (sostenuto da uno sforzo normativo di ampia portata) proprio in virtù di tutto ciò: della sua fiducia, cioè, nell'insegnabilità dei valori civili e morali, nella possibilità di instillarli nei giovani, favorendo il progresso della società tutta attraverso una formazione rigorosa ma libera. All'ideazione e attuazione di un più moderno assetto economico-amministrativo dello stato imperiale, e dei territori da quello governati (come la Lombardia), collaborarono in effetti anche molti uomini di cultura, letterati e poeti, come appunto Parini, che interpretarono il loro ruolo di intellettuali sentendosi investiti di un forte impegno civile e culturale.

Anche sul versante poetico Parini riflette sul valore dell'educazione. L'educazione è infatti uno dei grandi temi (come il lusso; il disagio economico e la povertà come fattori che favoriscono il reato; la salute: l'inquinamento e l'inoculazione del vaiolo) della poesia pariniana, coerente con un'idea di cultura capace di incidere sulla realtà concreta e quotidiana della vita, dunque intesa come una forma di collaborazione intellettuale al grande movimento di riforma. È l'ideale di poesia di matrice oraziana che leggiamo nell'ode *La salubrità dell'aria* ("l'utile unir può al vanto / di lusinghevole canto"). Come pochi altri poeti del suo tempo, Parini ebbe la capacità di interpretare lo spirito delle riforme.

me nella sua poesia, convogliando nei suoi versi temi e problemi attuali allora (e anche oggi): faccio un solo esempio, quello della salubrità dell’aria (nell’ode del 1758-1759): un’anticipazione del problema ecologico oggi, a ragione, tanto fortemente avvertito.

Quello dell’educazione è dunque uno dei temi, mai astratti e invece capaci di coinvolgere il pubblico, che Parini individua come centrali nella promozione di un nuovo modello di società.

Mi soffermerò brevemente su due poesie, una molto famosa e una invece quasi sconosciuta.

Nota anche come *Per la guarigione di Carlo Imbonati*, l’ode fu composta da Parini nel 1764 per l’undicesimo compleanno del bimbo Imbonati, figlio del conte Giuseppe Maria, di cui egli era il precettore (lo stesso Giuseppe Maria che aveva rifondato i Trasformati). È dunque una poesia d’occasione: un accadimento sociale o mondano ispira l’autore a trattare problemi vivi e largamente discussi al tempo. Qui per la prima volta Parini espone esplicitamente in versi i suoi ideali pedagogici e consegna il proprio autoritratto di precettore⁶.

Scandito in quattro moduli, il componimento si apre con la narrazione della guarigione del bambino; seguono l’apostrofe al proprio tenero verso (strofe 5-7), l’apostrofe al fanciullo (strofe 8-10) e la descrizione di Chirone (nella mitologia, era il centauro maestro di giovani eroi) e Achille (strofe 11-13). Per il discorso che si sta facendo sono proprio queste ultime, e le strofe che seguono, che più interessano. Qui, immaginando di assumere le sembianze del centauro Chirone, il poeta stende infatti un catalogo di valori morali, dispensando al proprio allievo una sorta di breviario pedagogico, composto sulla scorta di culture e autori diversi, fino al recentissimo Rousseau dell’*Emile*, pubblicato nel 1762 e all’origine di un acceso dibattito sull’educazione giovanile⁷.

All’Achille bambino che gli siede in groppa (una situazione di familiarità, dunque, quasi di gioco, non certo austera), Parini-Chirone raccomanda di agire secondo giustizia, di essere sincero, fedele, gene-

6 Dopo l’ed. critica Parini 1975, l’ode si legge ora anche in Parini 2013.

7 Nel libro Rousseau si occupava del tema educativo e pedagogico insistendo sulla necessità di conservare la libertà naturale e poi morale del fanciullo, e di aiutare quest’ultimo a formare le sue tendenze, impedendogli di modellare il suo pensiero sulla base di idee preconfezionate.

roso e sollecito verso i bisognosi; di coltivare in armonia il corpo e l'anima; di non illudersi che il titolo nobiliare sia sinonimo di virtù. Ai giovani eroi moderni (fuori del mito, i rampolli della nobiltà milanese del tempo) è così proposto un codice di comportamento grazie al quale, tra l'altro, eviteranno di rimanere oziosamente inutili (è evidentemente il nucleo ispirativo del *Giorno*, che il poeta andava componendo proprio in quegli anni). È un codice di comportamento, un ideale educativo che si affida alla Ragione come guida suprema, che sola è capace di governare piaceri, affetti e passioni (vv. 135-138): autocontrollo, dunque, e un equilibrato governo delle proprie passioni (vv. 161-162).

Già con medica mano
 Quel Centauro ingegnoso
 Rendea feroce e sano
 Il suo alunno famoso.
 Ma non men che a la salma
 Porgea vigore all'alma.

65

A lui, che gli sedea
 Sopra la irsuta schiena,
 Chiron si rivolgea
 Con la fronte serena,
 Tentando in su la lira
 Suon che virtude inspira.

70

Scorrea con giovanile
 Man pel selvoso mento
 Del precettar gentile;
 E con l'orecchio intento,
 D'Eacide la prole
 Bevea queste parole:

75

[...]

Di Teti odi o figliuolo
 Il ver che a te si scopre.
 Dall'alma origin solo
 Han le lodevol' opre.

100

Mal giova illustre sangue
Ad animo che langue.

[...]

Onora o figlio il Nume
Che dall'alto ti guarda:
Ma solo a lui non fume
Incenso e vittim' arda.
È d'uopo Achille alzare
Nell'alma il primo altare.

125

Giustizia entro al tuo seno
Sieda e sul labbro il vero;
E le tue mani sieno
Qual albero straniero,
Onde soavi unguenti
Stillin sopra le genti.

130

Perché sì pronti affetti
Nel core il ciel ti pose?
Questi a Ragion commetti;
E tu vedrai gran cose:
Quindi l'alta retrice
Somma virtude elice.

135

Sì bei doni del cielo
No, non celar Garzone
Con ipocrito velo,
Che a la virtù si oppone.
Il marchio ond'è il cor scolto
Lascia apparir nel volto.

140

Da la lor meta han lode
Figlio gli affetti umani.
Tu per la Grecia prode
Insanguina le mani:
Qua volgi qua l'ardire
De le magnanim' ire.

145

150

Ma quel più dolce senso,
 Onde ad amar ti pieghi,
 Tra lo stuol d'armi denso
 Venga, e pietà non nieghi
 Al debole che cade
 E a te grida pietade.

155

Te questo ognor costante
 Schermo renda al mendico;
 Fido ti faccia amante
 E indomabile amico.
 Così, con legge alterna
 L'animo si governa.

160

Una postilla. Al v. 75 “precettor gentile” non è una formula di maniera (e si veda anche, al v. 70, la “fronte serena”). È piuttosto, sulla scia di Rousseau, il ritratto del buon maestro: l’intervento educativo del precettore deve essere rispettoso dell’individualità del discente. È un precetto che Parini mise in pratica lui stesso, in qualità di insegnante, se il suo allievo e primo biografo, Francesco Reina, ricorda che “condiva egli sovente i propri insegnamenti col garbo socratico, dialogizzando, e mescolando la più leggiadra urbanità alla precisione della domanda”⁸. Dunque, gli “ingredienti” per impartire una buona educazione sono gentilezza (“garbo” e “umanità”), dialogo (dunque ascolto), rigore (“precisione”).

La seconda poesia è invece molto poco nota: si tratta, in realtà, di una poesia incompleta, un frammento (Parini 2020c, pp. 536-537). È dedicata al nizzardo Giancarlo Passeroni, autore del poema *Il Ciceronne* e già ricordato nell’ode *La recita de’ versi* (vv. 43-48), oltre che forse rappresentato sotto le spoglie del pescatore Alcone nell’ode *La tempesta*; di data incerta, risale sicuramente alla vecchiaia del poeta (cfr. v. 24). L’amicizia tra i due, entrambi vissuti pressoché esclusivamente a Milano, si era consolidata nell’ambiente dei Trasformati e nelle comuni frequentazioni letterarie.

Inserendosi nel dibattito sui metodi dell’educazione, i versi (en-decasillabi sciolti) prendono di mira la cultura e l’educazione con-

8 La biografia di Reina è ora disponibile in Ballarini-Bartesaghi 2017.

temporanee, superficiali e soggette alla moda francesizzante, incarnate dal giovane insolente che si crede colto solo perché ha una qualche nozione posticcia, ma che in realtà non ha una solida educazione alle spalle (v. 19 “scappò via da le scuole”). Tornano dunque su motivi ampiamente svolti nel *Giorno*: basti pensare alla satira contro la cultura moderna dei «belli spiriti» nel *Mattino* (vv. 602-603: Voltaire “maestro / di coloro che mostran di sapere”); e ai vv. 940-1020 del *Mezzogiorno*, in cui, concludendo la descrizione del pranzo di metà giornata del Giovin signore, Parini allude ironicamente alla superficialità della sua cultura, interessato com’è solo di mostrarsi à *la page*, di apparir aggiornato sul linguaggio in voga (ad esempio il linguaggio scientifico) solo per fare colpo sulla propria dama. Parini, insomma, si pronuncia contro una concezione superficiale e “modaiola” del sapere e della cultura, contro una cultura da salotto, del “sentito dire”. Una cultura che niente ha a che fare con il disegno pedagogico di Parini, con la tensione a non accontentarsi della mediocrità, con la convinzione di un sapere impegnato nella costruzione di una società migliore: un progetto educativo improntato alla serietà e al rigore.

Fin dall’esordio Parini coinvolge l’amico nella sua polemica, invitandolo a esprimere il proprio parere (“di” v. 3, “apri libero i sensi” v. 8), nella certezza che egli condividerà lo stesso sentimento di amarezza (“E non t’è avviso... Certo che sì” vv. 8 e 13), quindi esortandolo a guardare (“vedi” v. 15) lo spettacolo desolante della moderna società e ad ascoltare (“odi” v. 23) le arroganti parole del giovane, che infatti occupano la seconda parte del frammento.

La scrittura è animata da uno sdegno amaro e risentito, quasi da sarcasmo, che si esprime nell’aggettivazione per lo più connotata in senso fortemente negativo (“dispettosa”, “acerbo”, “temeraria”, “insolente”), nella similitudine tra l’Italia e il popolo prostrato dalla sicchezza, nella contrapposizione tra la “virtù”, l’“amor”, gli “studii” dei due anziani poeti e l’irriverenza del “giovin” e la turba di “sciocchi eguali a lui”, tra il passato (rimpianto dal poeta e invece “oscuro” per il giovinetto) e il presente (vv. 16-17 e 31-37):

O meco infin da gli anni miei più verdi
Congiunto di virtù, d’amor, di studii,
Passeroni dabben, di’, non ti senti

Dispettosa pietade e riso acerbo⁹ 4
 Su le labbra e nel cor, quando tu ascolti
 La temeraria Italia alto romore
 Menar parlando di scienze e d'arti?
 Apri libero i sensi. E non t'è avviso
 Ch'ella or ne parli come il macilento
 Popolo, a cui fallì la messe, parla
 Sempre di pane, o nell'estiva ardente
 Siccità parla ognor di pioggia e d'acqua? 12
 Certo che sì, però che tu sagace
 Penetri a fondo con la mente; e in oltre
 Vedi, se gli occhi tu rivolgi intorno,
 Lo stato de le cose, avverso, ahi, troppo 16
 A quel ch'era di già. Ma i detti nostri
 Beffa¹⁰ insolente il giovin, che pur ieri
 Scappò via da le scuole, e che, provvisto
 Di giornali e di vasti dizionari¹¹
 E d'un po' di francese, oggi fa in piazza
 Il Letterato e ciurma una gran turba
 Di sciocchi eguali a lui. 20

Parini fu dunque guidato da un'idea forte di poesia, di letteratura, di cultura, e anche di scuola e di educazione. E questa visione è senz'altro una delle eredità che ci ha lasciato e da cui possiamo lasciarci interrogare anche oggi, quando è più che mai urgente riflettere sul senso e sugli obiettivi del nostro insegnare ed educare.

Bibliografia

Ballarini, M., Bartesaghi, P. (a cura di)
 2017 *Biografie ottocentesche di Giuseppe Parini*, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).

Bonora, E.
 1982 *Parini e altro Settecento*, Feltrinelli, Milano.

9 Un sentimento misto di dispetto e pietà e un riso aspro, amaro.

10 Irride.

11 Le enciclopedie, che favorivano una cultura superficiale e salottiera.

- Brambilla, E.
- 2000 *Le riforme dell’educazione, Parini e le belle lettere*, in Barbarisi, G., Capra, C., Degrada, F., Mazzocca, F. (a cura di), *L’amabil rito. Società e cultura nella Milano di Parini*, Cisalpino, Milano, I, pp. 119-148.
- De Maddalena, A., Rotelli, E., Barbarisi, G. (a cura di)
- 1982 Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell’età di Maria Teresa, I-III, Il Mulino, Bologna.
- Donati, R.
- 2022 *Queste mie carte argute. Sei studi su Giuseppe Parini*, Cesati, Firenze.
- Parini, G.
- 1975 *Le Odi*, a cura di D. Isella, Ricciardi, Milano-Napoli.
- 2013 *Le Odi*, a cura di M. D’Ettorre, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2017 «*La Gazzetta di Milano*» (1769), a cura di G. Sergio, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini)
- 2018 *Teatro*, a cura di A. Rondini, M. Martellini, A. Di Silvestro, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2020a *Il Mattino* (1763), *Il Mezzogiorno* (1765), a cura di G. Biancardi, introduzione di E. Esposito, commento di S. Ballerio, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2020b *Il Giorno*, a cura di R. Leporatti, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2020c *Poesie varie ed extravaganti*, a cura di S. Baragetti, M.C. Tarsi, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2020d *Prose. Scritti didattici e di politica culturale*, a cura di S. Morgana, P. Bartesaghi, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2020e *Lezioni di Belle lettere*, in Parini 2020d, pp. 33-216
- 2021a Prose. Scritti accademici, prose d’arte, interventi critici, a cura di M. Ballarini, P. Bartesaghi, Fabrizio Serra, Pisa-Roma (Edizione Nazionale delle Opere di Giuseppe Parini).
- 2021b *Discorso sopra la poesia*, in Parini 2021a, pp. 82-91.
- Petronio, G.
- 1972 *Parini e l’illuminismo lombardo*, Laterza, Bari.

Spaggiari, W.

2008 *Le carte di Giuseppe Parini*, in Ballarini, M., Berra, C., Frasso, G. (a cura di), *Tra i fondi dell'Ambrosiana. Manoscritti italiani, antichi e moderni*, Quaderni di Acme 105, Cisalpino-Monduzzi, Milano, I, pp. 413-431.

Vianello, C.A.

1933 *La giovinezza di Parini, Verri e Beccaria con scritti, documenti e ritratti inediti*, Baldini e Castoldi, Milano.

Vicinelli, A.

1963 *Il Parini e Brera. L'inventario e la pianta delle sue stanze. La sua azione nella scuola e nella cultura milanese nel secondo Settecento*, Ceschina, Milano.

Una o due culture?*

Giorgio Benedek

*Scientia reddit opus pulchrum
(Bonaventura da Bagnoregio,
De Reductione Artium ad Theologiam, 13)*

1. Dualismi culturali

“La scarsa comunicazione tra scienza e mondo umanistico è uno dei mali che porta alla mancata soluzione dei problemi nel mondo.” Così si espresse Charles Percy Snow, scrittore e fisico chimico inglese in una celebre *Rede Lecture* tenuta all'università di Cambridge nel 1959 e pubblicata nello stesso anno in forma di libro sotto il titolo *The Two Cultures and the Scientific Revolution* (Snow 1959, 2001). Snow, nella sua duplice veste di scrittore e scienziato, accusava il sistema educativo britannico di privilegiare, secondo la tradizione vittoriana, l'insegnamento delle discipline umanistiche a scapito dell'istruzione scientifica e ingegneristica, facendo notare quanto le conoscenze scientifiche siano state decisive per la vittoria degli Alleati nella Seconda guerra mondiale. Vista la sede di tale pronunciamento e l'alto prestigio delle *Rede Lectures*, non mancarono aspre polemiche, in particolare l'attacco virulento del critico letterario Frank Leavis (Leavis 2013).

* Sono molto grato al Dirigente scolastico, Prof. Massimo Nunzio Barella, e ai professori Roberto Capel Badino e Livia De Martinis per il gentilissimo invito a contribuire con questa mia lunga meditazione sulle due culture alle celebrazioni del 250º compleanno del Liceo Classico Giuseppe Parini di Milano. E li ringrazio per l'infinita pazienza dimostratami nell'attesa del manoscritto, la cui stesura mi ha consentito di riprendere molti temi e argomenti che in passato avevo sempre desiderato approfondire. Per questo ringrazio sentitamente anche la Prof. Cinzia Bearzot che mi ha coinvolto in questa bellissima avventura.

La controversia sulle due culture in Inghilterra sembrava una prosecuzione di altre celebri dispute sviluppatesi nel corso dell'Ottocento, come quella tra il filosofo utilitarista Jeremy Bentham e il poeta Samuel Coleridge, e quella tra Thomas Huxley, biologo, e un altro poeta, Matthew Arnold. Riguardo alla prima, Samuel Coleridge era solito dire “che ognuno nasce o platonico o aristotelico: si può affermare allo stesso modo, che ogni inglese di oggi è, di conseguenza, o un benthamita o un coleridgiano” (Coleridge 1840, p. 260). La seconda disputa, generata da una donazione al Mason Science College dell'Università di Birmingham con la clausola che non si insegnassero materie classiche, suonava come una vera e propria provocazione nel sistema educativo vittoriano (Roos 1977).

D'altra parte in Italia l'inizio del secolo ventesimo ha conosciuto un simile scontro tra i filosofi neo-idealisti Giovanni Gentile e Benedetto Croce da una parte e Federigo Enriques dall'altra, quest'ultimo colpevole di aver promosso nel 1906 la nascita della Società Filosofica Italiana, e l'anno dopo, assieme al chimico Giuseppe Bruni, al medico Antonio Dionisi, allo zoologo Andrea Giardina e all'ingegnere Eugenio Rignano, la rivista di ricerca e divulgazione scientifica *Rivista di Scienza* (poi denominata *Scientia*). Obiettivo dichiarato della rivista era il superamento delle divisioni disciplinari in nome dell'unità del sapere scientifico e filosofico e contro l'eccessiva specializzazione accademica (Enriques 1934; Enriques-de Santillana 1932, 1937). Vi scrivevano, secondo Croce, “dilettanti e ingegni minimi” quali Mach, Poincaré, Carnap, Cassirer, Rutherford, Lorentz, Russell, Einstein! (Massarenti 2011). La locuzione “ingegni minimi”, che Croce impropriamente attinse da Giambattista Vico, intendeva sottolineare l'inferiorità culturale degli scienziati rispetto ai filosofi, essendo i primi incapaci di elevarsi alla metafisica. Chissà come l'avrebbe presa l'autore de *La Scienza Nuova*, per il quale erano “i due primi ingegni di questa età, il Leibnizio e ‘l Newton’”? (Vico 1977).

Ma cosa intendiamo per cultura? Nell'introdurre il corso propedeutico di fisica dei materiali ne proponevo una semplice definizione, riferendomi all'uso degli archeologi di connotare le più antiche culture sulla base dei rispettivi manufatti e, ove presenti, delle scritture e opere d'arte: cultura è la capacità di produrre beni materiali e immateriali finalizzati al miglioramento delle condizio-

ni di vita materiali e spirituali di una comunità umana. Una capacità e una finalità etica, dunque. La capacità di produrre beni materiali, in quei tre settori che chiamiamo primario, secondario e terziario, significa sviluppo dell'economia attraverso gli scambi, introduzione del denaro e bisogno di conoscenza, non solo tecnologica, ma della natura, del mondo, della società, in una parola dell'*ethos*. Ed è la conoscenza un bene immateriale primario, che origina e si trasmette attraverso la capacità di comunicare con lo sviluppo dei linguaggi, delle arti, della scrittura. Il mito, la narrazione, l'ordinamento, la spiegazione. Tutto questo possiamo indifferentemente chiamare filosofia o scienza o, meglio, conoscenza, forzandone il prefisso sì da intendere scienza condivisa. Infatti il fondamento sperimentale della scienza è la sua riproducibilità e dunque condivisione. E questo vale per tutti i beni immateriali, siano essi arti, scrittura o mistica, nella misura in cui colgano quanto di profondo nell'animo umano ci accomuna.

Si potrebbe essere tentati di associare fin delle origini la nozione di "due culture" alla distinzione tra beni materiali e immateriali, ma da quanto detto sopra e dalla storia delle grandi civiltà, non si danno gli uni senza gli altri. Ci sono ragioni più profonde. Il primo grande dualismo culturale, come spiega l'archeologo Giorgio Buccellati, sorge nell'antica Mesopotamia, ed è quello tra monoteismo e politeismo (Buccellati 2012). Leggiamo nel suo bellissimo libro che

Il contrasto principale riguarda l'atteggiamento nei confronti dell'assoluto. Il monoteismo biblico rinuncia a frammentarlo e così a spiegarlo; il politeismo mesopotamico, invece, lo fa a pezzi per poterlo analizzare e controllare. Sono strutture culturali parallele e irriducibili, ma è la spiritualità mesopotamica ad aver fatto da matrice storica per il secolarismo e il progressismo scientifico.

E nella prefazione, Mons. Franco Buzzi afferma che

questo volume mette in luce la valenza spirituale del politeismo. La spiritualità è la forma più alta del desiderio, desiderio di stabilire un contatto con un assoluto che ci condiziona alle radici, in modi incontrollabili. Ed è proprio da questo aspetto di 'controllo' che entra in gioco la religione.

2. Unità culturale classica e nuovi dualismi

Nell'antica Grecia politeista, astronomia e geometria, ossia le scienze del tempo e dello spazio, avevano anch'esse la loro musa, Urania; anzi la geometria era anche protetta da Erato, musa della poesia amorosa e del canto corale. Pressoché tutti i grandi filosofi greci sono stati anche filosofi della natura, trasmettendoci un pensiero scientifico prezioso e rivoluzionario, che ha precorso molta scienza moderna (Russo 2001). Naturalmente, parlando di spazio e tempo il primo problema è quello del sistema di riferimento, e in astronomia i dubbi sul geocentrismo cominciano già col pitagorico Filolao (470-390 a.C.). Così Eraclide Pontico (385-322 a.C.) precorre Tycho Brahe, e finalmente Aristarco di Samo (310-230 a.C.), che misurò correttamente la distanza e il diametro della Luna partendo dal diametro della Terra calcolato da Eratostene di Cirene (276-194 a.C.), espone l'eliocentrismo, fornendo un sicuro riferimento a Copernico e Galileo. Similmente Apollonio di Perga (262-190 a.C.) e Ipparco di Nicea (190-120 a.C.), che aveva scoperto nientemeno che la precessione degli equinozi, intuiscono quanto Keplero, Newton e Bradley potranno poi dimostrare su solide basi matematiche. Un po' più tardi Claudio Tolomeo (100-168 d.C.), fedele alla visione aristotelica del cosmo, si industriò di descrivere con precisione il moto dei pianeti adottando la Terra come sistema fisso di riferimento. Similmente geocentrica è la grandiosa visione del cosmo che Platone espone nel *Timeo*, non utile a capire come funziona il sistema solare, ma a innalzare lo spirito ad alte vette di poesia.

Dalla scienza dello spazio e del tempo emerge quella del moto, argomento caro ai filosofi greci, dai presocratici ad Aristotele, e quindi dal moto alle macchine. Essendoci concentrati al liceo su filosofia, letteratura e arte dell'antica Grecia, si rimane stupiti di fronte alle macchine e al planetario di Archimede (287-212 a.C.), alle pompe e all'organo a canne (*hydraulis*) di Ctesibio (III sec. a.C.), alle macchine a vapore di Erone (I sec. d.C.), fino alla misteriosa macchina di Anticythera, ritenuta essere il primo calcolatore analogico che permetteva di calcolare le posizioni astronomiche (Russo 2001). Ancora più affascinante è il confronto filosofico nell'antica Grecia sulla natura della materia: continua o discreta? Quali costituenti? Anassimene di Mileto ed Empedocle spiegavano la materia esistente con solo quattro elementi,

fuoco, terra, aria e acqua, che Platone nel Timeo fa corrispondere a quattro dei cinque poliedri regolari: rispettivamente il tetraedro, il cubo, l’ottaedro e l’icosaedro. Restava inutilizzato il dodecaedro, avente 12 facce pentagonali, che venne assegnato alla cosiddetta quintessenza, l’etere che, secondo Aristotele, riempiva tutto lo spazio vuoto. A questa fantasiosa teoria si opponevano le omeomerie di Anassagora e l’atomismo di Leucippo, Democrito ed Epicuro, visioni assai più vicine a quanto oggi sappiamo con precisione. Distingueva le due proposte il meccanismo di aggregazione di questi costituenti elementari. Un *Nous*, un’intelligenza superiore, per le omeomerie; un *laeve clinamen*, per dirla con Lucrezio, che devia gli atomi dal loro moto collettivo consentendo loro di incontrarsi. Ritenendo che tale meccanismo di aggregazione fosse casuale, Dante nel IV canto dell’Inferno qualifica Democrito come colui “che il mondo a caso pone”. Calunnia, poiché i frammenti degli atomisti pervenuti dicono tutt’altro: “Nulla si produce senza motivo, ma tutto con una ragione e una necessità” (Leucippo); “Tutte assolutamente le cose passate, presenti e future sono governate dalla necessità” (Democrito); “Per cui bisogna pensare che per necessità si compiono tali moti regolari in seguito al modo in cui tali agglomerati furono compresi nell’origine del mondo” (Epicuro). Troveremo nel secondo ‘900 un grande chimico fisico, Ilya Prigogine, premio Nobel e umanista, che scoprirà il fondamento naturale della necessità, chiarendo i meccanismi fisici che portano spontaneamente all’auto-organizzazione, dal caos all’ordine (Prigogine-Stengers 1979), e risolvendo gli ultimi dubbi sollevati da un altro premio Nobel, Jaques Monod, con il suo celebre *Le Hazard et la Necessité* (Monod 1970).

Graecia capta ferum victorem cepit, et artes intulit agresti Latio (Hor. Ep. II 1, v. 156), e non solo le arti: da Lucrezio a Plinio il vecchio, nell’antica Roma scienza e filosofia della natura si coniugano con poesia e letteratura. E persino Aulo Gellio, nostalgico della letteratura arcaica pre-*Graecia capta*, lamenta nelle sue *Notti Attiche* che “al giorno d’oggi quelli senza una debita preparazione a un tratto voglion darsi alla filosofia e, non contenti di ciò, sono anche del tutto inculti (*atheoretoi*), privi di cultura letteraria (*ámosoi*), privi di cultura scientifica (*agheométretoi*)”. E più avanti proprio di geometria disserta lo stesso Gellio riguardo all’ottica e all’armonia: notti attiche, appunto, ispirate e allietate dall’unità del sapere (Rusca 1992). Con l’editto di

Milano del 313, la fine delle persecuzioni e la diffusione del cristianesimo, nuove divisioni culturali oscurano l'orizzonte, non tanto tra l'apparente monoteismo cristiano e il politeismo della tradizione greco-romana, quanto tra il cristianesimo ortodosso e il cristianesimo ariano, condannato dal concilio di Nicea (325 d.C.). Costantino è battezzato ariano in punto di morte e cristiani ariani sono i suoi successori, a parte la breve parentesi di Giuliano (360-363 d.C.), che pure fu educato ariano per poi convertirsi in un raffinato filosofo neoplatonico. Per tale conversione fu detto apostata, ma sognava l'unità culturale dell'ellenismo, ove "nessuno deve separare la filosofia in molte parti né dividerla in molte specie o meglio, di un'unica filosofia non deve farne molte. Come vi è una sola verità, così vi è una sola filosofia" (Giuliano 1988). Ma dopo soli diciassette anni l'editto di Teodosio del 380, che poneva fuori legge non solo le religioni pagane ma anche, e soprattutto, il cristianesimo ariano praticato dai goti, provocava una frattura culturale e quindi politica, causa non ultima delle invasioni barbariche del secolo successivo e della fine dell'Impero d'Occidente. Sopravviveva in Atene l'Accademia, fondata da Platone nel 387 a.C. e divenuta polo del neo-platonismo e faro dell'ellenismo fino al 529 d.C., quando l'imperatore Giustiniano ne ordinò la chiusura assieme a tutte le scuole filosofiche pagane. Ma ormai da qualche secolo le conquiste di Alessandro avevano diffuso l'ellenismo ben oltre i confini di ciò che ora costituiva l'impero bizantino.

3. Luci altomedievali: i secoli d'oro del primo Islam

Soppressi in patria, l'ellenismo e l'accademia ateniese rivivono con gli abassidi a Bagdad durante lo splendido califfato di Hārūn ar-Rashīd (766-809): il figlio al-Ma'mūn fonda nell'832 la celebre Bayt al-Hikma, ossia Casa della Saggezza (Al-Khalili 2011), dotata di una biblioteca di quasi mezzo milione di volumi, immensa per quei tempi, in lingua greca e nelle principali lingue del medio oriente. Intorno a essa si ritrovano studiosi musulmani, cristiani nestoriani e copti, ebrei, arabi e persiani, svolgendovi una funzione universitaria nel segno di una rinnovata unità del sapere. Per qualche secolo la Bayt al-Hikma fu faro culturale, ponte tra occidente e l'oriente colto, fino alla distruzione nel 1258 con l'invasione dei mongoli. Accanto alla filosofia greca,

grandi sviluppi ebbero la matematica (al-Khwārizmī, numeri arabi, algebra), la medicina, e l'astronomia, che si irradiarono rapidamente nell'Europa altomedievale.

Anche la dinastia scita dei Fatimidi, che vantava diretta discendenza da Fatima, figlia di Maometto e fu presente anche in Sicilia prima dell'arrivo dei Normanni, fondò nel 972 la sua università, detta al-Azhar, con sede nella moschea del Cairo e nucleo originario del suo ateneo. Lì vi insegnò, fra gli altri, al-Haytham (meglio noto come Alhazen), autore del celebre trattato di ottica, in onore del quale le Nazioni Unite hanno celebrato l'International Year of Light 2015 a mille anni della sua pubblicazione. Ma è l'Università al-Qarawiyyin, a Fès nel Marocco, fondata nel 859 da una donna, Fatima Al-Fihriya (altri tempi!), che l'UNESCO riconosce come la prima università del mondo tuttora esistente (Gaudio 1982). In quell'università islamica si dice che Gerbert de Aurillac, considerato il maggiore scienziato del X secolo nell'Europa cristiana (Materni 2007, Mitov 2016), e papa col nome di Silvestro II dal 999 al 1003, abbia appreso matematica e astronomia. Più tardi in quella stessa università si perfezionò in filosofia, medicina e diritto il celebre rabbino ibn Maymun, noto in Europa come Maimonide. Altri tempi, appunto. Erano i secoli d'oro dell'islamismo, ed essendo questo rigorosamente monoteista, ci si chiede se non smentisse la tesi sopra menzionata di Giorgio Buccellati sullo sviluppo culturale della Mesopotamia. La grande differenza tra le antiche civiltà mesopotamiche e l'Islam è che questo si è propagato sul fertilissimo terreno dell'ellenismo, dimostrando come la potenza economica e militare tragga più giovamento da una conoscenza universale che dall'indottrinamento dei sudditi. D'altra parte il cristianesimo aveva saputo reintrodurre una nuova forma di larvato politeismo, affiancando al Dio trinitario (concilio di Nicea, 325) la Madre di Dio, Theotókos (concilio di Efeso, 431) e il culto dei santi protettori, che assolvevano alle funzioni di molte divinità del mondo greco-romano. E furono grandi santi cristiani e dotti della Chiesa che, attraverso la loro opera, consentirono di custodire e traghettare il sapere universale dell'antichità fino al Rinascimento, sia che questo sapere provenisse direttamente dalle residue aree cristianizzate dell'Impero romano, sia attraverso le splendide capitali culturali del primo islamismo. L'Europa altomedievale, nonostante la grave frammentazione e instabilità politica e il conseguente severo deterioramento delle condizioni di

vita, fu illuminata da numerosi fari di cultura presso grandi monasteri, centri scrittori e *scholae*, smentendo il luogo comune dei *secoli bui* coniato da Francesco Petrarca e largamente ripreso dall’Illuminismo (Falk 2020).

4. Luci altomedievali: i grandi traghettatori

Tra i grandi traghettatori altomedievali grande rilievo ebbero Severino Boezio (475-526), Isidoro di Siviglia (560-636), con i suoi venti volumi di *Etymologiae*; l’anglosassone Beda il Venerabile (673-735), celebrato per le sue opere storiche, teologiche e scientifiche, fra le quali un suo *De natura rerum* (Falk 2020); e Alcuino di York (735-856). Alcuino ebbe l’incarico da Carlo Magno di riorganizzare i numerosi centri scrittori del Sacro Romano Impero, e iniziare con Paolo Diacono (720-799), e successivamente con Eginardo (775-840), la celebre Schola Palatina, fondata sull’insegnamento del Trivium e del Quadrivium. Era la cosiddetta rinascita carolingia, miracolosamente fiorita sull’arido terreno culturale lasciato dai merovingi, grazie all’opera di un anglosassone, un longobardo e un franco-alamanno, mentre le *scholae* monastiche dotate di grandi centri scrittori furono in gran parte opera del monachesimo irlandese. Irlandese fu San Colombano (540-615), cui dobbiamo, fra gli altri, il celebre monastero di Bobbio. Da qui in epoca carolingia un altro monaco irlandese, Dungallo di Bobbio, fondò a Pavia nell’825 la *Schola Papiense*, primo nucleo dell’attuale università. Anglosassone fu invece San Wynfrith (Bonifacio), fondatore del grande monastero e centro scrittorio di Fulda, del quale fu abate Rabano Mauro (780-856), discepolo di Alcuino. Rabano non fu da meno di Beda, avendoci anch’egli lasciato, fra i suoi innumerevoli scritti, un *De rerum naturis*, di fatto un compendio dell’opera di Isidoro di Siviglia, altrimenti noto come *De Universo*. E anche ai margini dell’impero carolingio, in quanto restava del regno longobardo, nasceva nell’802 la Scuola Salernitana di medicina, che pure rivendica il primato di prima università europea. Una leggenda risalente al tempo di Manfredi vuole ch’essa sia stata fondata dall’incontro fortuito di un medico latino con un medico greco, un medico ebreo e un medico arabo, a significare l’universalità della scienza fiorita in quel tempo intorno al Mediterraneo (Ferre 2028). A Salerno

giungevano via mare, nell'epoca d'oro dell'islamismo, da oriente i testi di Avicenna, dalla Spagna araba quelli di Averroè, e di tanti altri che sapevano di medicina, come d'ogni altra disciplina.

Considerando gli eccellenti e intensi rapporti che Carlo Magno intratteneva con il califfo di Bagdad, Hārūn al-Rashīd, vien da pensare che anche il contemporaneo splendore della rinascita carolingia e della Casa della Saggezza abasside non fosse casuale. L'incontro tra i due sovrani fu probabilmente stimolato dalla comune inimicizia per gli omayyadi, che dal 711 avevano esteso il loro dominio in Andalusia e “in Francia nocquer tanto”, ma i contatti furono assai proficui sul piano culturale (Musca 21). In queste realtà non vi era conflitto tra le due culture, ma piuttosto tra il vasto e universale sapere coltivato nelle *scholae* monastiche e l'incultura superstiziosa di popoli afflitti da povertà, guerre e pestilenze, dove le conoscenze scientifiche erano guardate con molto sospetto e come fonti diaboliche di sortilegi e magie. Esemplare il caso del sopra citato papa Silvestro II, al secolo Gerbert de Aurillac, al quale si attribuisce, fra le altre cose, l'introduzione in Europa dei numeri arabi. Con la sua scienza e le sue invenzioni, ma forse ancor più per avere molto appreso dalla cultura araba, si guadagnò la fama di mago, di negromante sceso a patti col diavolo, e bisognerà attendere l'opera del cardinale Cesare Baronio alla fine del '500, in piena Controriforma, per una sua completa riabilitazione. Con Silvestro II, papa nel fatidico anno mille, si chiude l'Alto Medioevo e ci si avvia verso un'altra rinascita della cultura europea. Alle *scholae* monastiche e di corte si affiancano le prime università europee: dallo studio giuridico presso la corte di Matilde di Canossa trae origine l'*Alma Mater* di Bologna (1088), che a sua volta gemmerà Padova (1222). Dalla tradizione anglosassone, che tanto aveva contribuito alla rinascita carolingia, sorge l'università di Oxford (1096), dalla quale si staccherà Cambridge (1209). Dal florilegio di *scholae* a Parigi (San Vittore, Notre Dame) e dintorni (Chartres) nasce la Sorbona (~1170); similmente lo *Studium Generale* di Salamanca, fondato da Alfonso IX nel 1218 servirà poco dopo da modello all'Università di Napoli (1224), fondata da Federico II (Cardini / Fumagalli Beonio-Brocchieri 1991).

Universitas appunto, inquadrate nella *Margarita Philosophica* del *trivium* e del *quadrivium*, per l'unità del sapere e la sua trasmissione dalle generazioni passate alle future. Quell'unità del sapere invocata da Ugo di San Vittore (1096-1141): “Impara tutto. Vedrai che in seguito nulla

sarà superfluo. La conoscenza ristretta non è gioiosa” (*Didascalicon*, VI,3). In questo clima anche i monasteri femminili offrono protezione e sufficiente indipendenza affinché il genio femminile possa esprimersi: *Hominem quaero in medio aevo, et magnas invenio mulieres*. Personifica l’ideale di Ugo la grandissima Hildegard von Bingen (1098-1179), di soli due anni più giovane, che Wikipedia classifica come profetessa, medica, erborista, naturalista, cosmologa, gemmologa, filosofa, musicista, artista, poetessa, drammaturga, linguista e consigliera politica. Dovrà però aspettare il 2012 per essere canonizzata e dichiarata Dottore della Chiesa da papa Benedetto XVI! Eppure l’universalità della sua opera pone Hildegard nel novero dei grandi traghettatori del sapere antico attraverso l’alto medioevo, quali Isidoro di Siviglia, Beda, Rabano Mauro e altri sopra menzionati. Giovanni di Salisbury (1120-1180) nel suo *Metalogicon* (John of Salisbury 1610) ricorda le celebri parole del suo maestro Bernardo di Chartres (vissuto prima del 1140) riguardo alle spalle dei giganti: *Dicebat Bernardus Carnotensis nos esse quasi nanos gigantium humeris incidentes, ut possimus plura eis et remotiora videre, non utique proprii visus acumine, aut eminentia corporis, sed quia in altum subvehimur et extollimur magnitudine gigantea*. Similmente si esprimerà Marsilio da Padova (1275-1342) nel suo *Defensor Pacis*, riprendendo un concetto di Aristotele nel commento di Averroè: *Nullus enim potest invenire per se artes operativas aut considerativas, id est speculativas, in maiori parte, quia non complentur, nisi per iuvamentum prioris ad sequentem* (Marsilio da Padova 2001).

5. Nuove dispute e fratture culturali

Abū al-Walīd, alias Averroè (1126-1198), e il già menzionato suo predecessore Ibn-Sinā, alias Avicenna (980-1037), furono in quell’epoca e per molti secoli a venire i più influenti filosofi musulmani del Medioevo, che attraverso i loro commenti alle opere di Aristotele e Platone, e ai loro scritti di filosofia, medicina, matematica e diritto, tradotti in latino ed ebraico, contribuirono al ritorno nelle università dell’Europa cristiana dell’universalismo ellenista. Ma una nuova, drammatica frattura culturale si profilava all’orizzonte, tanto nel mondo cristiano, già afflitto dallo scisma d’Oriente del 1054, quanto nel mondo musulmano. Il nobile proposito averroista di riconciliare il ra-

zionalismo aristotelico con la teologia si scontrò in entrambe le parti con il crescente integralismo religioso, motivato più dallo scontro di civiltà causato dalle crociate e della *Reconquista* di al-Andalus che da oggettive ragioni filosofiche. Mentre Averroè dovette lasciare Cordova e mettersi in salvo a Marrakech a causa del fanatismo religioso degli Almohadi, gli averroisti della Sorbona furono banditi nel 1277 dal vescovo di Parigi, Étienne Tempier, e l'averroismo condannato dalla Chiesa cattolica. Quale frattura culturale stesse producendo questo evento nel mondo cattolico lo lascia bene intendere Dante. Giunto nel quarto cielo dei sapienti in Paradiso, scortato da San Tommaso d'Aquino (1224-1274), incontra il più averroista di tutti i professori parigini, Sigieri di Brabante (1240-1284), e così lo esalta:

essa è la luce eterna di Sigieri,
che, leggendo nel Vico de li Strami,
silogizzò invidiosi veri.

Sorprendente che in quell'incontro con Sigieri in Paradiso, Dante si facesse accompagnare da San Tommaso che, nonostante il titolo di *Doctor Angelicus*, proprio con Sigieri aveva avuto a Parigi una grossa disputa. D'altra parte, il vescovo Tempier, quando nel suo furore anti-averroista se la prese con Sigieri, ne ebbe anche per San Tommaso, benché già defunto da tre anni. Al punto che il suo celebre maestro Alberto Magno (?-1280), santo e dottore della Chiesa, detto *Doctor Universalis* per la sua vasta conoscenza in ogni campo del sapere filosofico e scientifico, tornò a Parigi dal suo *Studium* di Colonia per difenderne la memoria. Erano tempi di grandi dispute, e l'eco delle condanne parigine del 1277 era giunta fino a Oxford. Là anche Roger Bacon (1214-1292), giustamente detto *Doctor Mirabilis* per avere con il suo grande maestro Robert Grosseteste (1175-1235) rifondato il metodo scientifico, ebbe qualche noia. Erano entrambi francescani, come lo era Duns Scoto (1265-1308), il celebrato *Doctor Subtilis*, la cui sottigliezza dialettica degli argomenti non gli evitò tuttavia di dover lasciare Parigi per Colonia.

Il più battagliero fu sicuramente *Doctor Invicibilis*, al secolo Guglielmo di Ockham (1288-1347), anch'egli francescano, che con il suo *entia non sunt multiplicanda praeter necessitatem* e il proverbiale rasoio mise in discussione la Scolastica, ponendo le basi del ragionamento

scientifico e, come si è recentemente osservato, del *problem solving*. Ockham mette in crisi lo stesso concetto di sostanza, caro ad aristotelici e tomisti, in questo proseguendo l'opera del *Doctor Subtilis*, e pre-sagendo nello spirito quell'*ontologia dei processi*, enunciata nel 1925 da Alfred North Whitehead, quale fondamento filosofico, fra l'altro, della nascente meccanica quantistica. Ancorché *Invincibilis*, Ockham si guadagnò la scomunica, condividendo in questo la sorte di Marsilio da Padova, oggi considerato un precursore delle moderne scienze politiche e diplomatiche. Erano insieme a Parigi, e insieme si trasferirono a Monaco sotto la protezione di Ludovico il Bavaro.

In queste dispute non era in discussione l'unità del sapere, né l'intima fusione delle due culture, quanto piuttosto il timore che le conoscenze scientifiche acquisite razionalmente potessero venire in conflitto con le verità rivelate. Da qui la crescente esigenza di tenere le entità metafisiche oggetto di fede al riparo dall'aspirazione di fornirne dimostrazioni razionali. In tal modo i grandi presidi culturali dell'Europa cristiana, che dagli *studia monastici* generavano, una dopo l'altra, grandi università, conducevano alla rivoluzione scientifica del Rinascimento. Da Ockham a Buridano (Jean Buridan, 1295-1361), ai tre grandi Nicola, tutti ecclesiastici e scienziati a un tempo, che tracceranno il ritorno all'eliocentrismo: Nicole Orèsme (1323-1382), Nicola Cusano (1401-1464) e finalmente Niccolò Copernico (1473-1543). L'affermarsi del metodo sperimentale, grazie allo sviluppo di strumenti meccanici e ottici per le misure accurate di spazio, tempo e massa, è il cardine di tale rivoluzione. I suoi fondamenti filosofici trovano espressione in Bernardino Telesio (1509-1500) nel suo *De rerum natura iuxta propria principia*, ripreso e molto lodato da Francis Bacon (1561-1626), che col suo *Novum Organum* e altri scritti si è affermato come il più strenuo difensore della rivoluzione scientifica e del metodo induttivo suffragato dall'esperimento, in opposizione al metodo deduttivo di Cartesio.

6. Unità culturale rinata

Il Rinascimento è contraddistinto dalla divulgazione della conoscenza e condivisione del sapere, grazie all'invenzione della stampa e alla progressiva laicizzazione del mondo accademico. La rivoluzione

scientifica genera la rivoluzione industriale e quindi la consapevolezza del grande valore economico e sociale della conoscenza scientifica, dell'unità del sapere. (Ri)nascono le grandi accademie e, grazie alla stampa, l'enciclopedismo. I più grandi intellettuali di quell'epoca esemplificano l'assoluta unità delle due culture. Primo fra tutti ovviamente Leonardo da Vinci (1452-1519), insuperato nell'arte e nella vastità delle conoscenze quali si ritrovano nei suoi codici. Lo stesso Copernico, oltre che astronomo e matematico, era giurista di diritto canonico, economista, e medico. Galileo Galilei (1564-1642), sommo fisico, astronomo e matematico, occupa anche un posto di eccellente scrittore nella letteratura italiana e, quale figlio dell'illustre musicologo e compositore Vincenzo Galilei (1520-1591), se ne intendeva anche di teoria musicale. Robert Hooke (1635-1703), che conosciamo come grande fisico e inventore, fu anche eccellente architetto, collaboratore di Christopher Wren nella ricostruzione di Londra dopo il grande incendio. Così il suo antagonista Isaac Newton (1642-1726), massimo fisico, matematico e astronomo, si interessava e scriveva anche di teologia, storia e alchimia. Newton era a sua volta antagonista, su questioni matematiche, di un grande filosofo e scienziato, Gottfried von Leibniz (1646-1716), che pure fu (così recita Wikipedia) teologo, linguista, glottologo, giurista e storico!

L'apparente continuità dell'unità culturale nella transizione dal Rinascimento all'Illuminismo dovette naturalmente fare i conti con la frattura religiosa segnata dalle riforme protestanti e dalla Controriforma cattolica, in apparenza oscurantista e pesantemente inquisitoria nei confronti di scienze e filosofie ritenute in contrasto con le verità rivelate. Non serve qui citare a riprova celebri condanne, essendo difficile immaginare che l'alto e colto clero cattolico del tempo, desideroso di potenza politica ed economica, sottovalutasse l'importanza delle crescenti conoscenze scientifiche e tecnologiche. Vi era forse l'intento di esserne, come al tempo degli *studia*, esclusivi possessori e controllori. Prova ne sia la vicenda dell'eliocentrismo: il *De revolutionibus* di Copernico, pubblicato nel 1543 pochi giorni prima della sua morte e molto apprezzato dal dedicatario papa Paolo III Farnese, viene messo all'Indice nel 1616 e lì vi rimane fino al 1822. Eppure, dal '600 in poi, pressoché tutti i grandi astronomi ecclesiastici (principalmente gesuiti) furono copernicani, a partire da Matteo Ricci (1552-1610), Wenceslaus Kirwitxer (1588-1626) e Nicholas Smogulecki (1610-1656), che

con l’evangelizzazione portarono in Cina il copernicanesimo. A parte Giuseppe Piazzi (1746-1826, scoperta del primo asteroide), che fu teatino, altri grandi astronomi quali Ruggero Boscovich (1711-1787, calcolo delle orbite planetarie), Angelo Secchi (1818-1878, spettroscopia astronomica) e George Lemaitre (1894-1966, espansione dell’universo e big bang) furono gesuiti, e così lo sono i direttori della Specola Vaticana. E non solo astronomia: Athanasius Kircher (1602-1680), filosofo, scienziato, musicologo, e tante altre cose al punto d’essere stato chiamato “maestro di un centinaio d’arti”, era anch’egli gesuita, e indiscusso campione dell’unità del sapere.

È a questo punto cruciale del racconto, in cui la scienza attraverso la riconquistata unità del sapere assume un ruolo decisivo nel progresso culturale, civile ed economico dell’Europa, che vorrei indirizzare il lettore alla monumentale opera di storia della scienza europea di Pietro Greco (1955-2020), prematuramente scomparso dopo la pubblicazione del quinto e ultimo volume (Greco 2014, 2015, 2016, 2018, 2019).

7. Dal Rinascimento all’Illuminismo

Se da un lato, il perfezionamento dei metodi sperimentali estende la visione scientifica del mondo, con la rivoluzione industriale la scienza imbocca la strada delle applicazioni e quindi delle molteplici specializzazioni. Con l’Illuminismo l’esigenza di unità del sapere si affida alla nascita di grandi accademie miste e di encyclopedie, con una progressiva laicizzazione e indipendenza dal controllo dell’autorità ecclesiastica. È vero che il primo tentativo encicopedico, la *Biblioteca universale sacro-profana* del grande cartografo francescano Vincenzo Coronelli (1648-1718), intrappreso nel 1701 e abbandonato dopo pochi anni e pochi volumi, è ancora in ambito ecclesiastico, ma è con il successo della *Cyclopaedia or Universal Dictionary of Arts and Sciences* (1728) dello scrittore Ephraim Chambers (1680-1740), membro della Royal Society e massone, che l’enciclopedismo moderno si afferma (Chambers 1728). L’iniziativa di tradurre la *Cyclopaedia* in francese, affidata a Denis Diderot (1713-1784), porta in breve al progetto di Diderot e Jean-Baptiste Le Rond d’Alembert (1717-1783) di fare le cose più in grande. Nel 1751 esce il primo volume dell’*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*.

tionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers (Diderot *et al* 1751). Nonostante la *approbation et privilège du Roi*, i fulmini di Luigi XV e della Chiesa si abbatterono presto sull'Encyclopédie con l'accusa di diffondere l'ateismo, e la pubblicazione proseguì in clandestinità fino agli ultimi volumi del 1765. Nel 1771, proseguendo la storica competizione culturale (e non solo) tra le due sponde della Manica, inizia la pubblicazione dell'*Encyclopædia Britannica* (Bell-MacFarquhar 1771).

L'illuminismo francese, osteggiato in patria, seduceva i sovrani illuminati di Russia e Prussia. Diderot era di casa da Caterina II a San Pietroburgo, Voltaire intratteneva Federico il Grande a Berlino, ed entrambi canzonavano il più grande matematico d'ogni tempo (prima di Gauss), Leonardo Eulero, conteso da entrambe le corti. Era questi, infatti, uomo piissimo che, per non sembrare monoculturale, si occupava anche di teologia. A circa metà strada tra le due corti, era nato a Königsberg, esattamente trecento anni fa, Immanuel Kant (1724-1804), che monoculturale non lo era affatto. All'università pre-diligeva gli studi di fisica, quella di Newton in particolare, e su questa base formulò nel 1755 il modello nebulare di formazione del sistema solare (Kant 1775), successivamente perfezionato nel 1796 dal grande matematico francese Pierre-Simon Laplace (1749-1827) e da qui noto come modello di Kant-Laplace (Reeves 2000). L'impetuoso sviluppo tra '700 e '800 della fisica classica e della chimica affascinava anche grandi scrittori, come ad esempio Wolfgang Goethe (1749-1832), che scriveva nel 1810 una teoria dei colori (Goethe 1810, Agazzi 1996), e Giacomo Leopardi (1798-1837) che nel 1813, a soli 15 anni, compilava una *Storia dell'Astronomia dalla sua origine fino all'anno MDCCXI* (Leopardi 2014, Hack 2002). Merita di essere citata per intero l'introduzione di questo saggio, un inno alla straordinaria valenza umanistica delle scienze:

La più sublime, la più nobile tra le Fisiche scienze ella è senza dubbio l'Astronomia. L'uomo s'innalza per mezzo di essa come al di sopra di sé medesimo, e giunge a conoscere la causa dei fenomeni più straordinari. Una così utile scienza, dopo essere stata per molto tempo soggetta alle tenebre dell'errore ed alle follie degli antichi filosofi, venne finalmente ne' posteriori secoli illustrata a segno, che meritamente può dirsi, poche esser quelle scienze, che ad un tal grado di perfezione sieno ancor giunte. L'uomo

può certamente vantarsi di aver superati i maggiori ostacoli, che la natura oppor potesse al prepotente suo ingegno, e d'esser quasi giunto all'apice della sapienza. Gli uomini han fatto mai sempre grande stima della scienza degli astri.

Mancavano ancora nove anni alla dissoluzione delle “tenebre dell’errore” con la rimozione dall’Indice del *De Revolutionibus* di Copernico!

8. Illuminismo lombardo: un terreno fertile per una grande crescita civile ed economica

L’Illuminismo lombardo, a differenza di quello francese profondamente anticlericale, ha un’impronta cattolica, essa stessa illuminata e progressista. Il suo punto di riferimento non è un’encyclopedia ma *Il Caffé*, il periodico creato a Milano da Pietro e Alessandro Verri, pubblicato in 74 numeri dal 1764 al 1766 (Francioni 1998), intorno al quale si raccolsero grandi figure della cultura lombarda, quali il citato astronomo e matematico Ruggero Boscovich, il matematico Paolo Frisi (1728-1784), entrambi religiosi, il celebre giurista, filosofo ed economista Cesare Beccaria (1738-1794) e altri insigni intellettuali del tempo. Merita di essere qui ricordata una figura eccezionale della cultura milanese, la grande matematica Maria Gaetana Agnesi (1718-1799), che fu anche teologa assai stimata, linguista (conosceva sette lingue) e filantropa (Bottazzini 2021). Straordinario il fatto per quei tempi che avesse insegnato matematica all’università di Bologna, e che lo stesso papa Benedetto XIV le avesse offerto la cattedra nel 1750. Cattedra che però rifiutò per dedicarsi a opere filantropiche, nonostante la grandissima fama di cui godevano le sue opere di matematica presso le principali università europee. Anche l’imperatrice Maria Teresa d’Austria era al corrente della sua fama, la stimava moltissimo e le fece dono di un prezioso anello.

Maria Teresa teneva in grande considerazione l’istruzione pubblica, e aveva particolare attenzione per il Ducato di Milano. È in questo clima che viene riformata l’Università di Pavia, che, grazie alla presenza di grandi scienziati come Alessandro Volta, Lazzaro Spallanzani, Lorenzo Mascheroni e altri, divenne rapidamente uno dei più presti-

giosi atenei in Europa. Forse ancora più importante fu la riforma delle Scuole Palatine di Milano, che portò, esattamente 250 anni fa nel 1774, alla nascita del *Regio Ginnasio di Brera*. Esso fu inaugurato con una prolusione di Giuseppe Parini (1729-1799), abate e professore di quell’istituto. E fu nel 1865 che, in suo ricordo e onore, il ginnasio fu ribattezzato *Liceo Giuseppe Parini*.

Da grande poeta e umanista qual’era, Parini era consapevole dell’inenestimabile valore della scienza per il progresso umano. Merita d’essere qui ricordato, tra i numerosi esempi, la celebrazione che Parini, con l’ode *L’innesto del vaiuolo*, fece del progresso scientifico fatto nella lotta contro i devastanti effetti di quella terribile malattia (Parini 1975). La scrisse nel 1765, trent’anni prima che Edward Jenner osasse praticare la prima vera vaccinazione in luogo della cosiddetta variolizzazione. Il grande valore di questa ode, che volentieri si rileggere oggi dopo l’esperienza della recente pandemia, è l’aver rilevato quanto debba lottare la buona scienza contro i pregiudizi e le *fake news* per potersi affermare e recare i suoi grandi benefici alla società:

... *Sempre il novo, ch'è grande, appar menzogna,*
Mio Bicetti, al volgar debole ingegno:
Ma imperturbato il regno
De' saggi dietro all'utile s'ostina.
Minaccia nè vergogna
No 'l frena, no 'l rimove;
Prove accumula a prove;
Del popolare error l'idol rovina,
E la salute ai posteri destina...

Nella stessa area braidense, sempre per iniziativa di Maria Teresa, furono fondate l’Accademia delle Belle Arti, la Biblioteca Nazionale Braidense, l’Osservatorio astronomico e l’Orto botanico. Napoleone Bonaparte, che teneva egualmente in grande considerazione la scienza e si circondava di scienziati nelle sue spedizioni, fondò nel 1797 la divisione milanese dell’Istituto di Scienze, Lettere e Arti, oggi denominato Istituto Lombardo, Accademia di Scienze e Lettere (Della Peruta-Rumi-Bressan 2007). A partire dalla prima presidenza di Alessandro Volta, ne furono membri i più illustri scienziati, letterati e umanisti lombardi, che grandemente contribuirono al Risorgimento e

alla rapida crescita culturale, economica e morale della Lombardia, giocando un ruolo importante nella nostra seconda rivoluzione industriale di fine ‘800. Non serve sottolineare quanto avesse giovato, e continui a giovare al notevole prestigio internazionale acquisito delle università milanesi, quali il Politecnico, fondato nel 1863, la Cattolica, fondata nel 1921, e l’Università di Milano, del 1923, (con la sua recente gemmazione, l’Università di Milano-Bicocca nata nel 1998), l’alta formazione multidisciplinare ricevuta dagli studenti in eccellenti licei come il Parini.

9. Verso un nuovo umanesimo

L’equilibrata multidisciplinarità dell’istruzione superiore, laddove è convintamente praticata con egual peso tra le “due culture”, è la migliore risposta all’appello di Charlie Snow espresso con la sua Rede Lecture del 1959. Occorre considerare che oggi, e sempre più in futuro, le scuole superiori possono difficilmente insegnare un mestiere, dal momento che il mondo e le tecnologie variano in tempi più rapidi di quelli di un ciclo scolastico. Ciò significa che la moltiplicazione di scuole superiori con speciali connotazioni, e le alternanze scuola-lavoro sono poco utili, se non controproducenti. Una buona maturità classica non ha mai costituito alcuna difficoltà per lo studente che avesse, per propria inclinazione, deciso di intrapprendere una carriera scientifica. Al contrario, l’apprendimento delle lingue classiche e la conoscenza che ne deriva delle profonde radici culturali che hanno modellato il grande progresso umanistico e scientifico dell’Occidente sono una marcia in più, anche semplicemente sul piano cognitivo, per affrontare la complessità del futuro e sapersi dotare degli strumenti necessari. Si può al limite pensare che in fondo un solo tipo di liceo basterebbe, laddove la formazione sia più importante dell’informazione.

Tutti i grandi conflitti culturali del passato, benché mossi da fattori politici, economici o sociali, avevano inevitabili conseguenze sulle strutture formative, nell’intento di indirizzare culturalmente e ideologicamente la futura classe dirigente, religiosa o laica che fosse. Dietro la chiusura dell’Accademia Platonica da parte di Giustiniano e la difesa dell’ortodossia contro l’arianesimo vi è lo scontro con i goti. Sullo sfondo delle condanne dei professori della Sorbona in odio di aver-

roismo vi sono le crociate e lo scontro con l'Islam per l'egemonia nel Mediterraneo. Per simili ragioni e nel quadro delle lotte tra guelfi e ghibellini, termina con la battaglia di Benevento del 1266 il regno normanno-svevo di Sicilia. Da più di un secolo quel regno s'era fatto faro di cultura e di integrazione con Ruggero II, raggiungendo l'apice con Federico II, che con il mondo arabo intratteneva eccellenti rapporti.

In epoca moderna, la prima rivoluzione industriale in Inghilterra con la rivolta luddista del primo '800 e la seconda di fine '800 fanno da cornice alle dispute Bentham-Coleridge e Huxley-Arnold, rispettivamente connesse ai progetti formativi dello University College di Londra e del Mason Science College di Birmingham. Appare però singolare che lo scontro tra le due culture denunciato da Charles Snow, con i suoi effetti sulle riforme scolastiche, si sia esteso alla prima metà del XX secolo, proprio mentre la scienza, in primis la fisica, muovevano dal positivismo di fine Ottocento verso nuovi approdi filosofici.

Le tre grandi rivoluzioni della fisica del '900, meccanica quantistica, relatività e complessità, imponevano una nuova base ontologica. La trovarono nell'*ontologia dei processi* formulata dal matematico e filosofo Alfred North Whitehead (1861-1947) nel 1925, durante la sua permanenza ad Harvard (Whitehead 1925, 1929). Il nome di Whitehead richiama quello di Bertrand Russell (1872-1970), filosofo, matematico, pacifista e premio Nobel per la letteratura, che con Whitehead scrisse i celebri *Principia Mathematica* (Russell-Whitehead 1910). Nel proporre un'integrazione del pensiero filosofico con la visione scientifica del mondo, Whitehead e Russell percorrevano la strada sulla quale in Italia s'erano messi Federigo Enriques e il fisico e storico della scienza Giorgio de Santillana, accomunati dall'idea che la logica del pensiero scientifico dovesse essere il pilastro della moderna filosofia. Se i riferimenti di Enriques si potevano rintracciare per molti aspetti nel Circolo di Vienna, quelli di Whitehead erano piuttosto Leibniz e Bergson, con escursioni nella teologia (Whitehead 1929); in questo Whitehead fu assai diverso da Russell, che si professava agnostico (Russell 1918, 1935). Tutti però operarono per una robusta saldatura delle due culture.

Le feroci dittature che afflissero il secolo passato causarono una massiccia emigrazione dei migliori scienziati e umanisti verso paesi anglofoni, come gli Stati Uniti e il Regno Unito, assegnando all'inglese quel ruolo di lingua universale della cultura che un tempo fu del lati-

no, e in tempi più antichi del greco. Nondimeno Russell e Whitehead, anglofoni, scelsero il latino per il titolo (ma solo il titolo) del loro fondamentale trattato, e così Ludwig Wittgenstein (1889-1951), che di Russell fu allievo ed ne ebbe la prefazione, per il suo *Tractatus logico-philosophicus*: un desiderio di continuità tra un luminoso passato e un futuro culturale universale. Un altro straordinario matematico, fisico e filosofo, Hermann Weyl (1885-1955), si addentrò nei territori della percezione in una serie di lezioni su mente e natura, tenute nel 1932, e pubblicate a Princeton nel 1934 (Weyl 2009). Weyl era cresciuto a Gottinga, tempio della matematica e culla della meccanica quantistica, per poi rifugiarsi con l'avvento del nazismo, a Princeton assieme ad altri grandi come Albert Einstein, Kurt Gödel e tanti altri. Occorrerà attendere il secondo dopoguerra perché sia ripreso un più deciso cammino verso l'unità culturale all'insegna dell'interdisciplinarità. La meccanica quantistica, in particolare, offreva (e continua a offrire) paradigmi logici e ponti tra discipline diverse. Memorabile fu la collaborazione tra Wolfgang Pauli, uno dei padri fondatori della meccanica quantistica, e lo psicoanalista Carl Gustav Jung, sulla questione della sincronicità (Jung-Pauli 1952; Sparzani-Panepucci 2022). E così il dialogo tra David Bohm, autore di una nuova interpretazione della meccanica quantistica, e Jiddu Krishnamurti, filosofo e mistico indiano, sopra il "misticismo quantico" (Krishnamurti-Bohm 2014). Più concretamente è stato osservato che meccanismi quantistici, o quanto meno *quantum-like* sulla scala delle strutture neuronali, governano vari aspetti della nostra percezione visiva (Caglioti 1992, 1994²; Bisogni-Bruni-Caglioti 2001; Caglioti-Tchouvileva-Cocchiarella 2020).

I fenomeni percettivi e la comprensione dei loro meccanismi sono possibili porte d'ingresso allo studio delle funzioni cerebrali e finalmente sulla natura e origine della coscienza. A questo problema fondamentale si sono dedicati grandi scienziati di diversa estrazione, da Roger Penrose, premio Nobel 2020 per la teoria dei buchi neri, (Penrose 1989), a Gerald Edelman, premio Nobel 1972 per gli studi sul sistema immunitario (Edelman 1992), a Jean-Pierre Changeux, che da biologo allievo di Jacques Monod è diventato neuroscienziato di grande fama (Changeux 1983, Changeux-Ricœur 1998), fino a Vittorino Andreoli, psichiatra, scrittore e divulgatore (Andreoli 2021), Giulio Tononi, neuroscienziato e collaboratore di Edelman (Tononi 2014; Edelman-Tononi 2000) e Federico Faggin, fisico nel campo dei micro-

processori (Faggin 2022). Sono solo alcuni nomi tra i più noti, poiché sulla natura della coscienza si cimentano diverse scuole di pensiero.

D’altro canto, la discesa sotto la soglia subliminale, nel territorio dell’inconscio e dell’estetica porta scienziati e cultori di ogni arte a incontrarsi. Nelle arti visive vi sono oggi infiniti esempi di forme artistiche ispirate a modelli matematici o a quanto della natura ci è rivelato da strumenti, così come a modelli fisici ispirati dalla grafica geniale di grandi artisti. Un esempio per tutti: l’identificazione della struttura del fullerene da parte di Harry Kroto, premio Nobel per la chimica 1996, ispirato dal *De quinque corporibus regularibus* di Piero della Francesca. E il nome stesso della celebre molecola si ispira alle strutture geodetiche di un grande architetto (oltre che designer e filosofo), Richard Buckminster Fuller (1985-1983). Egli concepiva strutture rette dall’azione coordinata delle parti, e così un’organizzazione geometrica del pensiero, introducendo la nozione di *sinergia* (Fuller 1975). È molto istruttivo il fatto che solo tre anni dopo, sul versante della fisica, il termine *sinergetica* viene introdotto da Hermann Haken come la scienza dei fenomeni cooperativi che determinano le transizioni di fase e l’auto-organizzazione nei sistemi lontani dall’equilibrio (Haken 1978): in sostanza una scienza delle strutture (Haken 1984).

D’altra parte grandi scrittori e musicisti hanno conversato con la scienza. Pensiamo al dialogo tra Primo Levi e Tullio Regge (Levi-Regge 2018) o a diverse opere di Italo Calvino (Bucciantini 2007). Calvino era affascinato dal lavoro di Ilya Prigogine, premio Nobel 1977 che aveva intuito la strada che porta all’origine della vita attraverso l’auto-organizzazione spontanea nei processi termodinamici lontani dall’equilibrio. Il famoso libro *La Nouvelle Alliance* di Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (Prigogine-Stengers 1979) ebbe la recensione di Italo Calvino, e fu premonitore della nuova alleanza in atto tra sapere scientifico e umanistico (Finarelli 2023). Prigogine era anche affascinato dalla musica contemporanea, come rivela un suo rapporto con il compositore Luigi Nono (Finarelli 2022).

L’unificazione delle due culture come presupposto per un nuovo progresso civile ed economico delle nazioni, così come era stato auspicato da Charles Snow e ribadito dall’importante collezione di scritti *One Culture* curata da George Levine (Levine 1987), è oggi ben compreso nel mondo accademico (Bellini, Agazzi 2020; Bellini 2024), ma ha di fronte una difficoltà di natura sociologica e politica. Nel nostro

occidente altamente civilizzato, alla condivisione del potere realizzato negli ultimi tre secoli, dalle monarchie illuminate e alle democrazie a suffragio universale, non è corrisposta un'adeguata condivisione della conoscenza. La vera divisione non è tra due culture, ma tra cultura, intesa come sufficiente conoscenza del mondo in cui si vive, e non-cultura, con tutte le conseguenze politiche e sociali che stiamo osservando (Oreskes 2019). Quindi serve un grande sforzo sul piano della formazione, ben oltre quello sul piano dell'informazione, inutile se non si hanno gli strumenti per comprenderla e servirsene in modo utile.

Una sola cultura per il futuro sostenuta da una politica Europea verso una società della conoscenza è l'auspicio di molti illustri autori e credo di noi tutti. Come assai bene espresso da Steven Pinker nel suo libro *Illuminismo Adesso* (Pinker 2018) vi sono tutte le premesse per un nuovo umanesimo scientifico. E forse anche una reinvenzione del sacro, come auspica il grande biologo teorico Stuart Kauffman in un suo libro (Kauffman 2008). Come dice la citazione di Bonaventura in testa a questo articolo, la scienza conferisce bellezza alla nostra opera. Allo stesso modo, è attraverso la comprensione scientifica che la natura ci rivela la sua dimensione estetica. Hermann Weyl diceva: “Nel mio lavoro cerco sempre di unire alla verità la bellezza, ma quando devo scegliere tra l'una o l'altra, in genere io scelgo la bellezza.”

Bibliografia

Agazzi, E.

1996 *Il prisma di Goethe: letteratura di viaggio e scienza nell'età classico-romantica*, Guida Editori, Napoli.

Al-Khalili, J.

2011 *The House of Wisdom: How Arabic Science Saved Ancient Knowledge and Gave Us the Renaissance*, The Penguin Press, New York. (trad.it. *La casa della saggezza. L'epoca d'oro della scienza araba*, Bollati Boringhieri, Torino 2019).

Andreoli, V.

2021 *L'origine della coscienza. I segreti della nostra mente*, Solferino, Milano.

- Bell, A., Macfarquhar, C. (a cura di)
1771 *Encyclopaedia Britannica, or a Dictionary of Arts and Sciences, Compiled upon a New Plan in Which the Different Sciences and Arts are Digested into Distinct Treatises and Systems, and the Various Technical Terms, etc. are Explained as they Occur in the Order of the Alphabet*, I-III, Society of Gentlemen in Scotland, Edinburgh.
- Bellini, G. (a cura di)
2024 *Alle frontiere della conoscenza*, Franco Angeli, Milano.
- Bellini, G., Agazzi, E.
2020 *L'uomo nell'era della tecnoscienza – Dialogo tra un fisico e un filosofo*, Hoepli, Milano.
- Bisogno, P., Bruni, D., Caglioti, G. (a cura di)
2001 Immagini e conoscenza, Prometheus International e Franco Angeli, Milano.
- Bottazzini, U.
2021 *Matematici di profilo. Le donne e gli uomini che hanno fatto la storia del pensiero matematico*, Il Sole 24 Ore, Milano.
- Buccellati, G.
2012 *Quando in alto i cieli: la spiritualità mesopotamica a confronto con quella biblica*, Jaca Book, Milano.
- Bucciantini, M.
2007 *Italo Calvino e la Scienza. Gli alfabeti del mondo*, Donzelli editore, Roma.
- Caglioti, G.
1992 *The Dynamics of Ambiguity*, con prefazione di Hermann Haken, Springer, Berlino.
1994² *Simmetrie infrante nella scienza e nell'arte*, CittàStudi, Milano.
- Caglioti, G., Tchouvileva, T., Cocchiarella, L.
2020 *Odi et Amo. Dalle ambiguità percettive al pensiero quantistico*, prefazione di G. Benedek e postfazione di V. Andreoli, Mimesis, Milano.
- Cardini, F., Fumagalli Beonio-Brocchieri, M.T.
1991 *Antiche Università d'Europa. Storia e personaggi degli Atenei nel Medio Evo*, Editoriale Giorgio Mondadori, Milano.

- Chambers, E.
- 1728 *Cyclopædia: Or An Universal Dictionary of Arts and Sciences*, James & John Knapton, London.
- Changeux, J.P.
- 1983 *L'homme neuronal*. Fayard, Paris (trad.it. *L'uomo neuronale*, Feltrinelli, Milano 1983).
- Changeux, J.P., Ricoeur, P.
- 1998 *La nature et la règle. Ce qui nous fait penser*, Odile Jacob, Paris.
- Coleridge, H.N.
- 1840 *The Literary Remains of Samuel Taylor Coleridge*, in "The London and Westminster Review", a. XXXIII, pp. 257-302.
- Copernico, N.
- 1543 *De revolutionibus orbium coelestium*, Ioh. Petreum, Norimberga (trad.it. in *Opere di Nicola Copernico*, a cura di F. Barone, UTET, Torino 1979).
- Della Peruta, F., Rumi, G., Bressan, E.
- 2007 *L'Istituto Lombardo Accademia di Scienze e Lettere, I, Storia istituzionale*, Scheiwiller, Milano.
- Diderot, D., Le Rond d'Alembert, J.B., Bonnot de Condillac, É., Leclerc de Buffon, G.-L., Daubenton, L.J.-M., Thiry d'Holbach, P.H., Voltaire, F.-M.A., Rousseau, J.-J., Jodin, J.
- 1751 *Encyclopédie, ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et de Métiers, par une Société de Gens de Lettres*, I, Briasson-David-Le Breton-Durand, Paris.
- Edelman, G.M.
- 1992 *Brigght Air; Brilliant Fire*, Basic Books, New York (trad.it. *Sulla materia della mente*, Adelphi, Milano 2008).
- Edelman, G.M., Tononi, G.
- 2000 *Consciousness: How Matter Becomes Imagination*, Allen Lane, London (trad.it. *Un universo di coscienza. Come la materia diventa immaginazione*, Einaudi, Torino 2000).
- Enriques, F.
- 1934 *Il significato della storia del pensiero scientifico*, Zanichelli, Bologna.

- Enriques, F., de Santillana, G.
1932 *Storia del pensiero scientifico*, Zanichelli, Bologna.
1937 *Compendio di Storia del Pensiero Scientifico. Dall'antichità fino ai tempi moderni*, Zanichelli, Bologna.
- Faggin, F.
2022 *Irriducibile. La coscienza, la vita, i computer e la nostra natura*, Mondadori, Milano.
- Falk, S.
2020 *The Light Ages. A Medieval Journey of Discovery*, Penguin, London (trad.it. *I secoli luminosi. La sorprendente storia della scienza medievale*, Adriano Salani, Milano 2022).
- Ferre, L.
2018 *The Multi-Cultural Origins of the Salernitan Medical School: A Historiographical Debate*, in “Journal of Mediterranean Studies”, a. XXVII, n. 1, pp. 1-18.
- Finarelli, L.
2022 *Il poeta della termodinamica: tempo e musica tra Prigogine e Nono*, Collana dell’Alta Scuola di Formazione Dottorale 38, Università di Bergamo, Bergamo.
2023 *Il suono di qualcosa di solido. Il dialogo a distanza tra Calvino e Prigogine*, in “Giornale di Fisica”, a. LXIV, pp. 213-221, con presentazione di G. Benedek.
- Giuliano, F.C.
1988 *Contro i Cinici ignoranti*, a cura di C. Prato – D. Micalella, Quaderni del Dipartimento di Filologia classica e medievale. Studi e testi greci 4, Università degli Studi di Lecce, Lecce.
- Francioni, G. (a cura di)
1998 *Il Caffé 1764-1766*, Bollati Boringhieri, Torino.
articoli dal giugno 1764 al maggio 1765: <https://illuminismolombardo.it/testo/il-caffè-tomo-i/>
articoli dal giugno 1765 al maggio 1766: <https://illuminismolombardo.it/testo/il-caffè-tomo-ii/>
- Fuller, B.R.
1975 *Synergetics: Explorations in the Geometry of Thinking*, MacMillan, London.

Gaudio, A.

1982 *Fès: Joyau de la civilisation islamique*, Nouvelles Editions Latines, Paris. <https://archive.org/details/fesjoyaudelaci0000gaud>

Goethe, J.W.

1810 *Zur Farbenlehre*, hrsg. von J.C. Cotta, *, Tübingen (trad.it. *La teoria dei colori*, Il Saggiatore, Milano 1993).

Greco, P.

2014 *La scienza e l'Europa. Dalle origini al XIII secolo*, L'Asino d'Oro, Roma.

2015 *La scienza e l'Europa. Il Rinascimento*, L'Asino d'Oro, Roma.

2016 *La scienza e l'Europa. Dal Seicento all'Ottocento*, L'Asino d'Oro, Roma.

2018 *La scienza e l'Europa. Il Primo Novecento*, L'Asino d'Oro, Roma.

2019 *La scienza e l'Europa. Dal secondo dopoguerra a oggi*, L'Asino d'Oro, Roma.

Hack, M.

2002 Storia dell'astronomia dalle origini al 2000 e oltre, edizione dell'Altana, Roma.

Haken, H.

1978 *Synergetics. An introduction*, Springer Verlag, Berlin.

1984 *The Science of Structure: Synergetics*, Van Nostrand Reinhold, New York.

John of Salisbury (Joannes Saresberiensis)

1610 *Metalogicon*, Hadrianum Beys, Paris (trad.ingl. *The Metalogicon of John of Salisbury. A Twelfth-Century Defense of the Verbal and Logical Arts of the Trivium*, ed. D.D. McGarry, University of California Press, Berkeley-Los Angeles 1955).

https://www.logicmuseum.com/wiki/Authors/John_of_Salisbury/Metalogicon/Liber_3)

Jung, C.G., Pauli, W.

1952 *Naturerklärung und Psyche*, Rascher Verlag, Zürich (trad.it. *L'interpretazione della Natura e della Psiche*, Adelphi, Milano 2006).

Kant, I.

1755 *Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels*, hrsg. von J.F. Peterssen, Königsberg-Lipsia.

- Kauffman, S.
- 2008 *Reinventing the Sacred. A New View of Science, Reason and Religion*, Basic Books, New York (trad.it. *Reinventare il sacro. Una nuova concezione della scienza, della ragione e della religione*, con prefazione di M. Rasetti, Codice edizioni, Torino 2010).
- Krishnamurti, J., Bohm, D.
- 2014 *The Ending of Time. Where Philosophy and Physics Meet*, Harper Collins, London (trad.it. *Dove il tempo finisce*, Ubaldini Editore, Roma 2018).
- Leavis, F.R.
- 2013 *Two Cultures? The Significance of C. P. Snow*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Leopardi, G.
- 2014 *Storia dell'astronomia dalla sua origine fino all'anno MDCCCI*, La Vita Felice, Milano.
- Levi, P., Regge, T.
- 2018 *Dialogo*, a cura di E. Ferrero, Einaudi, Torino.
- Levine, G. (a cura di)
- 1987 *One Culture: Essays in Science and Literature*, University of Wisconsin Press, Madison (Wisconsin).
- Materni, M.
- 2007 *Attività scientifiche di Gerbert d'Aurillac*, in “Archivum Bobiensis”, a. XXIX, pp. 1-93.
- Mitov, M.
- 2016 *Gerbert d'Aurillac, le pape des chiffres arabes*, in “La Recherche”, a. DXI, pp. 78-80.
- Marsilio da Padova
- 2001 *Il difensore della pace*, a cura di M. Fumagalli Beonio Brocchieri – M. Conetti, Rizzoli-BUR, Milano.
- Massarenti, A.
- 2011 *1911-2011: l'Italia della scienza negata*, in “Il Sole 24 Ore”, 17 aprile 2011.

- Monod, J.
1970 *Le Hasard et la Nécessité: essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne*, Éditions du Seuil, Paris (trad.it. *Il caso e la necessità*, Mondadori, Milano 2001).
- Musca, G.
1996 *Carlo Magno e Harun al-Rashid*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Oreskes, N.
2019 *Why Trust Science?*, Princeton University Press, Princeton NJ (trad.it. *Perché fidarsi della scienza?*, Bollati Boringhieri, Torino 2021).
- Parini, G.
1975 *Le Odi*, a cura di D. Isella – R. Ricciardi, Milano.
- Penrose, R.
1989 *Shadows of the Mind: A Search for the Missing Science of Consciousness*, Oxford University Press, Oxford.
- Pinker, S.
2018 *Illuminismo Adesso: in difesa della ragione, della scienza, dell'umanesimo e del progresso*, Mondadori, Milano.
- Prigogine, I., Stengers, I.
1979 *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science*, Gallimard, Paris (trad.it. *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*, Einaudi, Torino 1981).
- Reeves, H.
2000 *L'evoluzione cosmica*, Rizzoli–BUR, Milano.
- Roos, D.A.
1977 *Matthew Arnold and Thomas Henry Huxley: Two Speeches at the Royal Academy, 1881 and 1883*, in “Modern Philology”, a. LXXIV, pp. 316-324.
- Rusca, L.
1992 *Aulo Gellio. Notti Attiche*, a cura di L. Rusca, Rizzoli Libri, Milano.
- Russell, B.
1918 *Mysticism and Logic, and Other Essays*, George Allen and Unwin LTD, London (trad.it. *Misticismo e logica e altri saggi*, RCS Media Group, Milano 2022).

- 1935 *Religion and Science*, Oxford University Press, Oxford (trad.it. *Scienza e religione*, con prefazione di G. Giorello, TEA, Milano 1994).
- Russell, B., Whitehead, A.N.
- 1910 *Principia Mathematica*, I Cambridge University Press, Cambridge (II: 1912; III: 1913).
- Russo, L.
- 2001 *La rivoluzione dimenticata. Il pensiero scientifico greco e la scienza moderna*, Feltrinelli, Milano.
- Snow, C.P.
- 1959 *The Rede Lecture*, Cambridge University Press, Cambridge.
- 2001 *The Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sparzani, A., Panepucci, A. (a cura di)
- 2022 *Jung e Pauli. Il carteggio originale: l'incontro tra Psiche e Materia*, Moretti e Vitali, Bergamo.
- Tononi, G.
- 2014 *Phi. Un viaggio dal cervello all'anima*, Codice edizioni, Torino.
- Vico, G.
- 1977 *La Scienza Nuova*, Rizzoli, Segrate.
- Weyl, H.
- 2009 *Mind and Nature. Selected Writings on Philosophy, Mathematics, and Physics*, with an introduction of P. Pesic, Princeton University Press, Princeton-Oxford.
- Whitehead, A.N.
- 1925 *Science and the Modern World*, Macmillan, London (trad.it. *La scienza e il mondo moderno*, Bollati Boringhieri, Torino 1979).
- 1929 *Process and Reality: An Essay in Cosmology*, Macmillan, London (trad.it. *Il processo e la realtà. Saggio di cosmologia*, Il Saggiatore, Milano 1965).

L'insegnamento della filosofia da Casati a Gentile

Hervé A. Cavallera

Il problema dell'insegnamento della filosofia in Italia è naturalmente collegato con la storia della Penisola e quindi con la storia della scuola. Esso può essere letto come una presenza insostituibile nelle classi alte dell'istruzione, ma non sempre facilmente definibile proprio per la natura stessa della filosofia, la quale in quanto ricerca del vero è intrinsecamente legata al tema religioso. Di qui la opportunità di tracciare, sia pure brevemente, come essa era insegnata nella Penisola prima dell'Unità.

1. L'insegnamento della filosofia prima dell'Unità

Prima dell'unità della Penisola, nei diversi Stati esistevano per lo più scuole affidate ai religiosi. In particolare il punto di riferimento per l'insegnamento della filosofia era la *Ratio studiorum* (1599) dei Gesuiti che di fatto costituiva quello che sarebbe stato il ginnasio-liceo classico. Infatti la *Ratio* prevedeva, dopo la scuola elementare, un corso inferiore di cinque anni (tre classi di grammatica, una di umanità e una di retorica), quindi un corso superiore triennale di filosofia in cui si insegnava filosofia, filosofia morale, matematica (secondo gli *Elementi* di Euclide). Si passava poi al corso di teologia quadriennale. L'impostazione filosofica era quella di un Aristotele a cui era stata connessa la visione teologica propria di san Tommaso (cfr. Bianchi 2021; sulla *Ratio*, cfr. Hinz-Righi-Zardin 2004).

L'impostazione scolastica filosofica era, pertanto, di natura aristotelica-tomista. A Milano insegnò filosofia Ignazio Visconti (Milano,

1682 – Roma, 1755), dal 1732 al 1735 Superiore Provinciale dei Gesuiti nella città lombarda. L’impianto strutturale e tematico religioso era del resto evidente nelle *Istituzioni di logica, metafisica e etica*, volumi pubblicati a partire dal 1791, di Francesco Soave, volumi ai quali l’autore aggiunse nel 1794 gli *Opuscoli metafisici*. Il somasco Francesco Soave (Lugano, 1743 – Pavia, 1806) fu Regio Professore in Milano (tra i suoi alunni vi fu anche il Manzoni) e tenne la cattedra di Filosofia morale al Liceo di Brera. La sua articolazione dell’insegnamento filosofico tra logica, metafisica ed etica ebbe non poca influenza (Avanzini 1881; Carletti 2015).

Nel Mezzogiorno d’Italia ebbe fortuna il manuale *Elementi di filosofia* (1820-27) del filosofo neo-kantiano Pasquale Galluppi (Tropea, 1770 – Napoli, 1846). Il testo, in più tomi, era articolato in logica, psicologia e morale, tripartizione che sarebbe rimasta nel tempo. Da ricordare inoltre gli *Elementi di filosofia per uso de’ giovani concittadini* (1842) del sacerdote Michele Tamborra.

Non mancavano dunque testi di filosofia, ma erano affidati all’autorevolezza dell’autore come nel caso degli *Elementi di filosofia ad uso de li giovanetti* (1822) di Melchiorre Gioia (Piacenza 1767 – Milano, 2 gennaio 1829), studioso altresì di economia e statistica (non a caso gli *Elementi* erano stati inizialmente pubblicati, nel 1808, col titolo di *Logica statistica*).

Ciò non vuol dire che non vi fosse da tempo l’esigenza di una scuola di Stato e della razionalizzazione degli insegnamenti.

Significativo fu il *Rapporto al re Gioacchino Murat e progetto di decreto per l’organizzazione della pubblica istruzione* redatto da Vincenzo Cuoco (Civitacampomarano, 1770 – Napoli, 1823) nel 1809. Ivi Cuoco nei *Principi generali* affermava che l’istruzione “perché sia utile, deve essere: 1. universale; 2. deve essere pubblica; 3. deve essere uniforme” (Cariddi 1981, p. 383)¹. L’istruzione pubblica avrebbe dovuto comprendere l’istruzione primaria (scuole elementari), l’istruzione media (ginnasi, licei, scuola di arti, convitti e collegi), l’istruzione sublime (università) con cinque facoltà: Belle lettere e filosofia; Scienze fisiche e matematiche; Medicina; Giurisprudenza; Teologia. A parte le “scuole speciali” come Veterinaria. Di là dall’università, l’insegnamento di *filosofia razionale* era previsto nei licei. La filosofia razionale

1 Il volume da p. 379 a p. 486 riporta il *Rapporto* del Cuoco.

contiene de' precetti di logica e le prime linee di quella che chiamasi 'metafisica'. I precetti della logica sono il risultato delle osservazioni che noi stessi facciamo sulle operazioni del nostro spirito. Sembra un paradosso, ma è pur vero: per imparare a ragionare è necessaria aver ragionato (Cardilli 1981, p. 416).

Era previsto altresì l'insegnamento della morale. Il progetto del Cuoco non fu realizzato. Una articolata proposta di riforma dell'istruzione pubblica nel Regno delle Due Sicilie si ebbe nel 1820 con Marco Gatti (Manduria, 1778 – Manduria, 1862). Gatti proponeva nei licei la cattedra *dei metodi di filosofare e loro uso* che doveva favorire

il fortificare la ragione nello spirito di discussione, l'avvezzarla a distinguere i mezzi che sono più convenienti per la scoperta di talune verità, il porgere l'esame pratico nelle materie fisiche, letterarie, morali, il far conoscere il vantaggio che i grandi scopritori hanno avuto sugli inutili sforzi dei talenti mezzani (Gatti 1998, p. 267).

Anche questa volta la proposta non fu attuata per la reazione borbonica che seguì i moti rivoluzionari del 1820-21.

Per quanto riguarda il Lombardo-Veneto, il sacerdote e pedagogista Ferrante Aporti (San Martino dall'Argine, 1791 – Torino, 1858) in un saggio pubblicato nel 1850, *Ordinamento dei pubblici studi in Lombardia quali esistevano nel 1848*, scriveva che il corso dei licei comprendeva due anni e si studiava la "filosofia teoretica e pratica, cioè logica, metafisica ed etica" (Borghi 1958, p. 544). Era confermata la tripartizione che avrebbe avuto ulteriore fortuna nel secondo Ottocento.

I riferimenti di cui sopra possono essere sufficienti a mostrare come la situazione nella Penisola fosse varia da un punto di vista educativo, mentre era sentita l'esigenza di una revisione generale del sistema scolastico. Era evidente che l'unificazione della Penisola avrebbe comportato una sistemazione d'insieme, che infatti si ebbe con la legge che il conte Gabrio Casati (Milano, 1798 – Milano, 1873) avrebbe realizzato come ministro della Pubblica Istruzione.

2. L'insegnamento della filosofia nell'Italia unita

Infatti, come è noto, con la nascita del Regno d’Italia fu estesa, con Regio decreto 28 novembre 1861, n. 347, a tutta la Penisola la legge Casati, già legge n. 3725, 13 novembre 1859, del Regno di Sardegna².

La legge era ordinata in cinque titoli (I. “Dell’Ordinamento della Pubblica Istruzione”; II. “Dell’Istruzione Superiore”, III. “Dell’Istruzione Secondaria Classica” che istituiva il ginnasio e il liceo; IV. “Dell’Istruzione Tecnica”; V. “Dell’Istruzione Elementare”). L’insegnamento della filosofia era presente nel liceo classico.

Così il capo I (“Dello scopo dei gradi, dell’oggetto dell’Istruzione secondaria”) del titolo III:

Art. 188. L’Istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studii, mediante i quali s’acquista una coltura letteraria e filosofica che apre l’adito agli studii speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università dello Stato. Art. 189. Essa è di due gradi e vien data in Stabilimenti separati: pel primo grado nello spazio di cinque anni; pel secondo in quello di tre anni. Art. 190. Gli insegnamenti del primo grado sono i seguenti: 1° La lingua italiana (e la francese nelle provincie dov’è in uso tal lingua); – 2° La lingua latina; – 3° La lingua greca; – 4° Istituzioni letterarie; – 5° L’Aritmetica; – 6° La Geografia; – 7° La Storia; Nozioni di antichità latine e greche. Art. 191. Gli insegnamenti del secondo grado sono: 1° La Filosofia; – 2° Elementi di Matematica; – 3° La Fisica e gli elementi di Chimica; – 4° La Letteratura italiana (e la francese nelle provincie dov’è in uso tale lingua); – 5° La Letteratura Latina; – 6° La Letteratura greca; – 7° La Storia; – 8° La Storia Naturale.

Tuttavia la legge non prevedeva per alcun insegnamento un programma preciso, rinviando ad appositi regolamenti. Così infatti seguiva il testo della legge:

Art. 192. L’ordine, la misura e l’indirizzo con cui questi diversi insegnamenti dovranno esser dati, saranno determinati per ciascun grado in apposito Regolamento. Art. 193. L’istruzione religiosa sarà data da un Direttore spirituale nominato dal Ministro della Pubblica Istruzione per ciascun Stabilimento, secondo le norme da determinarsi con un Regolamento.

2 Per una storia della scuola italiana, cfr. Cavallera 2013.

Il problema dei programmi rimaneva, quindi, in tutta la sua gravità in quanto si lasciava di fatto alla discrezione dei vari insegnanti le modalità dell'insegnamento che poteva anche non giovarsi di testi a stampa, ma di dispense o altro. A ciò dovevano aggiungersi le simpatie del professore per un particolare pensiero filosofico del tempo.

Di fatto il regolamento presente era quello fatto approvare dal filosofo Terenzio Mamiani (Pesaro, 1799 – Roma, 1885), ministro dell'Istruzione nel terzo governo Cavour (gennaio 1860 – marzo 1861) che assegnava l'insegnamento della filosofia “alla 2° e alla 3° classe liceale, con quattro ore settimanali per ciascuna: otto ore in tutto; mentre se ne assegnavano 12 all'italiano, 13 al latino, 11 al greco, 11 alla matematica, 11 alla storia civile, 9 alla fisica e 5 alla storia naturale” (Gentile 1969, p. 34)³. Tale numero di ore per la filosofia fu confermato col Regolamento Natoli del 1865 e comprendeva una prova scritta di filosofia negli esami di ammissione al 3° corso di licenza, prova che fu però presto abolita. L'insegnamento della filosofia, dunque, con metodo “naturale e socratico” fu riservata agli ultimi due anni del liceo, tenendo conto sia della tradizione gesuitica sia dei programmi del francese Victor Cousin (Parigi, 1792 – Cannes, 1867).

La filosofia caratterizzante il secondo Ottocento, nonostante la presenza in Italia di pensatori neo-kantiani, hegeliani e così via, era il positivismo e naturalmente i manuali di filosofia del tempo ne risentirono⁴, escludendo dalla trattazione, come già aveva sostenuto il Cattaneo (cfr. Cavallera 2014, p. 7), la metafisica ritenuta non scientifica. Era, insomma, concepita come una “filosofia elementare” (diversa dalla filosofia superiore che si apprendeva nell'Università), con intenti encyclopedici. Con ciò si voleva superare l'impostazione dogmatica dei vecchi manuali “ecclesiastici” di Francesco Soave e di Michele Tamborra.

L'ordine negli studi si ebbe il 10 ottobre 1867 con le Istruzioni e i Programmi stabiliti dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino (Alba, 1822 – Alba, 1901). Rilevava Gentile, con una non velata ironia,

³ Il volume di Gentile, pubblicato per la prima volta nel 1900 col titolo *L'insegnamento della filosofia nei licei* (Palermo, Sandron), oltre a essere una difesa di tale insegnamento in quanto l'allora direttore generale dell'Istruzione media, Giuseppe Chiarini, pareva essere intenzionato a chiuderlo, contiene una illustrazione accurata delle ore assegnate alla disciplina.

⁴ Una accurata disamina, con ampi riferimenti bibliografici, è Cavallera 2014.

Il Coppino volle distribuire diversamente le materie d'insegnamento; e compartì l'italiano, la storia e la matematica nelle prime due classi; la fisica e la storia naturale assegnò alla sola terza, serbando per le altre discipline l'ordine anteriore. Così la filosofia rimase in 2° e 3°: ma ebbe mezz'ora in più per classe. L'orario più grasso che le sia mai toccato: 9 ore settimanali! L'aumento probabilmente fu consigliato dalle istruzioni compilate dal Conti⁵, che invitava gl'insegnanti ad aggiungere alle lezioni teoriche, "conferenze d'esercizi", facendo prevalere le prime nel 2° corso, le seconde nel 3°, per modo che in quello a due lezioni dovesse seguire una conferenza, e in queste due conferenze a una lezione. Orario grasso, ma che era accompagnato (ahimè!) da una *Filosofia elementare delle scuole del Regno!* (Gentile 1969, p. 56).

Così il testo fatto approvare dal Coppino precisava che come il governo voleva il "ristoramento" degli studi letterari così sarebbe altresì stato per gli studi filosofici

dacché filosofia e letteratura sien cose non divisibili, come il pensiero ordinato e la parola conveniente (Scalera 1990, p. 24).⁶

Continuava il testo:

si vuole che la filosofia insegnata nei licei non confonda le menti con "vaporose" generalità, ma si sviluppi "per principii bene definiti, per fatti bene osservati, per graduato ed avvertito passaggio nelle idee; altresì addestrando gl'intelletti alla ricerca del vero e all'esame, movasi per l'incerto, e per l'ignoto dal noto (Scalera 1990, p. 24).

Di qui la prescrizione di tre regole:

1° Distinguere la filosofia elementare dalla filosofia superiore (chiamata superiore dai superiori gradi d'insegnamento, come le università); 2° Star sempre, con ogni diligenza, nei soli confini della filosofia elementare; 3° Adoperare quel metodo che s'addice a tal parte della filosofia" (Scalera 1990, p. 24).

5 Augusto Conti (San Miniato, 1822 – Firenze, 1905), professore di Filosofia teoretica a Firenze e accademico della Crusca, dal 1864 al 1867 fece parte del Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione.

6 Il testo di Vega Scalera contiene 15 documenti e degli esercizi sui medesimi.

Come se vi potesse essere – vien da dire – una *philosophia maior* e una *philosophia minor*. Appare chiaro insomma che si voleva un insegnamento semplificato, ma è altresì evidente come il processo di semplificazione dovesse essere promosso dal docente e non potesse esistere una distinzione intrinseca a una disciplina. Vi è cioè l'impressione di una scarsa chiarezza nella mente del legislatore o meglio ciò che in fondo si richiedeva nell'insegnamento, a leggere il testo ministeriale, era la formazione del buon senso o di una conoscenza di base. È scritto infatti:

L'un fine si è apprender di filosofia quant'occorra per sapere le più manifeste ragioni di ciò che sappiamo dal senso comune, apprendere quanto giovi ad ogni esercizio di scienza e di lettere o d'arti non manuali, e questo adempie la filosofia elementare. L'altro fine si è rendersi perfetti nella filosofia, e questo adempie la filosofia superiore (Scalera 1990, pp. 24-25).

Ne seguirebbe a rigore – così ci pare – che l'università avrebbe formato non professori di filosofia ma filosofi, mentre il liceo, per la filosofia, avrebbe fornito una conoscenza di base chiara e distinta per ricordare Cartesio. Così infatti sosteneva il testo ministeriale:

i confini della filosofia elementare vengono determinati così: *studiare i fatti più cospicui e più accertati dell'uomo interiore; le facoltà generali che generano quei fatti; e le principali leggi che le governano* (Scalera 1990, p. 25).

Parola chiave sono i *fatti* e lo studio dell'uomo interiore è la psicologia, le facoltà generative sono date dalla logica, le principali leggi costituiscono l'etica. Abbiamo pertanto le tre parti in cui si sarebbe dispiegato l'insegnamento della filosofia nei licei, parti che intendono sempre basarsi sul dato. Siamo in pieno positivismo materialistico. Il problema della ricerca non esiste più; tutto è già chiaro. L'apprendimento della filosofia consiste per tale aspetto in un processo di chiarificazione.

Ciò, invero, era manifesto nel proseguimento delle istruzioni ministeriali:

Dovrà il professore con ogni diligenza indagare i fatti che si riferiscono all'*animalità*, e alla *razionalità*, e alla *moralità*. Rispetto all'*animalità*, vo-

glion distinguersi accuratamente i fatti del senso da' fatti corporei; ed esaminare il sentimento animale, poi le varie specie delle sensazioni, [...]. Rispetto alla *razionalità*, si parli delle idee, de' giudizi e de' ragionamenti, [...] Rispetto alla *moralità*, si metteranno in luce i fatti attivi dello spirito, e la volontà e i suoi stati diversi, e l'attinenza sua col buono, e la eterna legge morale (Scalera 1990, p. 25).

Il percorso era pertanto già prestabilito e si avvertiva che “i fatti osservati sieno i più conspicui e i più certi” (Scalera 1990, p. 25). Ciò conferma come tutto doveva essere individuato *a priori*.

Il testo ministeriale poi aggiungeva che alle lezioni dovevano unirsi degli esercizi in modo che le menti diventassero più comprensive. Pertanto si concludeva col dire che l'insegnamento avrebbe riguardato in due anni due classi di studenti, nel primo anno prevalendo la teorica e nel secondo la pratica, facendo precedere ogni lezione dalla ripetizione fatta dagli studenti.

Gli esercizi poi si faranno in tre modi: Scegliendo da un filosofo greco, nelle traduzioni latine migliori (se nel testo non si potesse), o da un filosofo latino, massime da Cicerone, un luogo filosofico da esaminare, acciocché lo studio della filosofia meglio cooperi allo studio delle lettere antiche; [...]. Proponendo un quesito logico, per cui venga esercitato il giovane, così a voce, come in iscritto, a ben distinguere la forma genuina del ragionamento della sofistica, e sollevarsi alla definizione dei più importanti concetti. Proponendo la soluzione di qualche difficoltà sulle teoriche già esposte (Scalera 1990, p. 27).

Da quanto esposto, si vede chiaramente come le Istruzioni non solo indicano i campi teorетici entro cui muoversi (psicologia, logica, etica), ma ne delineano il carattere fattuale. Se questo è evidente, e quindi è chiara l'impronta speculativa proposta, si lascia poi ai testi da adottare la libertà di esposizione, sì che si sarebbe manifestato nei manuali del tempo il modo in cui gli autori intendevano e sviluppavano i tre campi teorетici, in modo da esprimere inevitabilmente il punto di vista dell'autore intorno alla logica, alla psicologia, all'etica.

Restavano però delle perplessità. Esse apparivano in un intervento in Senato del 1868 di Pasquale Villari (Napoli, 1827 – Firenze, 1917),

allora professore di Storia presso l'Istituto di Studi superiori di Firenze oltre che senatore. Villari, che dal 1891 al 1892 fu ministro della Pubblica Istruzione, si tratteneva, nel suo intervento del 1868, sul progetto del ministro Coppino che prevedeva l'unificazione di ginnasio inferiore, scuola tecnica e scuola normale. Va detto che il progetto passò al Senato, ma non alla Camera dei deputati. Orbene, Villari, tra l'altro si soffermava sull'insegnamento della filosofia nei licei ricordando che

in tutti i licei di Germania [che al tempo si considerava un punto di riferimento sia per i filosofi che aveva espresso nel primo Ottocento sia per il rigore scientifico della ricerca universitaria] essa stata ristretta in confini angustissimi, e quasi soppressa. [...] Credono alcuni che si miri, col troppo restringere la filosofia, a rovesciare i principi religiosi. Nulla più falso di questo. [...] Le ragioni su cui si fondano dunque gli autori di questa ormai già vecchia riforma [tedesca], non hanno nulla da fare collo spirito religioso o irreligioso. Sono ragioni puramente e semplicemente di esperienza e di pedagogia. Una materia, essi dicono, per riuscire adatta all'insegnamento secondario, deve essere precisa, certa, chiara, e deve trovare la mente dell'alunno pronta a riceverla (Villari 1973, p. 423)⁷.

Pertanto, continuava Villari, i tedeschi vorrebbero che il vero campo della filosofia fosse nell'università. Di qui la riduzione delle ore di insegnamento della filosofia nei licei e le discussioni sulla natura di tale insegnamento.

Alcuni vorrebbero una semplice *Propedeutica*, la quale si limitasse a disporre ed esporre filosoficamente le cognizioni già acquistate, affinché l'alunno entrasse nell'Università col desiderio della speculazione, e coll'educazione necessaria per intraprenderla. Altri vorrebbero, invece, gli elementi di logica, di psicologia empirica, e quel tanto di etica, che basti a infondere nell'animo dell'alunno, la certezza inconcussa della legge morale. A questo aggiungono gli uni e gli altri la lettura e l'esame, a scuola, d'alcuni brani di Cicerone, Platone ed Aristotele, nelle loro lingue originali (Villari 1973, p. 424).

7 Sul pensiero di Villari, cfr. Moretti 2005.

E sulla questione Villari concludeva:

bandire del tutto la filosofia non vorrei; importa però molto tenerla nei limiti richiesti dalla istruzione secondaria (Villari 1973, p. 425).

Le parole di Villari, che ebbe un ruolo non piccolo nel mondo pedagogico del tempo, erano significative per riaffermare la tripartizione degli ambiti, ma indicavano altresì che l'insegnamento della filosofia doveva basarsi sul concreto, anche se poi in filosofia il concreto del tempo non era altro che il sensismo positivistico. E tutto questo avrebbe condizionato non solo i manuali, ma lo stesso andamento legislativo.

3. I manuali e le disposizioni ministeriali

Intanto il numero delle ore dell'insegnamento continuò a variare. Come ricorda Gentile, in seguito al parere di una Commissione d'inchiesta sulla scuola secondaria, con la circolare 15 ottobre 1874 del ministro Ruggiero Bonghi (Napoli, 1826 – Torre del Greco, 1895) “la filosofia tornò alle otto ore di prima” (Gentile 1969, p. 57). Successivamente il Bonghi nel 1876 pensò di ridurre le ore a 2 nel secondo corso e 3 nel terzo, ma il governo cadde e, ritornato al ministero il Coppino, la filosofia ebbe due altre ore, “da occuparsi”, prescriveva la relazione, “segnatamente con la lettura e collo studio di luoghi filosofici latini e colla spiegazione della nomenclatura filosofica, di cui tanta parte si chiarisce colla lingua greca” (Gentile 1969, p. 58), quindi due ore di insegnamento vero e proprio di filosofia e due altre di lettura di classici. E Gentile riassume un po’ le vicende successive:

per quante modificazioni si fossero introdotte fino al 1884 negli orati passati in vigore, in nessuno la filosofia aveva avuto meno di sette ore settimanali. Ebbene questo *minimo* fu anch'esso oltrepassato, – e per sempre, – dal Regolamento Boselli del 24 settembre 1889, che la filosofia assegnò a tutte e tre le classi con due ore settimanali per ciascheduna. Orario poi conservato dal Villari (26 maggio 1891), dal Martini (6 ottobre '92) e dal Baccelli nel Regolamento ancora vigente del 20 ottobre 1894 (Gentile 1969, p. 60).

Resta da considerare la manualistica scolastica. Uno dei primi testi fu il *Corso elementare di filosofia* (1870) di Carlo Cantoni (Gropello Lomellino, 1840 – Gropello Lomellino, 1906)⁸. Ma i due manuali su cui ci si soffermerà in questa sede sono quelli del Fiorentino e del Masci.

La I edizione degli *Elementi di filosofia ad uso de' licei* di Francesco Fiorentino (Sambiase, 1834 – Napoli, 1884), allora professore di Filosofia teoretica nell’Università di Pisa, è del 1877. Si tratta di un testo che sarebbe stato più volte riveduto e ristampato e sul quale studiò anche il giovane Gentile, che lo ripubblicò (Fiorentino 1907; 1908).

Nella prima edizione – un volume di 495 pagine – qui presa in esame, Fiorentino scrive che ogni scienza prende nome dall’oggetto che studia, oggetto che può essere in natura (come per la chimica) o costruito dall’uomo (come nella matematica). Orbene,

L’oggetto della filosofia [...] non è né dato, né costruito; ma nasce col primo nascere della scienza. Dichiariamo questo nascimento. Nelle scienze sperimentali non si ha altra mira, che d’illustrare il fatto, e di rendersene ragione. Ora quando noi diciamo: sperienza di un fatto, abbiamo in realtà due elementi: uno, il fatto; l’altro, la sperienza. La sperienza è un fatto nuovo [...]. La scienza che chiarisce non più i fatti sperimentati, ma la sperienza stessa è la filosofia (Fiorentino 1877, p. 2)⁹.

La filosofia dunque è, per Fiorentino, la scienza che studia l’esperienza, ma accanto all’esperienza che scaturisce dall’osservazione dei fatti naturali vi è altro. L’uomo entra in rapporto coi propri simili e forma società; di qui l’altro oggetto della filosofia: la morale.

Laonde possiamo conchiudere, che la filosofia è la scienza della conoscenza, e la scienza della libertà umana; e sotto il primo aspetto si suol dire filosofia teoretica; sotto il secondo, etica, o filosofia morale. E raccolgendo i due aspetti in uno solo, la filosofia si può chiamare la scienza del pensiero in quanto si riflette sopra di sé stesso (Fiorentino 1877, p. 3).

8 Sul manuale del Cantoni, come su altri, si rinvia a Cavallera 2014. Sul pensiero del Cantoni, cfr. Gentile 1957a, pp. 295-339.

9 Sul pensiero di Fiorentino cfr. Gentile 1957b, pp. 3-45.

E Fiorentino nella sua illustrazione si sofferma sulla psicologia e sulla logica, sul sentimento e sull'appetito, sulla volontà, sulle virtù, sulla giustizia, sullo Stato. Può così concludere il volume.

La storia unisce nel suo sistema tutti gli Stati: riconosce in tutti altrettante voci della sua unica coscienza, altrettante soste del suo immortale cammino; ed il suo giudizio non ha altro criterio, che la moralità; ed al suo tribunale son sottoposti tutti, perché, come diceva un poeta: *die Weltgeschichte ist Weltgericht*, la storia del mondo è il tribunale del mondo (Fiorentino 1877, p. 492).

Invero appare chiaro, pur dai brevi cenni, che il volume del Fiorentino, per quanto volesse essere divulgativo, conteneva la visione che l'autore aveva della filosofia, quindi più che una illustrazione asettica della filosofia, era invece la filosofia quale la concepiva l'autore. Il che è del resto chiaro nella stessa organizzazione dell'opera che egli fa e questo accade negli altri manuali del secondo Ottocento, che volevano esser sì una illustrazione, ma non potevano che esprimere la visione che l'autore aveva dei problemi illustrati. E non mancò chi, come il filosofo Roberto Ardigò (Casteldidone 1828 – Mantova, 1920), sostenne esplicitamente che l'insegnamento dovesse avere un esplicito taglio positivistico. Così il filosofo, in un articolo pubblicato nel 1882:

si intende che debba cessare l'insegnamento della Filosofia come è oggi ancora intesa generalmente qui da noi. Perché così non ha più ragione di essere annoverata fra le scienze propriamente dette, e verso la Filosofia scientifica o positiva ha la stessa importanza che l'Astrologia verso l'Astronomia. Si intende invece che si promuova e si allarghi lo studio della detta Filosofia positiva (Ardigò 1976, p. 628)¹⁰.

Nel 1884 tale insegnamento diveniva una sintesi dei risultati delle scienze positive ed empiriche e nel secondo anno accanto alla logica e all'etica era previsto un disegno storico che scomparve nel 1888 con la tradizionale suddivisione in psicologia, logica ed etica. Non a caso nel 1888 l'allora deputato Aristide Gabelli (Belluno,

10 Sul pensiero di Ardigò, cfr. Cavallera 2013.

1830 – Padova, 1891), tra i più importanti pedagogisti italiani del secondo Ottocento, dichiarava che il programma di filosofia della classe III era eccessivo in quanto oltre alle questioni logiche ed etiche doveva tracciare “un disegno storico della filosofia antica, medioevale e moderna, accompagnando di tempo in tempo l'esposizione con opportune letture” (Gabelli 1973, p. 683)¹¹ tratte dai classici. Sempre nel 1888 è pubblicato il volume *La filosofia e la scuola* di Andrea Angiulli (Castellana, 1837 – Napoli, 1890), professore nell'Università di Napoli. Così il filosofo:

Come non possono separarsi tra loro il problema logico ed il problema cosmico, così non può scompagnarsi dall'uno e dall'altro il problema etico. Da qualunque dei tre problemi voi partite, riuscite inevitabilmente agli altri due. L'unità della loro soluzione è la filosofia. Vogliamo dire che la filosofia non deve essere soltanto l'insieme di tre trattati, di un trattato di logica, di un trattato di cosmologia e di un trattato di etica; ma deve essere massimamente lo studio dei loro principii comuni e superiori nelle derivazioni della natura e della storia; deve essere la riduzione delle filosofie speciali versantisi nelle generalità di questi tre soggetti del sapere, ad una filosofia unica, ad una filosofia prima. Cotesta opera sostituisce il contenuto della vecchia metafisica, e può avere consistenza scientifica (Angiulli 1888, p. 20)¹².

Nel 1889 – come si è già detto – col regolamento Boselli l'insegnamento della filosofia, esteso alle tre classi liceali, diventava di sei ore, due per classe. Scompariva la storia della filosofia e si tornava alla tripartizione di logica, psicologia ed etica. Così pure nei programmi del 1894 del ministro Baccelli, divenendo tale insegnamento un aiuto della letteratura.

Nel 1889 Filippo Masci (Francavilla al Mare, 1844 – Napoli, 1922), professore di Filosofia teoretica a Napoli, pubblicò il primo volume, *Logica*, dei suoi *Elementi di filosofia per le scuole secondarie*. Era un grosso volume di 531 pagine al quale seguirono nel 1904 *Psicologia* e nel 1911 *Etica*. Un'opera che è un po' la *summa* del pensiero del filosofo¹³.

11 Sul pensiero di Gabelli, cfr. Acocella 2000.

12 Sul pensiero di Angiulli, cfr. Cavallera 2008.

13 Sul pensiero del Masci, cfr. Gentile 2003.

Nella Prefazione si possono scorgere i principi generali ai quali Masci, come del resto gli altri autori, si rifaceva.

Io credo fermamente che la limitazione della filosofia elementare alla Logica, alla Psicologia empirica e all'Etica sia commendevole e buona, non solo perché elimina così le parti più alte e insieme più difficili della Filosofia, (studio prematuro per la mente di giovanetti appena trilustri), ma perché non è impossibile dare all'insegnamento di esse una certa relativa indipendenza rispetto alle parti fondamentali della Filosofia generale. Ed anche perché quell'insegnamento risponde alle esigenze così *formative* che *informative* della scuola secondaria (Masci 1899, p. 3).

Masci inoltre rilevava che le nozioni più significative dell'estetica potevano trovar posto nella Psicologia e che tutto era connesso nel sapere. Precisava che:

la Psicologia empirica si fonda essenzialmente sullo studio dei fatti psichici; e che l'Etica trova anche un materiale obbiettivo, che è il contenuto della coscienza morale, e gli organismi morali singoli nella loro attualità storica. [...] Nell'Etica non è possibile prescindere dalle quistioni intorno alla libertà umana e al fondamento della legge morale; ma è possibile limitare questa parte, visto che l'esistenza della legge è una delle verità più certe nella coscienza comune, e così quella della responsabilità (Masci 1899, p. 4).

In questo senso Masci intendeva rispecchiare nell'illustrazione l'ordine sociale, chiarendolo nei suoi aspetti e sintetizzandolo. Scriveva infatti:

io penso perciò che il pregio maggiore di un libro elementare di Filosofia ad uso delle scuole non sia tanto di rimpicciolire e quasi dissimulare i problemi, [...]; ma di lavorarla il più che si può con rigore logico, di sintetizzarla, e soprattutto di formularla in guisa, che se anche la formula non s'intende alla prima, intesa si fissi, e apparisca la più perspicua (Masci 1899, p. 6).

Pertanto occorreva, sempre per Masci, esemplificare in maniera accorta e formativa, come doveva essere per la Logica.

All’esemplificazione deve accompagnarsi l’esercizio; lo studio *efficace* della Logica non è possibile senza di esso, perché solo il cercare da sé, in quei dominii di scienza che gli sono familiari, gli esempi, il risolvere i quesiti, lo scoprire i sofismi latenti [...] può fissare nella memoria la teoria logica, e, che è più, creare la disciplina logica dell’intelletto (Masci 1899, p. 8).

Masci aggiungeva che “la Psicologia e l’Etica hanno, nella scuola secondaria, più funzione informativa che formativa; ma errerebbe chi credesse che la prima manchi, o sia di poca importanza. Per l’Etica la tesi del valore formativo non ha bisogno di prova, ma essa non è non meno vera per la Psicologia” (Masci 1899, pp. 8-9). Infine:

occorre preferire le teorie generali alle speciali (Masci 1899, p. 9).

Invero Filippo Masci concludeva affermando che:

La Logica è una disciplina per evitare l’errore [...]. La Psicologia invece studia il pensiero come semplice fatto, secondo le leggi della sua produzione, vero o falso che sia (Masci 1899, p. 11).

E mentre la Logica e la Psicologia suppongono una formazione naturale,

non si potrebbe dire lo stesso dell’Etica, perché essa studia una nuova formazione naturale, di cui la formazione psicologica è il precedente immediato e il sostrato, e in gran parte anche la materia (Masci 1899, p. 11).

Il manuale di Masci conferma che l’esposizione dei testi scolastici di filosofia non potesse che risentire delle convinzioni dell’autore e che quindi essi offrivano una impostazione ben precisa che nel contesto del tempo aveva in comune l’assenza della metafisica, come del resto era proprio di una temperie in cui la filosofia prevalente è stata il positivismo.

Sotto tale profilo, il punto di arrivo, per quanto ormai tardivo culturalmente, è dato dalla posizione di Saverio Francesco De Dominicis (Buonalbergo, 1845 – Milano, 1930), professore di Pedagogia nell’Università di Pavia, per il quale

è la filosofia scientifica che riesce in corrispondenza del nostro ambiente di civiltà e di cultura; è essa, non la religione o la metafisica, che può fondare la moderna dottrina pedagogica (De Dominicis 1908, p. 69)¹⁴.

Pertanto le ipotesi scientifiche

han compiuto in tutti i tempi un ufficio positivo, anzi han rappresentato un elemento indispensabile per l'organizzazione e per il perfezionamento delle cognizioni (De Dominicis 1908, p. 76).

Di qui la necessità di escludere la metafisica dall'ambiente culturale e introdurre la filosofia scientifica tenendo conto che

la scienza è sempre esperienza, fatto, legge, sempre rapporto costante fra i fatti (De Dominicis 1908, p. 70).

Di fatto quello di De Dominicis è l'ultimo tentativo dell'affermazione della filosofia scientifica di matrice positivistica.

Un compendio del modo di insegnare filosofia nel secondo Ottocento è la voce *Filosofia (Insegnamento della)* a firma di Carlo Cantoni nel primo volume del *Dizionario illustrato di pedagogia* (1895), diretto dai professori Antonio Martinazzoli (Paspardo 1844 – Dumenza 1929) e Luigi Credaro (Sondrio, 1860 – Roma, 1939). Nella voce veniva spiegato che nelle scuole normali (quelle per gli insegnanti delle elementari):

l'insegnamento filosofico è necessario fondamento del pedagogico, che si può dire l'insegnamento capitale di quelle scuole (Cantoni 1895, p. 663).

Si precisava, quindi, sempre alla luce della tripartizione tra psicologia, logica ed etica, che:

quest'insegnamento non potrà e non dovrà essere troppo elevato, non avendo gli alunni una preparazione sufficiente per le più astruse questioni della psicologia e della filosofia in generale (Cantoni 1895, p. 663).

14 Per la concezione dell'evoluzione in De Dominicis, cfr. Cavallera 2009, pp. 405-438.

Ci si soffermava poi sull'insegnamento della filosofia negli istituti classici chiarendo che:

a nostro avviso la filosofia deve essere insegnata nelle classi superiori degli istituti secondari per due ragioni principali: 1.º come un compimento necessario dell'educazione intellettuale e dell'istruzione letteraria e scientifica; 2.º come compimento e suggello dell'educazione morale e civile (Cantoni 1895, p. 664).

Quindi, dopo aver illustrato l'orario, si discuteva sull'opportunità che vi fossero anche nozioni di storia della filosofia. Cantoni riteneva che:

quell'insegnamento ristretto alla filosofia greco-romana e alla filosofia moderna dal Rinascimento in poi [...] gioverebbe per sé e come compimento dell'insegnamento letterario e storico (Cantoni 1895, pp. 665-666).

Si concludeva col dire che il libro di testo doveva essere scelto dall'insegnante e che questi

deve gettare nella mente e nell'animo dei giovani il buon seme di una dottrina morale alta e pura (Cantoni 1895, p. 666).

Insomma un insegnamento secondario rispetto a quello letterario, sì che nel 1899 il direttore dell'istruzione media Giuseppe Chiarini (Arezzo, 1833 – Roma, 1908) propose di eliminare l'insegnamento della filosofia.

3. Gentile e il rinnovamento della scuola

Di qui la reazione di Giovanni Gentile (Castelvetrano 1875 – Firenze 1944), allora professore liceale, col volume *L'insegnamento della filosofia nei licei. Saggio pedagogico* (Sandron, Palermo 1900), poi ristampato nel 1924 (Carabba, Lanciano) col titolo *Difesa della filosofia*.

Nel volume il giovane filosofo, oltre a ricostruire le vicende storiche di tale insegnamento nell'Italia unita e all'interno di un serrato argomentare polemico, aveva modo di affermare che tutti credevano di poter parlare di pedagogia

per la semplice ragione, che tutto il genere umano civile si divide in due grandi schiere: di coloro che insegnano, e di coloro che imparano o hanno imparato (Gentile 1969, p. 17).

Qui viene, sia pure rapidamente toccato, un punto molto importante su cui Gentile tornerà successivamente: la civiltà è frutto dell' insegnamento. E il filosofo proseguiva affermando che:

così non cade nemmeno in pensiero che si debba tener conto della storia che anche in questo campo hanno le idee, che si sono costituite in scienza; che si debba leggere quanto si è scritto da chi s'è occupato di proposito delle questioni educative (Gentile 1969, p. 17).

Si trattava del recupero e dell'avvaloramento della conoscenza storica che il filosofo avrebbe ripreso in maniera adeguata.

Ma Gentile andava oltre e chiariva che cosa significasse filosofia:

Che è infatti la filosofia? La caratteristica propria della filosofia fra le scienze è questa: che dove le altre scienze hanno un oggetto distinto dallo spirito, essa ha per oggetto lo stesso spirito, soggetto di tutte le scienze; di guisa che, dove le altre scienze sono il prodotto di un'attività transitiva, la filosofia è il prodotto di un'attività riflessiva. [...] E però è riflessione sullo spirito e riflessione sul mondo, in quanto già rappresentato allo spirito; nell'un caso e nell'altro non un sapere primo, ma un sapere secondo; non un sapere le cose, ma un sapere il sapere. Coscienza, insomma, non propriamente scienza (Gentile 1969, pp. 108-109).

Gentile non rigettava l'impostazione del tempo, poiché sapeva bene che rigettarla *tout court* avrebbe rischiato di togliere la filosofia dal liceo, il che gli sembrava impossibile per la stessa natura formativa della scuola.

Togliete dal liceo la psicologia, la logica e l'etica, e avrete formato uno spirito, che tutto sarà, tranne che spirito. Perché se lo spirito è essenzialmente riflessione, coscienza, ove questa coscienza manchi, mancherà lo spirito stesso. Certo, ci sarà sempre la riflessione o la filosofia volgare; ma la filosofia volgare completa lo spirito volgare; e questo spirito non ha bisogno di 5 anni di ginnasio e 3 di liceo per formarsi! La scuola classica vuole formare l'uomo, quel tale essere ragionevole (Gentile 1969, p. 125).

Si trattava allora di chiarire a sua volta che cosa volesse dire educazione e il giovane Gentile:

Emmanuele Kant disse che ufficio dell'educazione è trasformare l'animaiale in uomo, l'*animal rationabile* in *animal rationale*. [...] Ciò vuol dire, che l'educazione deve proporsi di attuare nell'educando il concetto dell'uomo. Questo a me pare il primo principio della pedagogia, che prenda al titolo di scienza (Gentile 1969, p. 114).

E si trattava di un fine *costitutivo* e non *regolativo*, ossia la vera educazione non era un elenco di precetti, ma era volta a costituire un carattere, una personalità. Quest'ultima è persona responsabile ed è responsabile in quanto ragione. Di qui un'ulteriore considerazione di Gentile. La ragione

è linguaggio, induzione e deduzione in quanto è riflessione; ed è riflessione o ragione in un dato tempo, cioè in seguito a una data formazione storica, la cui riflessione (coscienza) è la storia (Gentile 1969, p. 118).

Gentile coglieva pertanto l'importanza della conoscenza storica e la filosofia, essendo conoscenza, non poteva non essere che storia della filosofia. Così nel volume pubblicato nel 1900 vi è già *in nuce* la tesi attualista che egli svilupperà della filosofia come storia della filosofia¹⁵.

Il nuovo secolo registrava intanto l'affermazione del filosofo. Nel 1903 Benedetto Croce (Pescasseroli, 1866 – Napoli, 1952) fondava la rivista “La Critica” a cui collaborava da subito, per la parte di storia della filosofia, Giovanni Gentile. La rivista avrebbe avuto un ruolo fondamentale per la critica al positivismo e per l'affermazione del neoiddealismo.

Nel 1905 Gentile leggeva a Napoli presso la Federazione degli insegnanti medi il discorso *La riforma della scuola media*, che sarebbe stato pubblicato l'anno seguente, discorso in cui, all'interno di un'ampia prospettiva riformatrice, affermava tra l'altro che uno degli effetti dannosi all'organismo della scuola media (ossia della scuola secondaria inferiore e superiore)

15 Sul pensiero di Gentile, cfr. Cavallera 1994; 2000.

è il difetto generale d'unità d'insegnamento, derivante a sua volta, principalmente, dalla insufficientissima preparazione pedagogica degli insegnanti (Gentile 1988b, p. 88).

E continuava rilevando di tener per fermo

che se non l'ordinamento, i programmi della nostra scuola abbiano bisogno d'una riforma: una riforma che rendesse in ogni materia gli studi medi meno, assai meno estesi, e più intensi (Gentile 1988b, p. 91).

Così Gentile cominciava a essere un punto di riferimento per il rinnovamento scolastico italiano.

Il 7 aprile 1907 nella sua città natia, Castelvetrano, teneva il discorso *Per la scuola elementare di Stato* ove sosteneva che tale scuola, dalla legge Casati affidata ai Comuni, dovesse essere avocata allo Stato.

Ma, per tutti i difetti presenti della scuola di Stato e per tutti i presenti vantaggi della scuola del Comune, sta questo grandissimo vizio di fatto, indiscutibile, del nostro presente assetto scolastico: più della metà degli italiani sono analfabeti. Sta questa vergogna e questa debolezza del nostro paese, innanzi al mondo: sta questo dimezzamento dimezzamento delle nostre energie umane nel mondo delle nazioni [...]. Ecco l'istruzione popolare affidata ai Comuni (Gentile 1988a, p. 144).

Sempre nel 1907, nel VI Congresso Nazionale della Federazione fra gli insegnanti delle scuole medie Gentile dichiarava che occorreva ripristinare l'insegnamento della religione nella scuola elementare, abolito dai programmi con la Legge Coppino del 1877, insegnamento necessario, secondo il filosofo, per una illustrazione di vita morale ai fanciulli nell'unica scuola dell'obbligo:

preme che si mostri [nella scuola] la vita con tutta la serietà, in cui può mostrarla una fede religiosa; e poiché nelle condizioni storiche del nostro paese, non credo che la maggioranza, almeno, delle nostre scuole possa ammettere altro insegnamento religioso che il cattolico (Gentile 1988a, p. 126).

Da aggiungere inoltre i numerosi scritti di Gentile, pubblicati tra il 1900 e il 1916, sull'insegnamento della filosofia (ora in Gentile 1988a, pp. 159-225).

Su “La Critica” nel 1909, appariva l’articolo *Il circolo della filosofia e della storia della filosofia*, poi ristampato nel volume *La riforma della dialettica hegeliana* (I ed. 1913). Ivi Gentile dichiarava “l’intrinseca medesimezza della filosofia e della sua storia” e che:

questa identità della filosofia con la storia della filosofia (anzi, secondo me, con la storia in generale, poiché fuori della filosofia non vedo attualità spirituale, né fuori dello spirito vedo realtà di sorta, di cui si possa fare la storia) non va intesa soltanto *a parte obiecti*, ma anche *a parte subiecti*: non solo come unità della filosofia per sé nel suo corso storico, ma anche come unità della filosofia come costruzione e acquisizione personale d’ogni singolo filosofo, con la storiografia filosofica, o ricostruzione, che ogni singolo storico fa del corso storico della filosofia (Gentile 1996³, p. 138).

Gentile (dal 1906 al 1914 professore di Storia della filosofia all’Università di Palermo, dal 1914 al 1917 professore di Filosofia teoretica all’Università di Pisa, dal 1917 professore di Storia della filosofia all’Università di Roma e quindi dal 1926, sempre a Roma, professore di Filosofia teoretica) era ormai un filosofo affermato e sviluppava la sua concezione filosofica – l’attualismo – nei volumi *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* (2 voll. I ed. 1913-14), *Teoria generale dello spirito come atto puro* (I ed. 1916), *Sistema di Logica come teoria del conoscere* (II ed completa in due volumi 1922). Con lo scoppio della I guerra mondiale egli sostenne, con discorsi e con numerosi articoli su riviste e giornali¹⁶, l’impegno italiano nel conflitto, giudicandolo come la conclusione delle guerre risorgimentali in vista dell’annessione delle terre irredente (il Trentino, La Venezia Giulia ecc.).

Nel dopoguerra Gentile era un punto di riferimento soprattutto per l’aspetto pedagogico, tanto che Benedetto Croce, ministro della Pubblica Istruzione nel quinto e ultimo dei governi presieduti da Giovanni Giolitti, dal 15 giugno 1920 al 4 luglio 1921, cercò invano di realizzare il progetto gentiliano di riforma della scuola (cfr. Cavallera 1979; Tognon 1990).

16 Scritti poi raccolti in Gentile 1989b; 1989c. Su Gentile e la grande guerra, cfr. Cavallera 2017, pp. 37-52.

4. La riforma Gentile

I tempi cambiano nell'inquieto dopoguerra. Dopo la "Marcia su Roma" (28 ottobre 1922), il re Vittorio Emanuele III incaricò Mussolini di formare e presiedere un nuovo governo che si insediò il 31 ottobre. Mussolini realizzò un governo di ampia rappresentanza nazionale.

Oltre a Mussolini, che si prese anche l'*interim* degli Interni e degli Esteri, vi figuravano tre fascisti (Oviglia alla Giustizia, De Stefani alle Finanze e Giuriati alla Terre liberate), due popolari (Tangorra al Tesoro e Cavazzoni al Lavoro), due militari (Diaz alla Guerra e Thaon de Revel alla Marina), due democratici (Carnazza ai Lavori pubblici e T. Rossi all'Industria e Commercio), un nazionalista (Federzoni alle Colonie), un demsociale (Colonna di Cesarò alle Poste), un liberale (De Capitani all'Agricoltura) e un indipendente (Gentile all'Istruzione). Quanto ai sottosegretari, in tutto diciotto, nove erano fascisti, quattro popolari, due nazionalisti e demsociali e uno liberale (De Felice 1966, pp. 386-387).

Come ha sottolineato De Felice,

Personalmente Mussolini non conosceva il filosofo; il suo nome gli fu suggerito da A. Lanzillo ed egli lo approvò con entusiasmo, anche se Gentile, prima di accettare, volle da lui l'assicurazione che non avrebbe dovuto modificare il suo punto di vista sull'esame di stato, da lui ritenuto necessario, mentre a Napoli alcuni fascisti lo avevano vivacemente combattuto (De Felice 1966, p. 376).

Di fatto Gentile ebbe carta bianca per realizzare la riforma da lui pensata nel corso del ventennio precedente e il filosofo-ministro chiamò a collaborare al ministero colleghi e discepoli come Ernesto Codignola (Genova, 1885 – Firenze, 1965) e Giuseppe Lombardo-Radice (Catania, 1879 – Cortina d'Ampezzo, 1938) a cui affidò la Direzione generale per l'istruzione elementare.

Attraverso una serie di decreti legge – R. D. 16 luglio 1923, n. 1753 (Ministero dell'istruzione); R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 (obbligo scolastico); R.D. 1º ottobre 1923, n. 2185 (scuola elementare); R.D. 6 maggio 1923, n. 1054, R.D. 30 aprile 1924, n. 756, R.D. 4 settembre 1924, n. 1533 e R.D. 1 settembre 1925, n. 2009 (scuola media di 1º e

2° grado e convitti nazionali); R.D. 30 settembre 1923, n. 2102 e R.D. 6 aprile 1924, n. 674 (scuola superiore e università) – Gentile ebbe così modo di realizzare il suo progetto, quello di una riforma essenzialmente filosofica.

Per quanto riguarda la scuola media (ossia la scuola secondaria inferiore e superiore) in una intervista del 29 marzo 1923, *Chiarimenti sui concetti della riforma* il filosofo-ministro affermava:

Tendo a concentrare la funzione della scuola media nella scuola classica; la quale, per il suo valore nazionale ed educativo, avrà una netta preminenza su le altre scuole destinate alla formazione dello spirito degli alunni. Di qui, la necessità di dare maggiore importanza allo studio delle lingue classiche, della storia e della filosofia. Nel ginnasio-liceo, al quale finora si rimproverava di non far campo alle lingue straniere, ci sarà anche l'insegnamento di codeste lingue, che non è detto debbano consistere nella sola lingua francese, come oggi accade; [...]. Fuori di questa scuola, penso all'istituzione di un liceo scientifico, dal quale si possa accedere a talune Facoltà universitarie (Gentile 1989a, pp. 36-37).

Il 15 novembre 1923 Gentile, in occasione dell'inaugurazione della nuova sessione del Consiglio superiore, tenne il discorso *Il rinnovamento della scuola* dove ebbe modo di affermare che stava attuando la riforma dei programmi, riforma

che abbiamo meditato con grandissimo scrupolo e che ho ferma fiducia gioveranno a combattere vittoriosamente molti dei mali che si annidavano nell'intimo e nell'anima stessa della nostra scuola; indirizzati, come essi sono, a ridare agli insegnanti, individualmente e collegialmente, tutta la responsabilità dei metodi d'insegnamento, cioè tutta la libertà (Gentile 1989a, pp. 163-164).

E inoltre si soffermava sui motivi pratici e ideali degli abbinamenti di materie,

per cui un solo professore insegnerebbe d'ora innanzi storia e filosofia o fisica e matematica [...]. Per ciò che in particolare riguarda la storia e la filosofia, riconosco che i professori di storia sono la maggior parte impreparati all'insegnamento della filosofia; ma osservo che i nuovi programmi di filosofia richiedono dagli insegnanti più cultura che idee sistematiche o,

almeno, richiedono prima di tutto cultura, capacità di leggere grandi scrittori, che ogni uomo colto, specialmente se uscito dalla Facoltà di lettere, dovrebbe essere in grado di leggere (Gentile 1989a, pp. 165-166).

Del resto, come Gentile avrebbe ancora rilevato in Senato a riforma compiuta il 5 febbraio 1925, con l'abbinamento delle discipline un insegnante poteva avere la cattedra non sparsa in un istituto o in diversi istituti come nel passato,

così non c'era propriamente un corpo di insegnanti che fosse addetto ad una determinata scuola (Gentile 1989a, p. 248).

Per quanto riguardava la scuola secondaria superiore erano aggiunti il liceo scientifico, l'istituto magistrale, che sostituiva la vecchia scuola normale, e il liceo femminile, che era la versione statale degli educandati femminili storicamente gestiti da religiose. La scuola secondaria inferiore e superiore era pertanto così articolata (R. D. 6 maggio 1923, n. 1054):

sono di primo grado: la scuola complementare, il ginnasio, il corso inferiore dell'istituto tecnico, il corso inferiore dell'istituto magistrale; sono di secondo grado: il liceo, il corso superiore dell'istituto tecnico, il corso superiore dell'istituto magistrale, il liceo scientifico, il liceo femminile” (tit. I, cap. 1°, art. 1). L'istruzione complementare fa seguito a quella che si imparte nella scuola elementare e la compie. È data nella scuola complementare (capo. 2° art. 34). L'istruzione classica ha per fine di preparare alle università ed agli istituti superiori (capo 3°, art. 39).

Nel liceo classico era presente l'insegnamento della filosofia.

L'istruzione tecnica ha per fine di preparare all'esercizio di alcune professioni. È impartita nell'istituto tecnico” (Capo 4°, art. 45). L'istruzione magistrale ha per fine di preparare gli insegnanti delle scuole elementari. È impartita negli istituti magistrali (capo 5°, art. 53).

Oltre all'insegnamento di filosofia e pedagogia, era prescritto quello di latino in modo da valorizzare attraverso la preparazione culturale, la figura dell'insegnante elementare.

I licei scientifici hanno per fine di sviluppare ed approfondire l'istruzione dei giovani che aspirino agli studi universitari nelle facoltà di Scienze e di Medicina e Chirurgia con particolare riguardo alla cultura scientifica (capo 6°, art. 60).

Era presente l'insegnamento della filosofia.

I licei femminili hanno per fine d'impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirino né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma professionale (capo 7°, art. 65).

Era presente l'insegnamento della filosofia. Va infine detto che se il liceo classico consentiva l'accesso a tutte le facoltà universitarie, il liceo scientifico (mancando l'insegnamento del Greco) non consentiva l'accesso alle facoltà di Giurisprudenza e di Lettere e Filosofia; l'istituto magistrale consentiva solo l'accesso, previo superamento esame di concorso, all'Istituto superiore di Magistero (successivamente facoltà); l'istituto tecnico (sezione commercio e ragioneria) consentiva l'accesso alle facoltà di Scienze statistiche e attuariali e Scienze economiche e commerciali; l'istituto tecnico (sezione agrimensura) consentiva l'accesso alle facoltà di Scienze statistiche e attuariali, Scienze economiche e commerciali e, previo esame di integrazione, Agraria¹⁷.

L'abbinamento di storia e filosofia, d'altra parte, se assicurava la stabilità della cattedra oltre che la vicinanza intrinseca tra le due discipline, non le confondeva da un punto di vista dell'orario. Per quello, dunque, che riguardava l'insegnamento della Filosofia nella riforma Gentile l'orario era quindi di tre opere settimanali per ogni classe del liceo classico, di quattro ore settimanali per le classi del III e IV anno (conclusivo) del liceo scientifico, di tre ore settimanali (insieme al diritto e all'economia politica) per le tre classi del liceo femminile. Per quanto riguardava l'istituto magistrale nel corso superiore l'insegnamento della filosofia unito a quello della pedagogia era di quattro ore settimanali al I anno, di cinque ore settimanali al II anno, di sei ore settimanali al III anno¹⁸.

17 Per tali notizie è utile Bellucci-Ciliberto 1978.

18 Per tali dati cfr. Bellucci-Ciliberto 1978, pp. 257-261.

Va inoltre sottolineato come l'insegnamento della filosofia divenisse sostanzialmente insegnamento di storia della filosofia (come del resto avveniva per l'insegnamento della letteratura italiana, della letteratura latina e della letteratura greca). Il taglio storico non solo era congeniale, come si è detto, alla natura stessa della filosofia gentiliana, ma evitava che i manuali esprimessero sostanzialmente il punto di vista degli autori intorno ai problemi della logica, della psicologia e dell'etica. Veniva invece in tal modo recuperata la visione d'insieme del pensiero ogni filosofo e la trattazione storica favoriva una conoscenza organica. Di qui la necessità di un manuale di storia della filosofia che doveva avere il compito di illustrare lo sviluppo storico della speculazione filosofica, mentre maggiore spazio si sarebbe dovuto dare alla lettura dei testi dei classici del pensiero.

Significativo, per tale aspetto il programma per gli esami di maturità emanato con R. D. 14 ottobre 1923 ove per il problema della *conoscenza* e per il problema *moral*e erano indicate varie opere (da Platone e Aristotele a Hegel, Rosmini, Spaventa) e si affermava, sempre per la filosofia che il candidato avrebbe esposto una delle seguenti “opere e parti di opere, inquadrando sempre storicamente e teoricamente la dottrina esposta” (Gentile 1969, p. 193). Si aggiungeva inoltre che

Oltre questa prima forma di esame, ne è ammessa una seconda nella quale il candidato esporrà quattro delle opere sopra citate (leggendo e commentando alcuni passi a scelta dell'esaminatore) come documento di quattro fondamentali indirizzi filosofici (p. es. intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo), inquadrando storicamente gli autori prescelti (Gentile 1969, pp.193-194).

La durata dell'esame era prevista in 25 minuti.

Importante sono le *Avvertenze*, che è opportuno qui riportare integralmente in quanto spiegavano il modo di intendere la filosofia, il suo insegnamento e il ruolo del manuale.

Poiché studiare filosofia non significa già studiare certa determinata materia, ma sollevarsi a considerare filosoficamente certi problemi, non c'è nella filosofia una parte elementare diversa da quella propriamente dottrinale e sistematica. Ci sono, invece, problemi fondamentali (conoscenza e

moralità) e atteggiamenti fondamentali dello spirito (intellettualismo, empirismo, criticismo, idealismo). Si ammettono i due tipi d'esame. Uno che faccia svolgere e chiarire i due problemi della conoscenza e della moralità; l'altro che faccia esporre e valutare i quattro atteggiamenti fondamentali di cui sopra. In ogni caso, i problemi mostrano tutto il loro valore nella trattazione che ne han fatta i grandi filosofi, i quali li hanno vissuti con tutta l'originalità e la profondità del loro spirito, laddove si inaridiscono negli espositori di seconda mano. E poiché filosofare è soprattutto esercitare la libertà del pensiero, anzi formarla nel riconoscimento e nella instaurazione delle intime leggi dello spirito, non si richiederà mai nell'esame di filosofia uno sforzo della memoria impegnata in astratte affermazioni o negazioni, ma si vorrà la penetrazione del pensiero altrui che sia slancio e moto del pensiero stesso del candidato (Gentile 1969, p. 194).

In tal modo Gentile stabiliva come l'insegnamento della filosofia sarebbe stato nel corso degli anni sino a tutt'oggi. Ciò che nei fatti sarebbe cambiato nel tempo, di là dalle modifiche che avrebbero subìto come organizzazione il liceo scientifico e l'istituto magistrale (il liceo femminile non ebbe fortuna e scomparve nel 1928), è l'importanza che avrebbe sempre più acquisito il manuale di storia della filosofia e la riduzione dello spazio destinato alla lettura dei classici. A prescindere da questo, l'impronta che tuttora ha l'insegnamento della filosofia, sia per il taglio storico sia per l'abbinamento con la storia, è quello voluto da Gentile e rimane certamente come un punto saldo nella storia della scuola italiana.

Esso permette che l'alunno abbia di fronte una visione complessiva dello sviluppo storico del pensiero occidentale e che al tempo stesso il docente possa soffermarsi sugli autori che reputa più adeguati alla trattazione in classe, lasciando quindi a chi è stimolato dal pensiero filosofico la lettura del pensiero dei filosofi non illustrati ufficialmente in classe. Così di fatto accade che alcuni manuali di valore adottati nei licei siano poi utilizzati nella loro completezza da coloro che devono sostenere esami filosofici all'università. L'aver sostenuto con decisione l'importanza della conoscenza storica è uno dei grandi meriti di Giovanni Gentile e certamente l'impostazione da lui data è tuttora non sostituibile.

Bibliografia

- Acocella, G.
2000 *Le tavole della legge. Educazione, società, Stato nell'etica civile di Aristide Gabelli*, Liguori, Napoli.
- Angiulli, A.
1888 *La filosofia e la scuola*, Anfossi, Napoli.
- Avanzini, A.
1881 *Francesco Soave e la sua scuola*, Paravia, Torino.
- Bellucci, M., Ciliberto, M.
1978 *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino.
- Bertoni Jovine, D., Tisato R. (a cura di)
1973 *Positivismo pedagogico italiano*, I, *De Sanctis, Villari, Gabelli*, UTET, Torino.
- Bianchi, A. (a cura di)
2021 *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, introduzione e traduzione a cura di A. Bianchi, Scholé, Brescia.
- Borghi, L. (a cura di)
1958 *Il pensiero pedagogico del Risorgimento*, Giuntine-Sansoni, Firenze.
- Cantoni, C.
1895 *Filosofia (Insegnamento della)*, in Martinazzoli, A., Credaro, L. (a cura di), *Dizionario illustrato di pedagogia*, I, Vallardi, Milano, pp. 663-667.
- Cariddi, W.
1981 *Il pensiero politico e pedagogico di Vincenzo Cuoco*, Milella, Lecce.
- Carletti, G.
2015 *Francesco Soave. Un illuminista controrivoluzionario*, Centro Editoriale Toscano, Scandicci (Firenze).
- Cavallera, G.U.
2008 *Andrea Angiulli e la fondazione della pedagogia scientifica*, Pensa MultiMedia, Lecce.
2009 *La dottrina dell'evoluzione in Saverio F. De Dominicis*, in "I Problemi della Pedagogia", a. LV, n. 4-6, pp. 405-438.

- 2013 Roberto Ardigò. *"La morale dei positivisti" e la religione civile*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia.
- 2014 *Il manuale di filosofia nell'età del Positivismo in Italia*, in "I Problemi della Pedagogia", a. LX, n. 1, pp. 4-40.

Cavallera, H.A.

- 1979 *Attività educativa e teoria pedagogica in Benedetto Croce*, Edizioni Magistero, Bologna.
- 1994 *Immagine e costruzione del reale nel pensiero di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma.
- 2000 *Giovanni Gentile. L'essere e il divenire*, SEAM, Formello (Roma).
- 2013 *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze.
- 2017 *Giovanni Gentile. La Grande Guerra come conclusione delle guerre risorgimentali*, in "Annali del Centro Pannunzio", a. XLV, Ianni, Torino, pp. 37-52.

De Dominicis, S.

- 1908 *Scienza Comparata dell'Educazione. Sociologia Pedagogica*, Strelgio, Genova-Torino-Milano.

De Felice, R.

- 1966 *Mussolini il fascista*, I, *La conquista del potere 1921-1925*, Einaudi, Torino.

Fiorentino, F.

- 1877 *Elementi di filosofia ad uso de' licei*, Morano, Napoli.
- 1907 *Elementi di filosofia ad uso de' licei*, I: *Psicologia e logica*, nuova ed. a cura di G. Gentile, Paravia, Torino.
- 1908 *Elementi di filosofia ad uso de' licei*, II: *Eтика*, nuova ed. a cura di G. Gentile, Paravia, Torino.

Gabelli, A.

- 1976 *L'istruzione classica*, in Bertoni Jovine-Tisato, pp. 663-692.

Gatti, M.

- 1998 *Della riforma della istruzione pubblica nel Regno delle Due Sicilie*, a cura di H.A. Cavallera, Pensa MultiMedia, Lecce.

Gentile, G.

- 1957 *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, I, *I platonici*, nuova ed. riv. da V.A. Bellezza, Sansoni Firenze.
- 1957 *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, III, *I neokantiani e gli hegeliani*, parte prima, nuova ed. riv. da V.A. Bellezza, Sansoni, Firenze.
- 1969 *Difesa della filosofia*, III ed. riv., Sansoni, Firenze.

- 1988a *Educazione e scuola laica*, V ed. riv. e accr. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze.
- 1988b *La nuova scuola media*, II ed. riv. e ampl. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze.
- 1989a *La riforma della scuola in Italia*, III ed. riv. e accr. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze.
- 1989b *Guerra e fede*, III ed. riv. e ampl. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze.
- 1989c *Dopo la vittoria*, II ed. riv. e ampl. a cura di H.A. Cavallera, Le Lettere, Firenze.
- 1996³ *La riforma della dialettica hegeliana*, Le Lettere, Firenze.

Gentile, L.

- 2003 *Filippo Masci. Dal criticismo kantiano al monismo psicofisico*, Noubis, Chieti.

Hinz, M., Righi, R., Zardin, D. (a cura di)

2004 *I Gesuiti e la Ratio studiorum*, Bulzoni, Roma.

Martinazzoli, A., Credaro, L. (diretto da)

1895 *Dizionario illustrato di pedagogia*, I, Vallardi, Milano.

Masci, F.

- 1899 *Elementi di filosofia per le scuole secondarie*, I, Logica, Pierro, Napoli.

Moretti, M.

2005 *Pasquale Villari storico e politico*, Liguori, Napoli.

Scalera, V.

- 1990 *L'insegnamento della filosofia dall'Unità alla riforma Gentile*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).

Tisato, R. (a cura di)

- 1976 *Positivismo pedagogico italiano. Angiulli, Siciliani, Ardigò, Fornerelli, De Dominicis*, II, UTET, Torino.

Tognon, G.

1990 *Benedetto Croce alla Minerva*, La Scuola, Brescia.

Villari, P.

- 1973 *L'istruzione secondaria e il nuovo disegno di legge approvato dal Senato (1868)*, in Bertoni Jovine, D. (a cura di), Tisato, R. (con la collaborazione di), *Positivismo pedagogico italiano*, I, UTET, Torino, pp. 401-435.

“... quell’odiosa e maledetta scuola
che leva tutta la libertà”

Dino Buzzati al Liceo Parini

Lorenzo Viganò



Foto 1

Dino Buzzati davanti al suo quadro *Piazza del Duomo di Milano*.
(Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Esiste ancora il parapetto di pietra / sul Naviglio dinanzi al Parini / dove c'è adesso la questura centrale / sul quale appoggiasti i libri stanchi / così felice e libero al sole / l'ultimo giorno della quinta ginnasiale? (Carnazzi 1998, p. 1346)



Foto 2

Dino Buzzati (al centro, con i pantaloni corti e i libri in mano) all'uscita del Liceo-Ginnasio Parini che allora di trovava in via Fatebenefratelli, a Milano, sede attuale della Questura. (*Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati*)

Il primo giorno di scuola di Dino Buzzati al liceo Parini risale alla fine di ottobre del 1916. Ha da poco compiuto dieci anni e comincia a frequentare il ginnasio.



Foto 3

Dino Buzzati in posa con il violino, strumento che inizia a studiare nel 1914, all’età di otto anni. (Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Allora il Parini si trovava all’inizio di via Lulli, oltre piazzale Loreto, all’incrocio con via Porpora e raggiungerlo in tram (probabilmente il numero 3) era una piccola avventura. La classe di cui entra a far parte ha come insegnante il professor Renato Balzari e conta 48 studenti, molti dei quali rimarranno gli stessi fino alla maturità: Mira, Bartoli... E soprattutto Arturo Brambilla, che diventerà il suo compagno di banco e di crescita, un amico fraterno con cui Buzzati condividerà passioni – l’egittologia, la bicicletta, il disegno, la poesia – sogni ed esperienze. E una profonda sensibilità nei confronti del mondo e della vita.

Negli anni della prima giovinezza, cioè gli anni più importanti della vita quando si incomincia a scoprire il mondo e si forma, per non cambiare mai più, “il fondo della personalità”, ricorderà Buzzati molti anni dopo, “bene, io in questi anni, che si perdono ormai nel passato lontano come una inverosimile leggenda, io ero dentro di lui come lui era dentro di me. E di fronte agli studi, all’arte, ai libri, alle montagne, non c’era bisogno che ci si scambiassero parole perché l’intesa automaticamente era perfetta e assoluta (Brambilla 1967, p. 11).

Dino Buzzati è un bravo studente. Diligente. Attento. Preciso. Rigoroso. Ma non è il primo della classe – posto che spetterà sempre ad Antonio Mira, “un vero enfant prodige, [...] una specie di mostro” (Brambilla 1967, p. 16) dirà, – e non è nemmeno il secondo, che è Arturo Brambilla.

Anch’io ero bravo, a scuola, ma con una continuità e un eclettismo di gran lunga minore. Mira e Brambilla eccellevano in italiano come in latino, in storia come in matematica, in geografia come in francese. Io invece, e anche altri ‘bravi’ che formavano il gruppetto di rincalzo, qualche volta scanchignavamo qua e là. (Brambilla 1967, p. 17)

Tra quelle che lui definirà “le più mortificanti esperienze della mia vita” c’è la bocciatura in francese allo scrutinio finale della terza ginnasio, “macchia disonorante sulla mia intatta verginità, donde scene di disperazione così convulse che a consolarmi venne (a casa) lo stesso insegnante di francese” (Brambilla 1967, p. 17).

Buzzati non lo dice chiaramente, ma è il terzo più bravo della classe. Già allora obbediente e osservante delle regole.

Ho sempre avuto rispetto del principio d’autorità fin da bambino. Ricordo che al ginnasio-liceo, il Parini di Milano, non usavamo mai il bigino cioè le traduzioni stampate, per uno scrupolo di onestà. Non ho mai marinato la scuola, non sono mai andato a scuola senza aver fatto i compiti. Ogni fila aveva il capobanco, scelto in base ai voti, a mano a mano che si perdevano voti si veniva retrocessi verso gli ultimi posti. C’era qualche cosa di militare in tutto questo e forse ne è rimasta un’impronta nel mio carattere. I capobanco correggevano i compiti degli altri. Io ero un capobanco. All’esame di maturità ho fatto, con alcuni altri, la traduzione diret-

ta dal greco al latino. (In italiano prendevo) otto, generalmente. Ricordo un bel tema che mi hanno dato in quarta ginnasio: *Che cosa faresti se avessi un ippogrifo?* (Marchi 1969)

Il titolo era in realtà *A cavallo dell’ippogrifo* e Buzzati lo sviluppò come un vero e proprio racconto, facendo volare “un selvaggio” in groppa al “mostro alato” tra monti, conche, foreste e laghi “d’azzurro celeste”. Fino a quando, col sopraggiungere della sera, una tempesta non li fa precipitare nelle acque del lago, di fronte a montagne che parrevano “immensi fantasmi”.

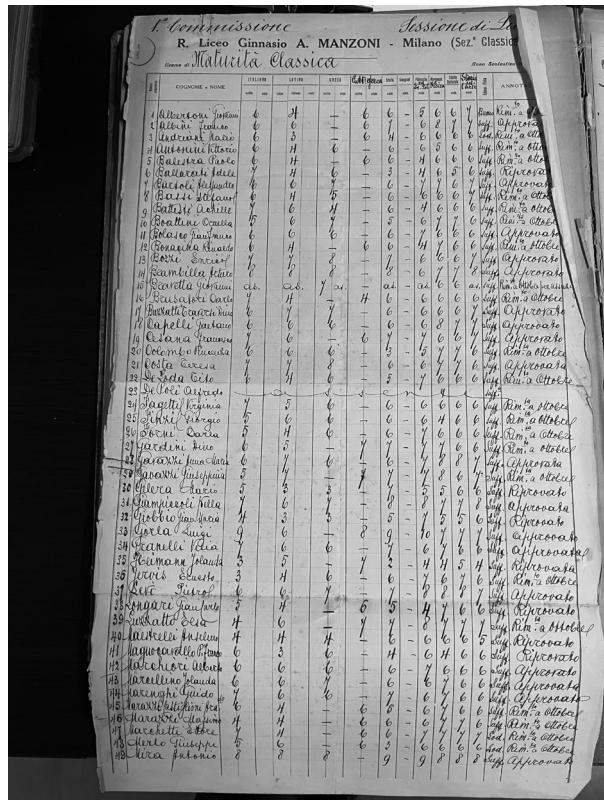


Foto 4

Le pagelle di ammissione all’esame di maturità, titolo di studio che Buzzati consegne nel 1924. Da notare il 6 in italiano.

Un anno fa, grazie al lavoro di ricerca delle professoresse Teresa Summa e Laura Zaninelli, si sono ritrovate negli archivi del Parini le sue pagelle, nelle quali spicca un 6 in italiano nella pagella di ammissione all'esame di maturità (prova, come accadde per la bocciatura di Giuseppe Verdi al Conservatorio di Milano – Conservatorio che avrebbe preso il suo nome –, di quanto le valutazioni scolastiche non vedano lontano e soprattutto, fortunatamente, non pregiudichino il futuro).



Foto 5

Dino Buzzati tra i 14 e i 15 anni. È in questo periodo, nel 1920, che perde il padre e che comincia a tenere un diario. (Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Dunque Buzzati è bravo, ma non è quell’alunno che comunemente si definisce un secchione, anzi. “Io oggi comincerò a guardare qualche cosa ma mica a studiare – perché così tanto secchia non lo sono mica” scrive a Brambilla il 20 settembre 1921 (Simonelli 1985, p. 72). La scuola è importante, studiare è un dovere, ma egli riesce a mantenere sempre un certo distacco, non privo di ironia. Scrive nel luglio 1920: “Carissimo Artueris” – appassionati di antico Egitto, si sono ribattezzati Artueris e Dinuphis e hanno addirittura messo a punto un linguaggio geroglifico che solo loro conoscono e con il quale comunicano segretamente –



Foto 6

Una lettera scritta a geroglifici con cui Dinuphis (Buzzati) e Artueris (Brambilla) comunicano e che soltanto loro sono in grado di decifrare.
(Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Carissimo Artueris, nell'esperimento o meglio esame di Francese ho preso 8: me lo ha telefonato poco fa l'Ursus pelosus Blumb. All'esame di ginnastica esaminatori erano il nostro esimio professore e una signorina che aveva il muso dall'espressione così sdegnosa e villana che si sarebbe tratte sui capelli tutte le ire di Onnoufri. Anche questo stupido esame mi pare sia andato bene. Dunque sono contento. Per Giove! (Simonelli 1985, p. 42)

Un distacco, quello di Buzzati nei confronti della scuola, alimentato anche dalle sue molte passioni. Lo dimostrano le lettere che invia a Brambilla, quasi ogni giorno per tutto il periodo scolastico (e anche successivamente).

I compiti li fa, ma non permette a temi e letture, a greco e latino di invadere le sue estati, di impedirgli le scalate in montagna, le battute di caccia, la scrittura di racconti e poesie. Spesso, forse con qualche senso di colpa, confessa di non aver voglia di fare niente e chiede a Brambilla: "Dimmi cosa altro studi", oppure "Studi?". O "Studi tanto?". O ancora "Chissà quanto avrai studiato!".

E poi si confronta con l'amico sullo stato dei compiti delle vacanze: "Io studio il greco, il latino l'ho ripassato, ma le forme irregolari dei verbi [...] non le ripasso mica" (Simonelli 1985, p. 73). E poi: "È bello Cicerone? È bello Omero? Carissimo è Omero perché adopera sempre le stesse parole" (Simonelli 1985, p. 73). Si confida:

Ho da darti una bruttissima notizia, almeno per me. [...] Castiglioni va a Torino. Era l'unico professore che mi pigliava un po' in considerazione. Ma quello che m'imbila più di tutti è Fioravanti che mi pare dare spintoni a una casa per buttarla giù. Anche se in generale quest'anno ho fatto brutti temi però, quando ne facevo di decenti, mi dava sei lo stesso. Per questo mi fa venire la rabbia che io non posso fare niente. Non dico nemmeno che sia cattivo. (Simonelli 1985, p. 73)



Foto 7

Dino Buzzati (a destra) si prepara a partire per un’ascensione in montagna con l’amico e compagno di classe Alessandro Bartoli. Quest’ultimo morirà precipitando dalle torri del Vajolet durante una scalata nell'estate 1928. Sarà lo stesso Dino Buzzati, appena entrato al *Corriere della Sera*, a darne notizia ai lettori nel suo primo, non firmato, articolo. (Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Ma a mano a mano che cresce, che si fa adulto, la scuola gli va sempre più stretta. Nel settembre 1923 scrive a Brambilla:

Ora mi sembra di non poter essere felice che sulle montagne e di non desiderare che quelle. E pensare che invece adesso viene quell'odiosa e maledetta scuola che leva tutta la libertà. E che ci pigli un male a Gentile, che la finisce di fare l'imbecille che il diavolo se lo porti. (Simonelli 1985, p. 138)

Al punto che qualche giorno dopo, il 30 settembre, in un'altra lettera costruisce una specie di teorema sulla relazione tra le montagne e la scuola:

Il tempo qui è meraviglioso e lo Schiara è d'un colore incantevole e, pensando che son vicine quelle maledette scuole, mi sento rabbividire. E in verità, forse mi dirai scemo, quelle cose là son ben misere e idiote in confronto della bellezza delle montagne e certi momenti, quando più belle sono le crode, trovo che anche il greco e il latino e la letteratura italiana e Dante e il Petrarca e tante altre belle robe sono fesserie compassionevoli. Dì la verità, non è vero forse? Se sui ghiacciai del Rosa pensavi a Omero, e non ho paura di dire eresie, sono matematicamente sicuro che Omero allora ti pareva una cosa pietosa. E questo doveva essere per forza per la tua grande passione per le montagne. Ma se a scuola, in ora di greco, pensi alle Crode, queste non ti paiono cose sceme ma ancora più belle perché sono lontane. Dal che le montagne sono più belle di tutto, come si voleva dimostrare. (Simonelli 1985, p. 139)

Dino Buzzati è in vacanza ad Agordo quando, nell'estate 1924, riceve da Brambilla la notizia di essere stato promosso. “Essendo passato, sono felice”, gli risponde.

Me ne frego dei voti più o meno belli. A me basta essere venuto fuori da quell'abominevole scuola. Unico ricordo bello è la vita tra compagni. Gli altri dicono ‘Li rimiangerete questi anni’. Sfido io perché sempre si rimpiange la vita che s’è consumata. E l’aver finito il liceo, come la vecchia similitudine, è simile ad essere arrivati in cima a una montagna da cui non si possa tornare. E questo è sempre triste. (Simonelli 1985, p. 154)

Gli otto anni passati al Parini, divisi tra il ginnasio inferiore, il ginnasio superiore e il liceo, sono anni fondamentali per Buzzati, come

per qualsiasi altro studente. Anni di formazione culturale e di carattere; di passaggio – dalla fanciullezza all’adolescenza alla maturità – che incideranno molto anche sulle sue scelte future, di vita e professionali. Al contrario di Arturo Brambilla, che sceglierà Lettere classiche diventando un professore stimato e amatissimo dai suoi studenti al Liceo Berchet, Dino Buzzati preferirà la facoltà di Giurisprudenza, in parte per una sorta di continuità familiare – suo nonno paterno Augusto era un noto magistrato e presidente della Corte d’Appello di Venezia, e il padre Giulio Cesare, laureato in Diritto internazionale, insegnava quella materia all’Università di Pavia e alla Bocconi di Milano – in parte perché riteneva che Giurisprudenza gli avrebbe lasciato più opzioni oltre a quella di diventare insegnante, prima fra tutte quella del giornalismo.



Foto 8
Dino Buzzati alla macchina per scrivere.
(Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Gli anni scolastici, quindi, rimarranno un ricordo importante della sua vita – nelle pagine di diario post scolastico scritte da destra a sinistra per evitare sguardi indiscreti, si racconta e si confida in latino maccheronico – ma saranno anche un periodo fondamentale per il suo futuro. Al punto che quando nel 1965 morirà Luigi Castiglioni, che fu suo professore di latino e greco al Parini (quell'unico professore che lo pigliava un po' in considerazione e con il quale Arturo Brambilla lavorerà per dare vita al noto vocabolario di latino), gli dedicherà un bellissimo e intenso elzeviro sul *Corriere della Sera*.

Vale la pena di estrapolarne qualche passaggio, perché fotografa bene la sua figura e la vita al Parini di quegli anni:

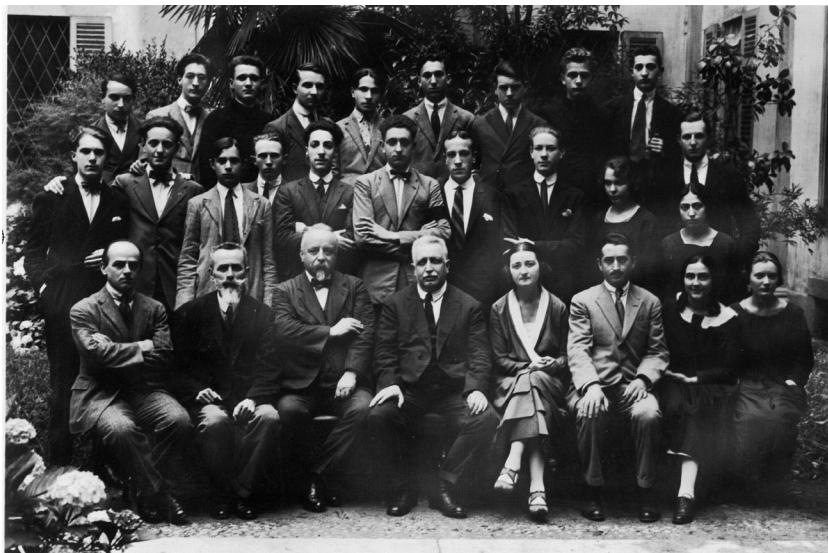


Foto 9

Foto ricordo di alunni e professori del Liceo-Ginnasio Parini. Dino Buzzati è il quinto da sinistra nella fila in alto. Si riconoscono poi: l'amico fraterno Arturo Brambilla (primo a sinistra nella fila al centro) e il professore Luigi Castiglioni (primo a sinistra nella fila in basso, con le braccia conserte).

(Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Quando arrivò al 'Parini' il nuovo professore di latino e greco, i ragazzi della prima liceo rimasero perplessi e sgomenti. [...]

Era completamente diverso da tutti gli altri professori. Intanto la faccia, che poteva ricordare un condottiero dei tempi di Silla o anche l’attore cinematografico Claude Rains. Quella fronte di dimensioni addirittura mostruose. Quel naso dritto che dava l’impressione di fendere l’aria anche quando era fermo. Quella bocca facile a una piega sprezzante o beffarda. Soprattutto quegli occhi ficcanti in profondità con viva ironia; [...]

Diverso da tutti gli altri professori. Intanto, quel suo modo quasi spavaldo di fumare la sigaretta in classe, ciò che al ‘Parini’ non si era mai visto (consumata a metà, la sigaretta gli restava attaccata al labbro superiore e scattava su e giù, egli continuando a parlare, così da accrescere il senso di sicurezza e di imperio). Poi, ogni sua frase o gesto, impregnati di un vigore compresso del tutto extra-scolastico. Poi, la impressionante e definitiva autorità di dottrina. Soprattutto la sua inespressa ma evidente pretesa che noi tutti della prima A, ci mantenessimo, cosa assurda, al suo livello, rispondendo a ogni sua inverosimile domanda, quasi ci avesse scambiati, noi studentelli di liceo per professori arcilaureati, non sapienti come lui ma pur sempre professori.

Immaginate un drappello di *boy-scouts* al quale viene assegnato un nuovo comandante. Dopo un po’, i *boy-scouts* scoprono che non si tratta di un graduato qualsiasi dell’organizzazione, bensì di un vero e proprio generale dell’esercito, uno dei più illustri, che ha già combattuto e vinto difficili guerre, e che per una misteriosa combinazione è stato assegnato ai giovani esploratori. E il bello è che questo generale sembra non accorgersi di avere a che fare con dei ragazzetti ma impartisce ordini quasi fossero soldatacci grandi e grossi, rotti ad ogni fatica e pericolo, e li fa marciare, e li fa correre, e li fa andare all’assalto come se fossero autentici militari di oltre vent’anni. E i ragazzi sulle prime si domandano se non sia diventato matto, poi, vedendosi presi così sul serio, non possono fare a meno di obbedire, anzi ci danno dentro col massimo impegno; ed ecco che cominciano a marciare come veri soldati, a combattere come veri soldati, a vincere le guerre come veri soldati.

La similitudine ritengo sia esatta. Noi si sapeva appena dieci ma il professore ci trattava come se sapessimo venti. Da principio, come è logico, si restava spappolati, si incespicava ad ogni passo. In seguito, a poco a poco, ci si metteva ad annaspate per stare a galla. Finché un giorno, con lieta sorpresa, si constatava che in fondo non era impossibile mantenere, almeno per certi brevi tratti fortunati, la sua massacrante andatura mentale. Chissà come, si era imparato una quantità di cose importanti, anche al di fuori del latino e del greco.



Foto 10

Foto di classe al Liceo-Ginnasio Parini del 1924. Dino Buzzati è il primo seduto a sinistra nella fila in basso. In piedi a destra il professore Luigi Castiglioni.

Altra cosa strana. Il professore non teneva lezioni brillanti, nella portata tradizionale del termine, non era un elegante e forbito parlatore, anzi in un certo senso non teneva neppure lezioni vere e proprie. Semplicemen-

te chiamava fuori uno di noi e gli faceva tradurre un pezzo di Luciano, o di Tucidide, o di Tito Livio, o di Orazio. E ne prendeva spunto per brevi commenti. Non solo: egli partiva sempre da un dato essenzialmente filologico, da un sostantivo, da un verbo, da una preposizione, da un etimo, da un nesso sintattico [...] (che usava) come delle finestrelle che lui apriava a metà di una riga, e ci faceva affacciare, e di là ecco le strade di Atene e di Roma, ecco i greci e i romani andare e venire, parlare, litigare, commerciare, imbrogliare, amare, combattere, ubriacarsi, finire in prigione, morire, ecco a pochi metri da noi, vivi come noi, gli dei, gli eroi, i poeti, i re, gli artisti, i soldati, la plebe. [...]

Ancora oggi, dopo oltre quarant’anni, ora che Luigi Castiglioni, al termine di una gloriosa carriera accademica, se ne è andato per sempre portandosi via un lontano ma tutt’altro che stupido pezzetto della mia vita, mi domando in quale segreto consistesse quella sua meravigliosa facoltà per cui un prezioso capitale, non soltanto di latino e greco ma anche di onestà, di gusto, di stile, di pulizia morale, è rimasto conficcato dentro di noi, suoi allievi. (Buzzati 1965)



Foto 11
Dino Buzzati nel salotto della sua casa milanese.
(Copyright Archivio Buzzati. Courtesy Eredi Buzzati)

Dirà Buzzati ricordando i tempi del Parini:

Per me e per il mio mestiere il liceo è stato importante e fondamentale, così come l'influsso del professor Luigi Castiglioni che pur senza essere stato il mio professore di italiano si può dire che mi ha indirettamente insegnato a scrivere. (Battistini 1963)

[...] se so scrivere decentemente è perché avevo imparato molto bene il greco e il latino con lui, che, senza essere pedante, ha saputo darmi [...] il senso della lingua. (Panafieu 1973)

Bibliografia

Battistini, G.

1963 *L'ultimo romanzo di Dino Buzzati*, in "La zanzara".

Brambilla, A.

1967 *Diario*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.

Buzzati, D.

1965 *Castiglioni*, in "Corriere della Sera", 27 febbraio.

Carnazzi, G. (a cura di)

1998 D. Buzzati, *Opere scelte*, a cura di G. Carnazzi, I Meridiani, Arnoldo Mondadori Editore, Milano

Marchi, C.

1969 *Ho insegnato a Dino Buzzati come si spedisce un articolo*, in "Corriere del Ticino", 1 dicembre.

Panafieu, Y. (a cura di)

1973 *Dino Buzzati: un autoritratto. Dialoghi con Yves Panafieu*, a cura di Y. Panafieu, Arnoldo Mondadori Editore, Milano.

Simonelli, L. (a cura di)

1985 D. Buzzati, *Lettere a Brambilla*, a cura di L. Simonelli, Istituto Geografico De Agostini, Novara.

Le liceali

L'accesso delle studentesse ai ginnasi-licei di Milano tra Ottocento e Novecento

Gianguido Piazza

Nel 1777 Giuseppe Parini scriveva l'ode *La laurea* in onore di Maria Pellegrina Amoretti, laureatasi quell'anno a Pavia in diritto (Parini 1777, pp. CXXIII-CXXVIII; si veda D'Ettorre 2013, pp. 133-143). Famosi sono i versi in cui il poeta celebra le donne, che sono non solo "interpreti" del diritto, come l'Amoretti, ma anche fonti del diritto, come all'epoca le sovrane Caterina II in Russia, Maria I di Braganza in Portogallo, e soprattutto Maria Teresa d'Asburgo.

Quando, però, nel 1865 il Ginnasio-Liceo di Porta Nuova fu intitolato a Parini non vi era iscritta alcuna studentessa (come del resto nemmeno negli altri analoghi istituti del Regno), e sarebbero dovuti trascorrere ben trent'anni prima che vi facessero il loro ingresso delle ragazze.

Nei primi decenni del Regno d'Italia pochissime furono le donne che accedettero agli studi liceali, spesso vincendo forti contrasti da parte delle istituzioni, si diplomarono, e, iscritte all'Università, si laurearono, come aveva fatto l'Amoretti nel 1777: come è noto la prima laureata del Regno fu nel 1877 (giusto un secolo dopo Maria Pellegrina), Ernestina Manassé, ebrea di Odessa, che aveva studiato medicina a Zurigo prima di conseguire il titolo in Italia (Govoni 2016, pp. 713-716).

In realtà, la legge Casati, che stava alla base del sistema scolastico italiano, non escludeva le donne dalle scuole superiori. Formalmente si riferiva agli studenti usando il maschile, che grammaticalmente include anche il femminile. Pregiudizi e consuetudini radicati nella società scoraggiavano peraltro le famiglie, anche illuminate e progressiste, dall'iscrivere le figlie al ginnasio-liceo.

In ogni caso, possiamo distinguere due fasi attraverso cui si è realizzato l'accesso delle studentesse alle scuole superiori.

Nel ventennio 1861-1880 solo alcune ragazze, sostenute dalle famiglie, presentarono la loro domanda di iscrizione ai ginnasi-licei. Dal momento che la legge non escludeva questa possibilità, ma nemmeno l'ammetteva esplicitamente, la richiesta doveva essere vagliata dai presidi e dai consigli dei professori, che spesso opponevano un deciso rifiuto, in genere motivato dall'impossibilità di creare apposite sezioni femminili con relativi servizi e palestre, e dalla convinzione che la compresenza di maschi e femmine comportasse problemi disciplinari (Gabollo 2016, pp. 115-140). Anche se mancano ricerche d'insieme, sappiamo che nel 1875 all'Umberto I di Napoli (allora Liceo Principe Umberto) conseguì la licenza liceale Enrichetta Girardi, che sarà poi la prima laureata in Lettere del Regno (Racich 1989, pp. 147-181), mentre nel 1878 ottennero la licenza liceale al Galvani di Bologna Giulia Cavallari e Giuseppina Cattani, laureatesi poi l'una in Lettere nel 1882 e in Filosofia nel 1883, e l'altra in Medicina nel 1884 (Gaspari 2021). Del 1882 è la contrastata iscrizione (nel dibattito che precedette l'ammissione intervennero Pasquale Villari e Giosuè Carducci) al Liceo Dante di Firenze di Giulia Sacconi, che si diplomerà nel 1885, diventando poi la prima bibliotecaria d'Italia (Cingari 2012, pp. 121-139).

Verso la fine di questo periodo un impulso all'accesso delle studentesse ai licei venne dal regolamento Bonghi del 1876¹, che per la prima volta ammetteva esplicitamente le donne all'Università alle stesse condizioni degli uomini. Dal momento che requisito per l'iscrizione agli atenei era il possesso del titolo liceale, questo regolamento logicamente implicava che le ragazze dovevano potersi iscrivere alle scuole superiori. Nell'articolo 8, infatti, si leggeva esplicitamente che "le donne possono essere iscritte nel registro degli studenti e degli uditori ove presentino i documenti richiesti nei paragrafi precedenti o titoli equipollenti". Tra questi documenti era citato "il diploma originale di licenza liceale, ovvero gli altri titoli che, secondo i regolamenti, bastino per l'ammissione ai vari corsi".

Nei primi anni Ottanta il Ministero dell'Istruzione Pubblica indirizzò ai presidi circolari che richiedevano il loro parere sull'ammissione di studentesse ai ginnasi-licei in vista della prevedibile liberalizzazione dell'accesso femminile a questi istituti: una circolare inviata il 27 ottobre 1880 dal ministro Guido Bacelli ai presidi dei licei e ai diret-

1 Decreto 3434 (serie 2), "Gazzetta Ufficiale", 251, 27 ottobre 1876.

tori dei ginnasi, li invitava a comunicare al ministero “colla maggiore sollecitudine” se delle giovinette avessero chiesto l’iscrizione al loro istituto, quante fossero, quante fossero state ammesse e se la loro eventuale accettazione avesse dato “luogo ad inconvenienti”. Il 10 gennaio 1883 una circolare analoga chiedeva anche “se e quante [fanciulle] abbiano dato motivi di lagnanze alla direzione dell’istituto per ragioni di simpatie da parte di condiscipoli e anche di professori”². Le risposte dovettero essere rassicuranti, dal momento che in quello stesso anno venne ufficialmente concessa dal ministero la possibilità per le ragazze di iscriversi ai ginnasi.

Fino alla liberalizzazione dell’accesso le città italiane si erano divise, secondo linee che non è sempre facile spiegare, tra progressiste e retrograde nei confronti dell’ammissione delle studentesse: sappiamo che Bologna, Napoli e Torino si distinguevano per apertura, mentre Roma e Vicenza per lo più negavano l’accesso alle ragazze.

Su Milano mancavano fino a oggi studi sistematici. Possiamo comunque dire che il capoluogo lombardo, città dinamica in cui fiorì il primo femminismo italiano, aprì i ginnasi-licei alle studentesse in notevole ritardo rispetto a Bologna e Napoli.

Premesso che a Milano i ginnasi-licei pubblici erano due, Beccaria e Parini, fino al 1884, anno in cui fu fondato il Manzoni³, risulta che solo nel 1880-1881 fecero domanda di iscrizione e furono ammesse a un ginnasio milanese, il Beccaria, le prime due studentesse della città, Bice Del Monte e Tatiana Wedenissow⁴; nessuna si aggiungerà nel successivo anno scolastico; una per anno nei due successivi; solo dal 1888-1889 (cinque anni dopo la liberalizzazione) vi sarà una regolare iscrizione di studentesse, anche se si tratta sempre di un numero molto ristretto di ragazze⁵. Analogo è l’andamento delle ammissioni al

2 La circolare è citata in Bertoni Jovine 1963, pp. 235-261, p. 239. Si veda anche Gaballo 2016, p. 125.

3 Sui ginnasi e licei milanesi nel XIX secolo cfr. Chierichetti 2013. Per il Beccaria si veda anche Conte 2014, pp. 745-769. Sul Manzoni Grosselli-Mei-Piazza 2011.

4 Questo è il nome che compare nei registri delle iscrizioni, scrutini ed esami del Beccaria conservati presso l’archivio storico dello stesso liceo. Si tratta di quella Tatiana Wedenison che nel 1893 si laureerà in Scienze Naturali all’Università di Pavia (Govoni 2006, p. 261).

5 Cfr. i registri delle iscrizioni, scrutini ed esami conservati presso gli archivi storici dei tre licei classici milanesi.

Manzoni, che peraltro si uniformava alle scelte del Beccaria; al Parini, invece, le studentesse appariranno solo a partire del 1895-1896.

Si tratta, quindi, di spiegare un doppio ritardo: da un lato, quello dei licei milanesi rispetto agli istituti di altre grandi città, del Sud come del Nord, dall'altro quello del Parini rispetto a Beccaria e Manzoni.

Il “ritardo” di Milano nell’apertura degli istituti superiori alle studentesse si spiega in base non tanto a un presunto atteggiamento conservatore delle scuole o delle famiglie, che sarebbe peraltro in contraddizione con il dinamismo della città lombarda in questo periodo, quanto, al contrario, alla ricca offerta formativa, di alto livello qualitativo e in diversi casi laica, destinata alle figlie delle famiglie milanesi, o quanto meno di quelle famiglie patrizie o medio-alto borghesi che potevano essere interessate ai ginnasi-licei⁶.

Basterà citare, ad esempio, il prestigioso Collegio Reale delle Fanciulle, fondato da Napoleone nel 1808, la cui vita era brillantemente continuata sia sotto i restaurati Asburgo, sia con i Savoia (Dejob 1894; Lalatta Ronzoni 1993); il Collegio per le Nobili Decadute della Guastalla⁷; la Scuola Superiore Femminile comunale, la cui fondazione risaliva all’opera di Carlo Tenca come assessore alla pubblica istruzione (Viscardi 2019, pp. 321-324), che prevedeva corsi di letteratura italiana, storia e geografia, francese, aritmetica e geometria, igiene e scienze naturali, oltre ai lavori femminili. Come nel resto del Regno, esisteva a Milano la Scuola Normale femminile⁸ di durata triennale, che non solo formava le future maestre, ma – come notava già negli anni Sessanta dell’Ottocento Anna Maria Mozzoni, femminista sensibile al

6 Per un quadro comparativo degli istituti femminili di istruzione nell’Italia della seconda metà dell’Ottocento cfr. Franchini-Pozzuoli 2005.

7 Il Collegio era stato fondato nel 1557 da Ludovica Torelli della Guastalla. Si trattava di un “*pium et saeculare collegium*”, sotto la protezione del re Filippo II di Spagna, del governatore e del Senato di Milano, che accoglieva fanciulle “milanesi, nobili, ben educate, ma povere” che, insieme ad altre *dozzinanti* paganti, venivano educate gratuitamente dai dieci ai ventidue anni, per scegliere poi se maritarsi, monacarsi o rimanere a vita nell’istituto (Arlati 2019, p. 248, che rimanda per la voce al sito www.treccani.it). Per il XIX secolo cfr. Carrer 1992, pp. 464-471. Nel 1880 ospitava gratuitamente quarantadue alunne, appartenenti a “nobili famiglie decadute” o figlie di “genitori benemeriti per i servigi resi alle scienze, alle lettere, alla patria, allo Stato sebbene non nobili, ma in condizioni ristrette di fortuna” (*Guida di Milano per l’anno 1880*, Bernardoni, Milano 1879, p. 416).

8 Sulla Scuola Normale femminile, cfr. Gaballo 2016, pp. 119-124.

problema dell’istruzione della donne – per una “gran parte di fanciulle” che avevano compiuto gli studi elementari soddisfaceva il più generale “bisogno di una più ampia cultura” al quale “lo Stato non ha fino a oggi pensato a provvedere” (Mozzoni 1866, p. 19).

A Milano si era sviluppato il dibattito sulla necessità di fondare licei femminili sul modello di quelli francesi⁹. Nel 1866 la Mozzoni pubblicò l’opuscolo *Un passo avanti nella cultura femminile*, in cui proponeva la creazione di una scuola femminile post-elementare di otto anni, definendone il curriculum (negli ultimi tre anni articolato in una parte comune, e una differenziata in indirizzo classico, scientifico, matematico e commerciale). Nel 1870 a Milano venne fondato il liceo femminile privato Gaetana Agnesi, diretto da Vincenzo di Castro (Cella 1987, pp. 481-483), dove la Mozzoni, che proprio quell’anno aveva tradotto la *Servitù delle donne* di John Stuart Mill, fu chiamata a insegnare filosofia morale¹⁰. L’istituto, sorto come costola del Giardino di Infanzia froebeliano, diretto dallo stesso di Castro, aveva visto l’iscrizione di appena dodici studentesse (Cometto 2020, pp. 52-63). Negli anni Ottanta sopravviveva come convitto destinato alla formazione delle maestre dello stesso Giardino.

La Mozzoni, peraltro, preferiva l’idea, che poi sarebbe stata vincente, della coeducazione, vale a dire della creazione di classi miste di ragazzi e ragazze, come emerge dal suo appassionato appello *Lasciate che le ragazze vadano al ginnasio con i ragazzi* (Mozzoni 1870): non era sufficiente garantire alle studentesse il diritto a ricevere la stessa istruzione dei maschi, ma era necessario conquistare quello di frequentare le medesime scuole dei maschi. A Milano doveva, però, trascorrere una decina di anni prima che queste idee aprissero una breccia nell’istituzione scolastica.

Un esame della provenienza sociale e delle carriere delle prime studentesse dei ginnasi-licei cittadini è utile per comprendere da un lato i ritardi delle istituzioni, dall’altro le motivazioni che sostinnero le giovani nel loro sforzo di superare tante inerzie e ostacoli.

9 In Francia fu una circolare del 30 ottobre 1867 del ministro Victor Duruy che aprì la possibilità di organizzare scuole secondarie femminili, lasciandone peraltro la facoltà all’iniziativa privata (Mayeur 1979). I *Lycées des jeunes filles* furono istituiti con la legge Sèe del 21 dicembre 1880.

10 Il discorso letto dalla Mozzoni per l’inaugurazione del Liceo Femminile fu pubblicato su “La Donna” il 18 e il 25 dicembre 1870 (numeri 140 e 141). Cfr. Pisa 1982, pp. 101-103, che riporta due brani della prolusione.

Tra le famiglie delle prime studentesse non troviamo rappresentati i casati più eminenti della città. Prevalgono le figlie di famiglie appartenenti alla classe media, in alcuni casi di docenti liceali. Diverse di loro provengono da altre province o regioni del Regno. Si può parlare di famiglie che, nonostante le condizioni di benessere o prestigio culturale, si trovano in una condizione di relativa marginalità rispetto alla buona società meneghina.

Significativo è il caso delle prime due studentesse del Beccaria, che sono poi le prime liceali di tutta Milano. La più brillante è Tatiana Wedenissow. Nata a Milano, appartiene a una famiglia russa, immigrata negli anni Venti dell'Ottocento, e impegnata nell'industria serica (ucraine o russe sono del resto alcune delle prime laureate in Italia)¹¹. L'altra, a sua volta ottima studentessa, è Bice Del Monte, la cui condizione di relativa marginalità sembrerebbe già rivelata dal fatto che nei registri risulta figlia di “genitori ignoti”. Bice aveva presentato la domanda di iscrizione al ginnasio, firmandola di persona pur essendo solo tredicenne (era nata infatti a Legnano il 6 dicembre 1866), ma la scuola al fine di accettarne l'istanza aveva richiesto che essa fosse sottoscritta dal tutore della ragazza¹². Dai registri del liceo risulta che questi era Giuseppe Mozzoni¹³, vale a dire il padre di Anna Maria Mozzoni. Bice sarebbe infatti o la figlia naturale di Anna Maria, o la figlia di una sua amica, peraltro sconosciuta, che la Mozzoni avrebbe voluto adottare, ma senza successo a causa dell'opposizione del marito e dei fratelli, che temevano l'inserimento della giovane nell'asse ereditario (Bice sarebbe stata poi adottata dalla madre di Anna Maria, che in tal modo le avrebbe trasmesso lo stesso cognome della figlia)¹⁴.

11 La storia dei Wedenissow è stata ricostruita sugli archivi di famiglia da Sergio Wedenissow, che ringrazio per la cortese collaborazione (cfr. <https://russitalia.it/dizionario.php> alle voci riguardanti i Vedenisov e le Vedenisova). Delle ricerche di Wedenissow dà notizia Lorenzoni 2021 (<https://www.primapaginachiusi.it/2021/04/la-via-della-seta-al-contrario-russi-che-vennero-produrre-seta-lombardia/>, ultima consultazione 15 gennaio 2024).

12 La minuta della lettera, datata 26 ottobre 1880, è conservata presso l'Archivio storico del Liceo classico Beccaria (ASLB), *Cartella 40, fascicolo 1*.

13 Il nome del tutore risulta dal *Catalogo di Promozione – Classe Quarta 1883-84* (ASLB)

14 Soldani 2012, pp. 374-382. Si veda anche Farina 2010, pp. 55-72.

Va detto peraltro che il preside del Beccaria, Pietro Rotondi, non si era assunto la responsabilità di accettare o respingere le domande di iscrizione delle due ragazze, ma l’aveva delegata al Provveditore agli Studi di Milano, che dal 1864 era Antonio Salvoni, un ex ecclesiastico le cui opere critiche nei confronti della Chiesa cattolica erano state messe all’Indice da Pio IX, e che quando ancora era sacerdote aveva partecipato alle lotte risorgimentali, ed era (come del resto la Mozzoni) di orientamento democratico mazziniano¹⁵. In una lettera del 23 ottobre 1880¹⁶ Salvoni rispose alle preoccupazioni del preside per l’ordine morale della sua scuola, nel caso in cui fossero state ammesse delle ragazze, che era “in corso ormai da parecchi anni in parecchie altre cospiciose città d’Italia il fatto di giovinette inscritte nei Ginnasi, nei Licei, nelle Università”, e che questo “esperimento” aveva provato “affatto innocua per non dire anzi in qualche caso perfino benefica, all’ordine morale dell’Istituto, l’introduzione di un’eletta parte dell’elemento femminile”; gli aveva pertanto accordato “di ammettere da qui innanzi agli esami, e alle iscrizioni presso i vari corsi del suo istituto anche le giovani”. Aveva peraltro lodato, forse con una certa ironia, “la delicatissima coscienza” del Preside, che avrebbe garantito “tutte quelle pazienti cure e oculatissime precauzioni che potrebbero abbigliare per tenerne lontana ogni ombra e pericolo di inconvenienti”.

Da un esame delle carriere scolastiche delle prime studentesse risulta che, contrariamente a quello che si potrebbe supporre, la loro iscrizione al ginnasio non era un “parcheggio” in attesa di compiere l’età per l’ammissione alla Scuola Normale (15 anni per le ragazze)¹⁷, né era finalizzata all’acquisizione di quel tanto di cultura che era ritenuto sufficiente per ben figurare in società una volta sposate (a questa esigenza rispondevano meglio scuole come il Collegio Reale delle Fanciulle o il Convitto della Guastalla), ma era orientata al passaggio al liceo e quindi all’università. Bice del Monte, ad esempio, compie negli otto anni regolari tutto il percorso di studi superiori, per passare poi all’università e laurearsi quindi in Giurisprudenza

15 Su Antonio Salvoni cfr. *Salvoni Antonio* in Fappani 2000, pp. 131-132, dove però è errata la data della morte, che non avvenne nel gennaio del 1874, ma in quello del 1884, come risulta in “Gazzetta Ufficiale del Regno d’Italia”, 9, 11 gennaio 1884, p. 147. Di Salvoni si può citare: Salvoni 1862.

16 ASLB, *Cartella 40, fascicolo 1*.

17 Sulla Scuola Normale, cfr. Gaballo 2016, pp. 119-124.

(Soldani 2012; cfr. Ravà 1902, pp. 5-8). Solo poche studentesse si ritirarono, o dopo clamorosi insuccessi o in seguito a trasferimenti delle famiglie: nella grande maggioranza dei casi le iscritte in prima ginnasio si ritrovano poi in terza liceo, magari in un altro degli istituti cittadini (frequentati erano i passaggi dal Beccaria al Manzoni, o dal Beccaria e dal Manzoni al Parini, e viceversa, non si sa se per maggior comodità logistica o per la presenza di docenti troppo severi o compagni poco educati).

Dopo la liberalizzazione degli accessi ai ginnasi-licei, la presenza di studentesse crebbe con regolarità, anche se il loro numero era sempre molto contenuto: nel quinquennio 1880-1885 in tutto il ginnasio-liceo Beccaria risultano iscritte cinque studentesse (ogni anno nella sola prima ginnasiale si iscrivevano tra gli ottanta i novanta studenti); dieci anni dopo, tra il 1890 e il 1895, esse erano diventate cinquantasette.

Nel 1884 nacque il terzo liceo milanese, il Manzoni. I primi studenti erano tutti maschi, ma un preoccupato Collegio dei docenti si pose ben presto il problema se accettare o no le eventuali domande di ammissione di studentesse. In una seduta del novembre 1884 preside e maggioranza dei docenti si pronunciarono a favore della loro ammissione, uniformandosi a ciò che già avveniva al Beccaria, anche se non si nascondevano “difficoltà e responsabilità non lievi”¹⁸. Nel 1885-86 le studentesse furono tre su 257 iscritti (due al ginnasio e una al liceo). Nel decennio seguente le ginnasiali oscillarono di anno in anno tra un minimo di due e un massimo di undici, quelle del liceo tra una e quattro. Nei primi dieci anni le diplomate sarebbero state quattro (Grosselli-Mei-Piazza 2011, pp. 37-40): la prima, Evelina Benzoni, si sarebbe poi laureata e distinta come pedagogista (Di Pol 2002, p. 98). Deve essere ricordata anche Annita Moretti, che sarebbe stata la prima donna laureata in Matematica presso l’Università di Pavia e sarà poi impegnata nella promozione della condizione femminile nelle campagne (Willson 2004, pp. 241-255).

L’accesso delle studentesse al Parini, in ritardo rispetto al Beccaria e al Manzoni, presenta caratteristiche del tutto diverse: nello stesso anno, il 1895-1896, fanno la loro comparsa ben ventinove studentesse, distribuite tra prima ginnasiale (11), seconda (9), terza (4) e prima

18 Archivio Storico del Liceo Manzoni (ASLM), *Verbali dei Consigli dei Professori, Atti delle Adunanze dei Consigli dei Professori dall'a.s. 1884/85 al luglio 1906*.

liceale (5), provenienti o dagli altri ginnasi-licei milanesi o dalla cosiddetta “istruzione paterna”.

Come si può spiegare, da un lato, il ritardo del Parini, e dall’altro la sua improvvisa e larga apertura? Per quanto riguarda il ritardo, si può ipotizzare che esso sia dipeso dal *milieu* sociale dell’istituto, che era rappresentato da famiglie appartenenti al patriziato milanese e a ceti medio-alti, che per le figlie preferivano ricorrere o a precettori privati o a convitti laici o religiosi, e che soprattutto non erano interessate a una carriera scolastica che sfociasse nella laurea e nell’accesso a una professione. Il Parini era per di più l’istituto in cui studiavano i collegiali del Convitto Longone, il cui sbocco era la carriera militare; questi, nonostante l’estrazione sociale elevata, non erano probabilmente visti come i compagni di scuola ideali per delle fanciulle¹⁹.

Quanto alla repentina apertura nel 1895-1896, non disponiamo di una documentazione paragonabile a quella conservata nell’archivio storico del Beccaria. Sicuramente i tempi erano ormai maturi e l’atteggiamento delle famiglie stava mutando. Un indizio che getta luce sulle ragioni della svolta del 1895-1896 è rappresentato dalle famiglie delle ragazze iscritte alla prima liceo, vale a dire Andreina Costa, Beatrice Moreschi, Adelaide Rossi, Maria Rostagno e Lidia Tanzi.

Andreina Costa (che aveva frequentato il ginnasio al Beccaria) era figlia del leader socialista Andrea Costa e di Anna Kuliscioff, medico, socialista e femminista; il padre di Beatrice Moreschi era Nicola Moreschi, che due anni dopo sarebbe diventato il primo preside del nuovo e prestigioso istituto tecnico commerciale che oggi porta il suo nome (Pittini 2006); Maria Rostagno era figlia di Luigi Rostagno, che da due anni era preside dello stesso Liceo Parini; il padre di Lidia Tanzi era Carlo, avvocato socialista e amico intimo di Filippo Turati.

Protagonisti della svolta sono, quindi, da un lato due figure istituzionali emergenti nel panorama scolastico milanese, Nicola Moreschi e Luigi Rostagno, docenti aperti al cambiamento, ma che nello stesso tempo per il loro ruolo garantivano che questo sarebbe avvenuto senza turbamenti dell’ordine, e dall’altra tre esponenti del socialismo riformista milanese, la Kuliscioff, il suo compagno dell’epoca, Filippo Turati, e Carlo Tanzi, che volevano aprire le porte d’accesso a quella che fino ad allora era stata una roccaforte del patriziato milanese.

19 Sul Convitto Longone, cfr. Rizzoni 2016.

Non sappiamo quanto il padre di Andreina, Andrea Costa, abbia invece influito sulle scelte scolastiche (è, però, una curiosità storica il fatto che le due prime liceali del Galvani di Bologna, Giulia Cavallari e Giuseppina Cattani, erano nate da famiglie di Imola, di orientamento democratico e vicine ad Andrea Costa; Andreina era nata, sempre a Imola, nella casa dei Cattani, in cui erano stati ospitati per diversi mesi Andrea Costa e Anna Kuliscioff, che al momento del parto era stata assistita della madre di Giuseppina, levatrice²⁰⁾).

A ulteriore conferma del ruolo che il femminismo e il socialismo milanesi hanno svolto nel favorire l'accesso delle donne (ormai maturo) alle scuole superiori si può addurre il fatto che tra le nuove pariniane troviamo anche Carlotta Majno (che in seguito passerà al Beccaria), figlia dell'avvocato Luigi Majno, importante dirigente socialista, e di Ersilia Bronzini, anche lei esponente del femminismo milanese, ma di orientamento più pragmatico e meno ideologico rispetto alla Kuliscioff. Ersilia, tra le altre sue attività, fondò e diresse l'Asilo Mariuccia (intitolato a una sua figlia, Mariuccia appunto, morta undicenne di difterite), destinato a ragazze di famiglie povere o degradate che rischiavano di essere avviate precocemente alla prostituzione: l'asilo forniva loro una formazione inserendole nel mondo del lavoro (Buttafuoco 1985).

Per valutare dal punto di vista quantitativo la presenza femminile nei ginnasi-licei milanesi in età liberale possiamo per ora disporre dei dati di due soli istituti milanesi, il Manzoni e il Parini.

Per quanto riguarda il Manzoni, per il quale i dati sono stati raccolti con cadenza decennale (Grosselli-Mei-Piazza 2011, pp. 284-289), le ragazze, presenti dal 1885-1886 (il secondo anno di vita dell'istituto), dieci anni dopo rappresentavano il 2% della scolaresca, per salire al 6% nel 1904-1905, al 23,5% nel 1914-15 (poco meno di 1/4 della popolazione studentesca), e al 33,7% (più di 1/3) nel primo anno della riforma Gentile, che pure voleva ridimensionarne la presenza (senza riuscirci: a metà degli anni Trenta il ritmo della crescita della presenza femminile è rallentato, ma le studentesse rappresentano comunque il 31,6%). Il sorpasso delle studentesse sugli studenti si verificherà solo a metà degli anni Sessanta.

Per quanto riguarda il Parini, le studentesse rappresentano il 2,6% nel 1895-1896 (primo anno del loro accesso), salgono all'11% nel

20 Gaspari 2021, p. 99.

1905-1906, al 12,27% nel 1915-1916. Durante la guerra la loro percentuale aumenta (nel 1917-1918 le terze liceali sono addirittura esclusivamente femminili a causa dei richiami al fronte dei maschi) per raggiungere il 27% nel 1918-1919 e decrescere negli anni successivi. Al momento della riforma Gentile costituiscono poco meno di un quarto della popolazione studentesca (il 23%).

Per passare a uno studio qualitativo, le sole indagini sistematiche sulla presenza femminile nei ginnasi-licei milanesi nell'Italia liberale riguardano il Parini²¹.

È stato possibile prima di tutto ricostruire la provenienza familiare di un ampio campione di loro, anche se sui registri dell'epoca non è riportata la professione dei genitori. Ovviamente i dati confermano ciò di cui era consapevole Anna Kuliscioff in contrapposizione ad Anna Maria Mozzoni: mentre la seconda riteneva fondamentale l'apertura delle scuole superiori alle donne, la prima, in quanto socialista, era consapevole che questa conquista avrebbe riguardato solo un ristretto numero di donne privilegiate, e riteneva che la battaglia fondamentale riguardasse, almeno per il momento, l'effettivo godimento del diritto dell'istruzione primaria da parte di tutte le donne (Kuliscioff 1890). Tra i padri delle pariniane la categoria più rappresentata è, infatti, quella degli imprenditori, come i Gavazzi (13,6%), seguita da ingegneri, come i Semenza, e da docenti universitari, come Paolo d'Ancona (ambedue le professioni rappresentano l'11,1%), avvocati come Luigi Majno o Cesare Sarfatti (9,8%), giornalisti, come Silvio Bertrando Spaventa, e medici (entrambi i gruppi al 5,98%). Ben rappresentati sono il mondo dell'editoria, che nelle sue diverse specializzazioni (editori, scrittori e traduttori) arriva al 12,8%, e quello delle arti (dalla musica al teatro e alla pittura) che si attesta al 6,83%. Tra le poche madri di cui possiamo ricostruire la storia, oltre ad Anna Kuliscioff, medico, troviamo Margherita Sarfatti, giornalista, scrittrice e organizzatrice di cultura. Spicca in questo panorama un droghiere, Pompeo Fumagalli²², con bottega nella vicina e centrale via Manzoni, che, mentre avviava i figli maschi a carriere commerciali o imprenditoriali, ten-

21 Nel marzo 2017 presso la Biblioteca del Liceo Parini fu organizzata la mostra "1895-1920: un quarto di secolo del Liceo Parini al femminile". Per l'occasione furono redatte a cura di Zelia Grosselli le schede biografiche di 141 studentesse e 161 parenti di pariniane, utilizzate in questa ricerca.

22 Pompeo Fumagalli (1856-1915), padre di Vittorina, studentessa del Parini, era proprietario terriero e commerciante, oltre che titolare della citata drogheria, che

tò la propria promozione sociale iscrivendo al Parini la figlia Vittorina (che preferì in seguito dedicarsi allo studio del pianoforte in Conservatorio).

Numerosi sono inoltre i genitori che, a tempo pieno o a fianco della propria professione, svolgono attività politica. Se coloro che per primi contribuirono ad aprire la scuola superiore alle ragazze furono i socialisti, in seguito troviamo rappresentato tutto l'arco parlamentare: nazionalisti, liberali conservatori, cattolici, radicali, socialisti riformisti e massimalisti.

Le prime studentesse vedevano nel liceo la premessa per l'accesso all'università e al mondo delle professioni. Con l'allargamento della presenza femminile nella scuola superiore le loro prospettive divengono più diversificate. Per molte la frequenza del ginnasio-liceo è finalizzata all'acquisizione di una formazione culturale utile a ben figurare nella società. Molte studentesse, pur ottenendo buoni risultati, non concludono i loro studi, visto che non avrebbero poi fatto uso del titolo. Molte di loro vivranno di luce riflessa per i loro successivi matrimoni: la stessa Andreina Costa non segue la strada della madre, ma interrompe gli studi universitari e si sposa con l'industriale, di orientamento cattolico-conservatore, Luigi Gavazzi (anch'egli pariniano)²³. Lidia Tanzi è moglie di Giuseppe Levi, medico e biologo, docente universitario, da cui ha diversi figli, tra cui la scrittrice Natalia Ginzburg. Giulia Vimercati si unisce a Giò Ponti, uno dei maggiori architetti e designer italiani del Novecento. Giannalisa Gianzana sposa in prime nozze l'imprenditore Carlo Feltrinelli, da cui avrà Giangiacomo, futuro editore, e in seconde il giornalista Luigi Barzini junior. Evelina Morasso si sposa con il Conte Scapinelli, un esteta, e sarà l'ultima amante e musa del poeta Gabriele d'Annunzio²⁴.

la famiglia gestirà fino al 1939 (www.archivistico.comune.gorlamaggiore.va.it, ultima consultazione 24 gennaio 2024).

23 Ben nota è la vicenda del matrimonio di Andreina Costa e della conseguente sua conversione al cattolicesimo, di cui si occuparono sia i biografi di Andrea Costa (che l'osteggiò) sia quelli di Anna Kuliscioff (che l'accettò "con malinconia"). Cfr., ad esempio, De Clementi 1984, pp. 128-144, e Bigaran 2017, pp. 13-19. L'atteggiamento di Anna nei confronti delle scelte della figlia e il suo giudizio su Andreina emergono in una lettera del 27 marzo 1904 ad Andrea Costa (Kuliscioff 1976, pp. 343-345). Sulla famiglia Gavazzi, cfr. Gavazzi 2003.

24 Guabello 1950; Guerri.

Le ragazze che continuano i loro studi dopo il liceo si orientano prima di tutto verso la facoltà di Lettere (più del 50%), e a maggiore distanza di Lingue (circa il 14%) e di Giurisprudenza (circa l'11%). Non mancano, però, laureate in Chimica e Farmacia (il 7%), Medicina (il 6%), Ingegneria (il 4%) – la pariniana Gaetanina Calvi è la prima donna a laurearsi al Politecnico di Milano (Galbani 2001, pp. 55-72) –, ed Economia (un altro 4%).

Studi universitari e vantaggioso matrimonio, comunque, non sono necessariamente strade alternative: la pariniana Anita Coppini, che studia Chimica all'Università di Pavia, ragazza di umili origini, sposa poi il compagno di studi e importante industriale farmaceutico Fulvio Bracco.

Tra le professioni intraprese dalle pariniane formatesi in età liberale prevalgono le insegnanti, come Eugenia Ricci, autrice di uno dei più diffusi manuali di grammatica greca, *Γράμματα*. Un discreto numero di pariniane si dedica con successo alla ricerca scientifica e alla docenza universitaria, come Angela Codazzi, arabista e geografa, Piera Locatelli, medico, docente di patologia, Lea Meriggi, studiosa di diritto internazionale. Tra di loro va ricordata Fernanda Wittgens, prima donna a dirigere la Pinacoteca di Brera. L'editoria è un altro settore in cui le troviamo occupate come scrittrici, soprattutto per l'infanzia, traduttrici o illustratrici.

Una figura interessante, anche se anomala, è quella di Rosina Ferrario, di agiata famiglia borghese, interprete di una prima forma di femminismo che si esplica nell'esercizio di attività ritenute prettamente maschili: non contenta di praticare già ciclismo e automobilismo, con scandalo dei benpensanti, ella vuole arrivare a pilotare l'aereo, e per questo è disposta a scontrarsi con i pregiudizi di una società maschilista. Terminato il liceo, infatti, si impiega per non dipendere dalla famiglia e seguire i suoi sogni, prendendo il brevetto di volo, che ottiene nel 1913 (prima donna in Italia e ottava nel mondo)²⁵.

Sarà solo nell'Italia democratica che le donne vedranno comunque pienamente riconosciuto il diritto a tutti i gradi di istruzione. Come recita l'articolo 3 della Costituzione:

Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni po-

25 Antinori 2004, pp. 78-79.

litiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese.

È il caso di ricordare che tra chi diede un contributo alla formulazione di questo articolo vi era Teresa Mattei, una delle 21 donne elette all'Assemblea Costituente; la Costituzione dava così voce e forza a quell'idea di eguaglianza tra i sessi per il quale Clara Friedmann, madre di Teresa, cinquant'anni prima si era iscritta al Parini²⁶, una scuola fino ad allora tutta maschile.

Bibliografia

Antinori, A.

2004 *Rosina Ferrario*, in Roccella, E., Scaraffia, L. (a cura di), *Italiane. Dall'Unità d'Italia alla Prima Guerra Mondiale*, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, Roma, I, pp. 78-79.

Arlati, F.

2019 *Torelli, Ludovica*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, XCVI, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, p. 248.

Bertoni Jovine, D.

1963 *Funzione emancipatrice della scuola e contributo della donna alla attività educativa*, in *Società Umanitaria. L'emancipazione femminile in Italia. Un secolo di discussioni (1861-1961)*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 235-261.

26 Clara Friedmann (1888-1975), figlia di Sigismondo, ebreo lituano sfuggito a un pogrom, studiò al Parini dal 1898-1899 (I ginnasiale) al 1904-1905, anno in cui si ritirò dalla prima liceale (ASLP, *Registri delle iscrizioni, scrutini ed esami*). Nel 1909 si diplomò in francese all'Accademia Scientifico-Letteraria. Nel 1913 sposò Ugo Mattei, avvocato liberale vicino a "Giustizia e Libertà", da cui ebbe sette figli, tra i quali Teresita (detta Teresa), che sarebbe stata eletta all'Assemblea Costituente e avrebbe contribuito alla formulazione dell'articolo 3 della Costituzione (Gabrielli 2016, pp. 167-169).

- Bigaran, M.
- 2017 *Rozenstein, Aja Moiseevna*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, LXXXIX, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 13-19.
- Buttafuoco, A.
- 1985 *Le Mariuccine. Storia di un'istituzione laica l'Asilo Mariuccia*, Franco Angeli, Milano.
- Carrer, G.
- 1992 *Il Collegio della Guastalla a Milano nell'Ottocento*, in Gigli Marchetti, A., Torcellan, N. (a cura di), "Donna lombarda" (1860-1945), Franco Angeli, Milano, pp. 464-471.
- Cella, S.
- 1987 *De Castro, Vincenzo Bernardino*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, XXXIII, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 481-483.
- Chierichetti, V.
- 2013 *I ginnasi e i licei di Milano nell'età della Restaurazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia.
- Cingari, S.
- 2012 *Un'ideologia per il ceto dirigente dell'Italia unita. Pensiero e politica al Liceo Dante di Firenze (1853-1945)*, Leo S. Olschki, Firenze.
- Cometto, M.T.
- 2020 *La Marchesa Colombi*, Solferino, Milano.
- Conte, M.A.
- 2014 *L'archivio storico del ginnasio-liceo (ex liceo di S. Alessandro) di Milano*, in "Aevum", a. LXXXVIII, n. 3, pp. 745-769.
- D'Ettore, M. (a cura di)
- 2013 G. Parini, Odi, a cura di M. D'Ettore, Serra Editore, Pisa-Roma 2013.
- De Clementi, A.
- 1984 *Costa, Andrea*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, XXX, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 128-144.
- Dejob, C.
- 1894 *L'instruction publique en France et en Italie au dix-neuvième siècle*, Armand Colin, Paris.

- Di Pol, R.S.
2002 *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Marco Valerio, Torino
- Fappani, A.
2000 *Salvoni Antonio* in A. Fappani, *Enciclopedia bresciana*, La Voce del Popolo, Brescia, XVI, pp. 131-132
- Farina, R.
2010 *Politica, amicizie e polemiche lungo la vita di Anna Maria Mozzoni*, in Scaramuzza, E. (a cura di), *Politica e amicizia. Relazioni, conflitti e differenze di genere (1860-1915)*, Franco Angeli, Milano, pp. 55-72.
- Franchini, S., Pozzuoli, P. (a cura di)
2005 *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*, Ministero per i beni e le attività culturali – Dipartimento per i beni archivistici e librari – Direzione generale per gli archivi, Roma.
- Gaballo, G.
2016 *Donne a scuola. L'istruzione femminile nell'Italia post-unitaria*, in “Quaderno di storia contemporanea”, a. LX, pp. 115-140.
- Gabrielli, P.
2016 *Il primo voto. Elettrici ed elette*, Castelvecchi, Roma
- Galbani, A.
2001 *Donne al Politecnico di Milano: studenti e docenti dalle origini al 1950*, in *Donne politecniche, Atti del convegno e catalogo della mostra, Milano 22 maggio 2000*, Libri Scheiwiller, Milano, pp. 55-72
- Gaspari, M.
2021 *Le ragazze del Galvani. Storie di donne e di istruzione liceale*, Minerva, Bologna.
- Gavazzi, G.
2003 *Non solo seta. Storia della famiglia Gavazzi*, Caproncino, Milano.
- Govoni, P.
2006 *Donne e scienza nelle Università italiane, 1877-2005*, in Govoni, P. (a cura di), *Storia, scienza e società. Ricerche sulla scienza in Italia nell'età moderna e contemporanea*, Università di Bologna, Bologna, pp. 239-286.
2016 *Puritz Manassé, Ernestine*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, LXXXV, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 713-716.

- Grosselli, Z., Mei, G., Piazza, G.
2011 *Il Liceo-Ginnasio "Alessandro Manzoni". Storia e cronaca di una scuola milanese*, Milano.
- Guabello, M.
1950 *Lettere di Gabriele D'Annunzio all'ultima Clematide. Epistolario d'amore di Gabriele D'Annunzio (1936-1938)*, Tipografia SATEB, Biella.
- Guerri, G.B.
Lettere all'ultima Clematide (1936-1938), in <https://www.vittoriale.it/archivi-e-biblioteche/donazione-opere-dannunziane/lettere-allultima-clematide-1936-1938/>.
- Kuliscioff, A.
1890 *Il monopolio dell'uomo*, Libreria editrice Galli, Milano
1976 *Lettere d'amore a Andrea Costa*, Feltrinelli, Milano.
- Lalatta Ronzoni, G.
1993 *Il Collegio Reale delle Fanciulle in Milano*, Di Baio Editore, Milano.
- Lorenzoni, M.
2021 *La via della seta al contrario: i russi che vennero a produrre seta in Lombardia*, in "primapagina online", 21 aprile 2021 (<https://www.primapaginachiusi.it/2021/04/la-via-della-seta-al-contrario-russi-che-vennero-produrre-seta-lombardia/>).
- Mayeur, F.
1979 *L'éducation des filles en France au XIX siècle*, Hachette, Paris.
- Mozzoni, A.M.
1866 *Un passo avanti nella cultura femminile. Tesi e Progetto*, Tipografia internazionale, Milano.
1870 *Lasciate che le ragazze vadano al ginnasio con i ragazzi*, in "L'Italia del popolo", 23-25 aprile.
- Parini, G.
1777 *Canzone*, in *Laurea della Signora M. Pellegrina Amoretti Cittadina d'Oneglia*, Porro e Bianchi, Pavia.
- Pisa, B.
1982 *Venticinque anni di emancipazionismo femminile in Italia. Gualberta Alaide Beccari e la rivista "La Donna" (1868-1890)*, I quaderni della F.I.A.P. 42, FIAP, Roma.

- Pittini, P.
2006 *L'Istituto "Nicola Moreschi". Pagine di storia*, Istituto Tecnico Statale "Nicola Moreschi", Milano.
- Racich, M.
1989 *Liceo, Università, professioni. Un percorso difficile*, in Soldani, S. (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano, pp. 147-181.
- Ravà, V.
1902 *Le laureate in Italia. Notizie storiche*, Cecchini, Roma.
- Rizzoni, G.
2016 *La campana del Manzoni. Quattro secoli di storia milanese*, Metamorfosi Editore, Milano.
- Salvoni, A.
1862 *Mali della Chiesa e rimedi. Analisi e proposte*, Tipografia Pagnoncelli, Bergamo.
- Soldani, S.
2012 *Mozzoni, Marianna*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, LXXVII, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, pp. 374-382.
- Viscardi, M.
2019 *Tenca, Carlo*, in *Dizionario biografico degli Italiani*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, XCV, pp. 321-324.
- Willson, P.R.
2004 *Le virtù della terra. Due periodici per le contadine negli anni del fascismo*, in Franchini, S., Soldani, S. (a cura di), *Donne e giornalismo: percorsi e presenze di una storia di genere*, FrancoAngeli, Milano, pp. 238-259.

Dalla scuola totalitaria alla scuola democratica

Enrico Palumbo

La politica scolastica del fascismo

La scuola è stata nel corso del Novecento uno dei terreni di maggiore confronto e scontro politico, ma anche luogo di cambiamenti, non necessariamente repentinii, ma spesso molto profondi. La centralità della scuola in epoca fascista è segnalata dalla pervasiva attenzione del regime alle politiche educative e soprattutto dalla massiccia produzione legislativa che, anno dopo anno, andò modificando e perfezionando il ruolo che il settore dell'istruzione doveva avere nel nuovo ordine fascista. Se è vero che la riforma Gentile del 1923 non era frutto di un progetto nato in seno al fascismo, quanto piuttosto di un dibattito più di lungo periodo nella cultura filosofica e pedagogica italiana, nondimeno essa divenne l'architettura entro cui il regime ri elaborò le funzioni della scuola nella nuova Italia fascista. Ciò avvenne con gradualità negli anni Venti, con la politica dei "ritocchi", che smussarono alcune rigidità della riforma Gentile, ma poi soprattutto con l'inclusione della scuola nel progetto totalitario fascista che si dispiégò negli anni Trenta, nell'ottica della realizzazione del progetto fascista di "uomo nuovo", un vero e proprio mutamento antropologico che doveva partire fin dai banchi scolastici e nelle organizzazioni giovanili del partito, con la mobilitazione degli intellettuali e della cultura in senso più largo, mentre la classe docente era sottoposta a un rigido controllo da parte delle autorità scolastiche che ne limitavano, fino a impedire del tutto, ogni possibile forma di autonomia (Charnitzky 1994; Turi 2002, pp. 121-146; La Rovere 2017; Gaudio 2021).

Con la nomina di Cesare Maria De Vecchi a ministro dell'Educazione Nazionale nel 1935 si avviò quel processo di inquadramento della gioventù nelle logiche militari della nuova realtà imperiale,

con un accentramento dei processi decisionali, con un'accentuazione della fascistizzazione dei programmi scolastici e con l'introduzione della materia di “cultura militare” per i ragazzi e di “lavori femminili” per le ragazze (Charnitzky 1994; tr. it. 1996, pp. 412-417). L'arrivo di Giuseppe Bottai al ministero nel 1936 segnò un passaggio ulteriore: accanto a una sempre maggiore retorica bellicista che pervadeva il linguaggio quotidiano della vita scolastica, si assisté all'attuazione della politica razzista nel mondo dell'istruzione, con l'introduzione di una vasta e molto dura legislazione antiebraica nel settembre del 1938 (Gentile 2022, pp. 1113-1115; Sarfatti 2022). I modi con cui nel corso dell'epoca fascista le singole scuole attuarono le numerose disposizioni ministeriali erano molto differenti tra loro e riconducibili perlopiù alle sensibilità dei singoli presidi, alla loro devozione alla causa fascista ma anche alla loro esigenza di affermare uno spazio decisionale autonomo nell'istituto scolastico che dirigevano (Santoni Rugiu-Santamaita 2011, pp. 92-95). Gli archivi scolastici restituiscono a questo proposito una grande varietà di atteggiamenti.

Già nel 1932, per esempio, ossia in una fase non ancora compiuta del processo di avanzamento totalitario del regime, al Liceo Carducci di Milano le interpretazioni zelanti del preside, il gentiliano Giuseppe Modugno, previdero addirittura che gli studenti esercitassero una sorta di controllo sui docenti, scrivendo in un diario “tutto quanto gli insegnanti, occasionalmente o di proposito, verranno dicendo relativamente al fascismo, alle sue istituzioni, al suo sviluppo, alla sua storia”¹.

Le carte del Liceo Parini di Milano conservano una massiccia corrispondenza dell'istituto con le organizzazioni del fascismo², e vi sono tracce di una certa accondiscendenza della presidenza con le esigenze educative del partito. Nel 1936 il vice-preside Giorgio Bonfiglioli si glò con un “eseguito l'incarico” una missiva proveniente dall'Opera nazionale balilla (Onb), in cui si denunciava il “contegno scorretto e altezzoso” di alcuni studenti pariniani, nel corso di una manifestazione dell'organizzazione, per i quali si chiedevano i “giusti provvedimenti”.

1 ASLC, Armadio riservato, Verbali delle adunanze (1932-1944), 19 dicembre 1932.

2 ASLP, Corrispondenza con organismi e enti, 1935-1940, b. 58, *passim*.

menti del caso”: nell’allegato documento scritto dall’ufficiale della Onb si apprende che quattro giovani erano stati sorpresi a giocare a “scassa-quindici” (un gioco simile alla morra) e che un’altra studentessa “rideva”³. Nel 1939, in una lettera al preside Virginio Garavoglia il padre di un giovane, sospeso per non avere partecipato alla prevista adunanza del sabato, sottolineava che il ragazzo era stato alla rappresentazione diurna dei *Dialoghi* di Platone di Ermete Zacconi, preferenza che evidentemente era sconsigliata⁴. Sono solo alcuni esempi – gli archivi ne sono particolarmente ricchi – della dimensione pratica degli orientamenti del regime in materia di istruzione totalitaria che gli anni avrebbero accentuato.

La redazione nel 1939 della “Carta della Scuola”, una riforma che doveva plasmare i giovani secondo le logiche della nuova realtà corporativa del regime, rappresentò uno dei passaggi chiave di quella che Emilio Gentile ha definito “accelerazione totalitaria” del fascismo cominciata con la metà del decennio (Gentile 2001, p. 137). Si disegnava così una scuola sempre più contrassegnata dalla pervasiva presenza del partito e da logiche di rigida separazione tra le cosiddette razze e i generi. La riforma non ebbe modo di essere realizzata perché nel frattempo sopraggiunse la guerra, che a sua volta richiese una mobilitazione di giovani e scuole a sostegno dello sforzo militare nelle disastrose campagne condotte dall’Italia (Charnitzky 1994; tr. it. 1996, pp. 455-469).

Nelle pieghe di quella scuola totalitaria era però riuscita a formarsi anche una generazione che, di fronte alla tragedia della guerra e dell’occupazione tedesca, seppe intraprendere un percorso di rottura, che la condusse sulla strada della lotta antifascista e della resistenza. La scelta antifascista si tradusse spesso in una dialettica, che a volte era conflittuale, in altri casi consisteva in un sodalizio tra generazioni diverse – che nella scuola erano i docenti e gli studenti – accomunate dalla riflessione sulle sorti del paese e in molti casi sulla scuola stessa (Pavone 2006, pp. 551-560; Colarizi 2023, pp. 125-130).

³ ASLP, Corrispondenza con organismi e enti, 1935-1940, b. 58, *Lettera di Bartolomeo Di Filippo al preside*, 22 novembre 1936.

⁴ ASLP, Corrispondenza con organismi e enti, 1935-1940, b. 58, *Lettera di Luigi Semenza al preside*, 2 maggio 1939.

Prima ancora della fine della guerra, nel 1943, fu però il governo militare alleato, nella Sicilia liberata, a mettere mano ad alcuni dossier ritenuti necessari per ammodernare un paese che gli americani scoprirono estremamente arretrato, oltre che ancorato al sistema totalitario fascista: al pedagogista Carleton W. Washburne, allievo di John Dewey (Cambi 2022, pp. 51-60), fu affidata la guida della Sottocommissione per l'Educazione dell'Allied Military Government, con il compito di riformare in senso attivista e democratico i programmi scolastici (Formigoni 2016b, pp. 43-44): il coinvolgimento in un comitato di studiosi di alto rango, come il pedagogista già idealista Gino Ferretti e lo svizzero Jean Piaget, evidenziava un tentativo di riforma seria e radicale, che tuttavia incontrò resistenze sia nel confronto con gli studiosi e i docenti italiani, sia con gli ambienti conservatori e clericali: la dura reazione dell'arcivescovo di Palermo contro i nuovi programmi scolastici suggerì a Washburne, una volta trasferita la commissione a Napoli nel frattempo liberata, di inserire nel comitato anche un rappresentante della Chiesa. Il lavoro non portò a profonde riforme: si finì di fatto per sostituire l'impianto dell'ultima scuola fascista con un ritorno alla scuola gentiliana depurata dai riferimenti diretti al fascismo; le difficoltà inoltre nel sostituire i libri di testo – per il tempo che richiedevano e per la carenza di carta nel contesto bellico – imposero l'attenuazione delle indicazioni più avanzate della Sottocommissione. Tuttavia le innovazioni che si era tentato di introdurre ispirarono negli anni seguenti le riflessioni del mondo laico-democratico in materia di riforma della scuola. La residua influenza di Washburne, che racconterà le difficoltà della sua esperienza diversi anni dopo, sarà visibile soprattutto nei programmi della scuola elementare (Allied Commission. Education Subcommission 1947; Washburne 1970; Ascenzi-Sani 2009, pp. 42-48; Gelmi 2014; Galfré 2017, pp. 130-132).

La scuola dell'Italia repubblicana

La fine della guerra pose anche nella scuola la ricerca di quel delicato equilibrio tra elementi di continuità e di rottura tipici di una transizione: le novità anche radicali infatti – ha osservato Valerio Onida – richiedono normalmente il loro inserimento “nella trama delle norme e dei poteri preesistenti, conseguendo così una sorta di legittimazione

‘storica’ nella continuità” (Onida 2017)⁵. Per le sue dimensioni e per la sua complessità la scuola doveva inevitabilmente tenere conto di questa duplice esigenza, che doveva tra l’altro garantire il diritto all’istruzione già a partire dalle settimane successive alla Liberazione. Nel giugno del 1945, la polemica degli studenti del Parini sul primo numero de “La zanzara” nei confronti di Augusto Massariello, responsabile scuola del Partito liberale italiano (Pli) nel Comitato di liberazione nazionale (Cln) milanese, per la sua precedente adesione al fascismo evidenziava un’esigenza di rottura radicale⁶, e fu affrontata con una dura lettera nel numero successivo da un antifascista di indubbia fama qual era Vittorio Enzo Alfieri, il quale sottolineò l’inevitabilità dell’adesione al partito fascista per i lavoratori della scuola ma anche le benemerenze antifasciste acquisite dal collega negli anni della guerra, evidenziando dunque una realtà piena di chiaroscuri che non poteva essere risolta in termini binari⁷.

Del resto la dialettica su dimensioni e limiti dell’epurazione investì le forze politiche a tutti i livelli, testimoniando diverse interpretazioni di come gestire la transizione. Gli studi su Mario Apollonio e Mario Bendiscioli, rispettivamente primo e secondo commissario all’epurazione del Cln lombardo, mostrano che questi due intellettuali cattolici, in modi diversi tra loro, non praticarono un’epurazione radicale, se non nelle posizioni apicali dell’istituzione scolastica, e come ritenessero che il compito della nuova scuola dopo il fascismo fosse perlopiù quello di agire su programmi e didattica, per educare finalmente alla democrazia (Prunerri 1999b; Torchiani 2016, pp. 193-205; Martini 2022).

Il tema dunque del ruolo della scuola nel nuovo contesto democratico fu presente fin da subito, senza però che si delineassero faglie coincidenti con le identità di partito: lo dimostrano per esempio alcuni dibattiti interni al Partito comunista italiano (Pci) nel 1945. In un’intervista concessa a Vito Pandolfi nell’ottobre di quell’anno sul “Politecnico”, Concetto Marchesi si esprimeva a favore di un prolun-

5 Sul problema complesso della “continuità dello stato” si rimanda alle riflessioni promosse da Claudio Pavone in momenti diversi della sua vita (Pavone 1995).

6 ASLP, *Il Prof. Massariello*, in “La zanzara”, 7 giugno 1945. Sull’opera di Massariello nella scuola in cui insegnò negli anni del fascismo, cfr. Palumbo 2022.

7 ASLP, V.E. Alfieri, *Il caso Massariello*, in “La zanzara”, 21 giugno 1945.

gamento dell’obbligo scolastico a otto anni, ma al contempo segnalava la necessità di operare una severa selezione per consentire ai soli meritevoli la possibilità di proseguire gli studi superiori, limitandosi a formare i “quadri” necessari allo sviluppo della società⁸. Gli replicava Elio Vittorini, il quale sosteneva al contrario che alla società fosse necessario allargare il più possibile il numero di persone con alta formazione: secondo lo scrittore, “se è vero che la società ha per ora bisogno di limitare, selezionando, la formazione degli specializzati tecnici, cioè dei suoi quadri, non è meno vero ch’essa ha sempre più bisogno, se vuole essere sempre più civile, di togliere ostacoli e impedimenti nella possibilità per gli uomini di diventare soggetti di cultura e di coscienza”⁹.

Poche settimane dopo, al V congresso del Pci, che si svolse nell’aula magna della “Sapienza”, il confronto si fece acceso tra lo stesso Concetto Marchesi e Antonio Banfi sul tema della natura democratica o meno della cultura umanistica. Entrambi gli intellettuali citavano Antonio Gramsci, che rimaneva comunque un riferimento imprescindibile in materia scolastica, ma lo declinavano in termini diversi: era del resto piuttosto comune tra gli intellettuali comunisti dell’epoca riferirsi al filosofo sardo in modo non sempre condiviso, non essendo la sua opera ancora compiutamente nota. Banfi avvertiva un rischio insito in una cultura umanistica non calata nella realtà, non attenta alla dimensione concreta e materiale della vita. Marchesi vedeva il rischio opposto: se la cultura umanistica fosse rimasta appannaggio di un’élite di studenti, non avrebbe consentito di elevare la condizione degli altri, relegati a scuole specializzate; e in questo svolgeva un ruolo anche l’insegnamento del latino, che andava difeso e allargato (Tomasi 1976, pp. 186-199; Pruneri 1999a, pp. 141 ss.; Saragnese 2022, pp. 47-53). Lo scambio tra i due avrà strascichi piuttosto ruvidi sulle pagine de “L’Unità” nei giorni successivi¹⁰: nel complesso il dibattito nel Pci sul tema scolastico fu molto più ampio e si prolungò nel tempo anche su “Rinascita”, che

8 V. Pandolfi V., *Otto anni di scuola obbligatoria e gratuita può essere il primo passo per una riforma della scuola. Lo dice Marchesi*, in “Il Politecnico”, 6 ottobre 1945.

9 E. Vittorini, *Ma il problema fondamentale della scuola è di fornire i mezzi di conoscenza a tutti gli uomini*, in “Il Politecnico”, 6 ottobre 1945.

10 A. Banfi, *Uomo di mai, uomo di oggi*, in “L’Unità”, 18 gennaio 1946; C. Marchesi, *Risposta al compagno Banfi*, in “L’Unità”, 22 gennaio 1946.

ospitò interventi degli stessi Banfi e Marchesi, ma anche di altri intellettuali, come per esempio Lucio Lombardo Radice. Solo nel 1955 il Pci adotterà una politica più chiara e unitaria in materia scolastica e ne sarà sintomo la fondazione di una rivista specifica, “Riforma della scuola”, che detterà la linea del partito (Maltese 2010; Lichtner 2021).

Posizioni diverse si stagliavano anche nel campo della Democrazia cristiana (Dc), laddove alle tesi di chi, come Guido Gonella, sosteneva che nel campo dell’istruzione il ruolo dello stato fosse in definitiva di supplenza rispetto all’iniziativa privata (perlopiù religiosa), altri, come Aldo Moro, che sarà il protagonista per conto della Dc nella Prima Sottocommissione dell’Assemblea Costituente, preferivano parlare di integrazione e collaborazione tra stato e privato nella scuola. Lo stesso Moro e con lui tutto il gruppo dossettiano saranno capaci di condurre la delegazione democristiana ad accettare diversi compromessi nella logica dell’incontro tra le parti, non senza qualche malumore da parte dei settori di partito più sensibili alle pressioni vaticane: nel complesso si intravedevano i segnali di un impegno di lungo periodo che, con non poche differenze, collocava i cattolici in un orizzonte di rieducazione etica e civile del paese dopo gli anni della dittatura (Pazzaglia 2001a; De Giorgi 2016; Formigoni 2016a, pp. 76-79). A interloquire con Moro nella Prima Sottocommissione, che comincerà a occuparsi di scuola a partire dal 18 ottobre 1946¹¹, sarà proprio Concetto Marchesi – nonostante non esprimesse una linea pienamente unitaria del suo partito, – ma di questo comitato ristretto della Costituente facevano parte anche altre personalità del calibro di Palmiro Togliatti, Nilde Jotti, Lelio Basso, Giorgio La Pira e Giuseppe Dossetti (Scotto di Luzio 2007, pp. 233-281).

Insomma, dalle faglie esistenti anche all’interno delle varie componenti politiche, si ricava che si stava delineando proprio sul tema scolastico una tensione che sarà ricorrente nella storia dell’Italia repubblicana tra quelle due componenti che Guido Formigoni ha definito in diversi suoi lavori “partito dell’evoluzione” e “partito dell’immobilismo”, ossia orientamenti trasversali alle divisioni esistenti tra i parti-

11 AP, Assemblea Costituente, Commissione per la Costituzione, Prima Sottocommissione, Resoconto sommario, 18 aprile 1946, pp. 266-273.

ti politici che hanno svolto un ruolo di promozione dello sviluppo e di avanzamento del paese o al contrario di suo freno (Formigoni 2021).

Il dibattito storiografico sui risultati conseguiti nell'Assemblea Costituente in materia di scuola è piuttosto ricco e tende a dividersi tra chi ritiene quello raggiunto dai padri costituenti un compromesso al ribasso rispetto all'obiettivo di inscrivere la scuola nel nuovo sistema democratico, e chi invece ha sottolineato il grado di avanzamento non solo rispetto al periodo fascista ma anche rispetto alla precedente fase liberale. È certo però che è a partire dagli articoli 33 e 34 della Costituzione (ma anche il 38 che fa riferimento alle persone inabili), e dalla necessità di tradurre in politiche concrete l'impegnativo articolo 3, che la scuola italiana ha potuto sperimentare momenti di significativo avanzamento democratico (Pazzaglia 2001a).

Una volta entrata in vigore la Costituzione, il rigoroso riferimento al suo dettato fu, almeno sul piano delle intenzioni, anche la prospettiva del ministro della Pubblica Istruzione, il democristiano Guido Gonella, il primo cattolico dall'Unità d'Italia a guidare il dicastero (per cinque anni, dal luglio del 1946 al luglio del 1951), ma anche il primo di una lunga serie di ministri democristiani che fino al 1996 ebbe poche e brevi eccezioni: una continuità di partito che significava tutt'altro che continuità programmatica, se si tiene conto della complessità di posizioni in una formazione politica plurale quale fu la Dc (Formigoni-Pombeni-Vecchio 2023).

Gonella guidò il ministero in una fase estremamente difficile, perché la ricostruzione della scuola non si esauriva nei programmi e negli orientamenti, ma aveva anche una dimensione materiale, con la necessità di ripristinare gli edifici danneggiati dalla guerra e di assicurare il diritto allo studio in condizioni difficili. Nel 1947 il ministro promosse l'istituzione di una commissione d'inchiesta sulla scuola, i cui risultati mostravano un panorama frastagliato, in cui le spinte riformiste erano tutt'altro che condivise da tutto il corpo docente; del resto l'idea che la scuola ampliasse la propria base preoccupava chi non vedeva, nell'Italia di quel momento, le condizioni economiche per assorbire più numerosi diplomati: in questo senso le risultanze della commissione sulla scuola andavano lette insieme con quelle della commissione d'inchiesta sulla miseria del 1951, che proponeva un quadro del paese davvero desolante. L'inchiesta non ebbe conseguenze pratiche immediate, anche se a giudizio di Giorgio Chiosso "rap-

presentò il momento di congiunzione tra il dibattito alla Costituente e il riformismo successivo” (Chiosso 2001). Gonella lasciò l’incarico di ministro proprio nel momento del naufragio del suo tentativo di riforma della scuola – che proponeva timide innovazioni nella direzione di una scuola democratica, anche se nel complesso fu sonoramente bocciata da Banfi¹² – ma con il conseguimento di alcuni risultati non marginali, come l’istituzione delle scuole popolari e un notevole incremento degli stanziamenti annuali di bilancio (dall’1,90 al 2,26% del Pil). Il suo compito però fu soprattutto quello di garantire l’edificazione di un’egemonia – più amministrativa che culturale – della Dc nel settore scolastico (Corbi-Sarracino 2014; Galfré 2017, pp. 158-167), secondo una modalità che Franco Bini, riferendosi alla pratica democristiana di consolidare il proprio ruolo nel settore scolastico ricorrendo a strumenti a disposizione del governo, come circolari e ordinanze, avrebbe definito “riforma segreta” del sistema scolastico¹³. Il bilancio dell’esperienza di Gonella fu dunque in chiaroscuro: secondo Giuseppe Ricuperati, il ministro aveva una “profonda estraneità, diffidenza e implicita ostilità alla tradizione e alla storicità stessa del sistema scolastico italiano”, mentre la sua interpretazione del dettato costituzionale in materia si preoccupava perlopiù di garantire gli spazi delle agenzie non statali coinvolte nel processo educativo, ossia la Chiesa e la famiglia (Ricuperati 2015, p. 255).

A Gonella seguirono altri ministri con incarichi molto più brevi, che guidarono la scuola italiana in un decennio, gli anni Cinquanta, caratterizzato da due tensioni contrapposte: da un lato il tentativo democristiano di consolidare un ruolo egemonico nella scuola, individuata come strumento cruciale di costruzione di un’influenza di lungo periodo. Dall’altro le sperimentazioni provenienti dal basso di scuole o docenti, impegnati a sfruttare gli spazi di innovazione offerti dall’impostazione dei programmi data dalla commissione Washburne, videro protagoniste soprattutto le scuole elementari. Si pensi per esempio all’esperienza del Movimento di cooperazione educativa, fondato a Fano nel 1951 (con il nome di Cooperativa della Tipografia a Scuola) da Giuseppe Tamagnini, che aderiva alla metodologia della “pedagogia popolare” di

12 A. Banfi, *Riforma liquidatrice*, in “Rinascita”, a. VIII, n. 10, 1951, pp. 476-479.

13 F. Bini, *La riforma segreta della scuola*, in “Risorgimento socialista”, a. IV, n. 11, 1954, p. 4.

Célestin Freinet e che annoverava adesioni come quelle di Bruno Ciari e Mario Lodi (Rizzi 2021; Roghi 2022). O a esperimenti più localizzati ma divenuti noti e studiati altrove come quello della scuola-città Pestalozzi fondata da Ernesto Codignola, già gentiliano e ora convinto assertore delle tesi di Dewey, che fu protagonista del dibattito nazionale con la rivista “Scuola e città”, e di cui prenderà il testimone il figlio Tristano, responsabile scuola del Partito socialista italiano (Psi) (Codignola 1954; Mariuzzo 2016). O ancora ad altre realtà toscane come quella di Nomedelfia di don Zeno Saltini e quella che vide i primi passi di don Lorenzo Milani a San Donato di Calenzano e poi a Barbiana e molte altre (Tomasì 1976, pp. 238-267; Roghi 2017; Galfré 2017, p. 192).

I fermenti provenienti dal basso si intrecciavano con il dibattito che su riviste specialistiche e tra i partiti segnalava la consapevolezza diffusa della necessità di adeguare la scuola al nuovo sistema democratico, anche se non c’era condivisione sulle modalità. Merita menzionare l’opera di Ada Gobetti, che, da azionista, nel dopoguerra si spostò più a sinistra, e declinò il suo interesse per la pedagogia iniziando a collaborare con riviste come “Educazione democratica”, con Dina Bertoni Jovine, e “Riforma della scuola”, ma soprattutto fondando nel 1959 la rivista “Il Giornale dei genitori” (dal 1968 diretto da Gianni Rodari), che enfatizzava la necessità di offrire strumenti utili all’altra agenzia educativa che precedeva e accompagnava quella scolastica, la famiglia, sfidando la concezione allora diffusa che l’educazione familiare fosse un fatto solo privato (Leuzzi 2014; Arceri 2018; Lepri 2020).

La riforma più importante

Proprio in quello scorso finale di decennio l’Italia visse una delle fasi di trasformazione più accentuata. Un paese che, appena uscito dalla guerra, rimaneva ancorato a dati economici e sociali estremamente arretrati, nel corso di pochi anni, dall’inizio dei Cinquanta all’inizio dei Sessanta, riuscì a rendersi protagonista di uno straordinario sviluppo che lo portò tra le principali potenze industriali (Battilani-Fauri 2019, pp. 91-125; Felice 2020, pp. 229-281). I numeri dell’economia, che ebbe per tutto il decennio ritmi di crescita superiori alla media europea, si accompagnavano a mutamenti profondi delle abitu-

dini, dei costumi, delle mentalità, dei consumi, che investivano ogni aspetto della vita sociale e culturale del paese, non escluso quello scolastico, con un aumento molto marcato della popolazione studentesca: gli iscritti alla scuola media o di avviamento professionale passarono dai 500.000 del 1947 ai 900.000 del 1955 e a 1,6 milioni nel 1962; gli iscritti alle superiori dai 600.000 del 1955 a 1,2 milioni del 1965 (Crainz 2005, pp. 77-78). Una delle trasformazioni più rilevanti fu il mutamento della condizione giovanile: proprio nel quinquennio centrale del “miracolo economico”, tra il 1958 e il 1963, secondo Simonetta Piccone Stella crebbe il protagonismo dei giovani nella vita sociale e civile del paese – in chiave ovviamente diversa da quella dell’esaltazione giovanilistica del periodo del totalitarismo fascista, anzi non senza roture anche profonde con la generazione precedente. Si andò così delineando l’ossatura di quel gruppo sociale che nemmeno dieci anni dopo avrebbe assunto un ruolo centrale nei nuovi processi di avanzamento sociale e culturale dell’Italia (Piccone Stella 1993; Volpi 2019).

Un cambiamento così significativo non poteva non incidere sul sistema scolastico, non solo per la funzione che l’istruzione esercitava per sua natura nel processo di sviluppo economico del paese, ma anche perché rappresentava il luogo di massima manifestazione della crescente soggettività giovanile. Nell’area governativa fu Aldo Moro a tornare sul tema più volte, mostrando una sensibilità in materia scolastica che lo accompagnerà per tutta la sua carriera politica¹⁴: sporadici ma acuti furono alcuni suoi interventi – nel 1952 un articolo nel giornale della corrente democristiana “Iniziativa democratica” e poi nel 1955 a un convegno della Giac (Gioventù italiana di Azione cattolica, il ramo maschile di Azione cattolica), tra l’altro mentre era ministro di Grazia e Giustizia.

La sua nomina a ministro della Pubblica Istruzione (nel governo di Adone Zoli, 1957-1958, e nel governo di Amintore Fanfani, 1958-1959) lo condusse a proporre alcune iniziative dall’impatto di lungo periodo: anzitutto con l’introduzione nei programmi scolastici

14 Non va dimenticato che Aldo Moro era figlio di maestri elementari, Fida Stinchi e Renato Moro, a loro volta entrambi figli di maestri. Proprio la madre Fida era stata portatrice di riflessioni e di un impegno sul tema educativo del tutto originali e di avanzata tensione democratica (Moro 2022, pp. 43-72).

dell’educazione civica, materia affidata ai docenti di storia, presentata con diverse indicazioni anche molto moderne di insegnamento attivo. Si trattava dell’intuizione che la scuola dovesse assumersi un compito specifico di educazione alla democrazia, dopo aver constatato che ben poco si era fatto a livello ufficiale dopo la fine del fascismo (Formigoni 2016a, p. 115; Dau Novelli 2022). Nel 1958 promosse anche l’avvio del progetto, sperimentato negli anni precedenti sul modello della televisione francese, di collaborazione tra ministero della Pubblica Istruzione e Rai-Tv per la realizzazione di programmi televisivi che contribuissero alla formazione degli adulti, con l’inizio in quell’anno delle trasmissioni di *Telescuola* (Farné 2018, pp. 24-33). Un’altra notevole iniziativa fu la proposta di un piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969, che si impegnava a considerare l’istruzione come terreno di programmazione di lungo periodo, quindi anche con ingenti stanziamenti di risorse nel bilancio pubblico, facendola diventare una priorità dell’azione governativa. Il piano non fu approvato perché si perse nelle secche della grave crisi politica che investì l’Italia nel 1960, anche se affermò il principio della necessità di individuare nel bilancio dello stato i capitoli di spesa richiesti da ogni possibile riforma della scuola. Il piano fu poi recepito da uno dei successori di Moro alla Minerva, Luigi Gui, esponente democristiano non a caso vicino proprio al politico pugliese (Gabusi 2023).

La nuova fase della scuola italiana si inscrisse nella stagione politica dell’apertura della Dc a sinistra, con l’impegno di Amintore Fanfani e di Aldo Moro a coinvolgere i socialisti nella maggioranza governativa. Il centro-sinistra “programmatico” di Fanfani, nato nel 1962 con l’astensione del Psi, aveva proprio nella riforma della scuola uno dei presupposti per la costruzione della nuova maggioranza. Gui interpretò con grande convinzione questo compito, portando a termine il piano ideato da Moro e proponendo una riforma che si fondava sull’estensione dell’obbligo scolastico fino ai quattordici anni d’età e sull’unificazione dei vari percorsi post-elementari in una scuola media unificata (Gabusi 2022). Il confronto tra Dc e Psi e con le varie opposizioni su alcuni passaggi della riforma, da sinistra giudicata troppo timida e da destra troppo radicale, fu molto aspro e condusse a diversi compromessi. Una delle battaglie di maggiore rilevanza politica fu quella sull’abolizione del latino, su

cui alla fine si trovò un accordo che ne manteneva alcuni aspetti all'interno del programma di italiano e che lo rese materia facoltativa in terza media. La battaglia sul latino fu particolarmente dura perché, oltre all'opposizione parlamentare alla sua abolizione da parte delle destre (i monarchici e i missini, soprattutto, e con toni diversi i liberali) si aggiunse quella delle componenti più conservatrici della Dc: si trattava perlopiù di un'opposizione che non negava la necessità storica di una riforma, ma che contestava la direzione che essa aveva assunto, promuovendo piuttosto l'idea di una scuola che favorisse la cultura umanistica e che conservasse alti livelli di selezione (Ambrosi 2023).

Si trattò comunque della prima e più importante riforma strutturale della scuola italiana che ottenne fin da subito, ossia fin dalla conclusione del primo ciclo scolastico, due risultati fondamentali. Da un lato impedì la differenziazione precoce dei percorsi scolastici, che fino allora era caratterizzata da ragioni prevalentemente di censo, dall'altro incrementò massicciamente la popolazione scolastica: fino allora oltre un terzo degli studenti si fermava alla licenza elementare, dopo un ciclo la percentuale si ridusse sotto il 10%. L'Italia si inseriva così in un processo più ampio di modernizzazione che caratterizzava i sistemi scolastici dei paesi dell'Europa occidentale, che stavano razionalizzando i percorsi di istruzione secondaria, al fine di garantire sempre più l'accessibilità e la mobilità sociale delle classi più povere. Altri aspetti che la riforma prevedeva e che non furono attuati si sarebbero poi ripresentati come problemi di attualità nei decenni successivi: da un lato il doposcuola incluso nella riforma fu attivato solo in poche realtà; dall'altro la formazione dei docenti, ritenuta indispensabile per l'aggiornamento continuo per adeguare i contenuti e le forme dell'insegnamento alla nuova realtà scolastica, non trovò modalità di realizzazione (Galfré 2017, pp. 202-212).

Seguirono cinque anni con tre governi Moro di centro-sinistra e Gui rimase al ministero per tutta la legislatura successiva, cercando di adeguare sempre più la scuola al nuovo clima costituzionale italiano. Che la scuola fosse un fattore divisivo è testimoniato dal fatto che i governi Moro caddero due volte proprio su questo tema: nel 1964 sul bilancio dell'Istruzione e nel 1966 sulla legge sulla scuola materna statale. La timidezza riformatrice della legislatura di centro-sinistra divenne ancor più appariscente allorché incontrò una nuova fase cruciale della storia italia-

na, quella della contestazione. I fermenti che sul piano transnazionale vedevano protagoniste nuove soggettività (i giovani e le donne anzitutto) che rivendicavano spazi di libertà e diritti fino allora non riconosciuti erano caratterizzati da diversi elementi, tutti accomunati dalla critica alle forme che assumevano i rapporti sociali esistenti. La polemica anti-istituzionale investigativa diversi ambiti e in Italia era arricchita dalle speranze di rinnovamento suscite in ampi settori del mondo cattolico post-conciliare (Formigoni 2021, pp. 75-89).

Nel 1966, il caso del giornale studentesco del Liceo Parini di Milano, *La zanzara*, con la pubblicazione di una inchiesta sulle “ragazze d’oggi”, faceva emergere certamente le istanze di una generazione che rifiutava il ruolo, subalterno e silente, che tradizionalmente si assegnava ai giovani e, soprattutto, alle donne¹⁵. Ma esprimeva la volontà dei giovani di essere parte attiva del dibattito anche nella scuola, diventando dunque protagonisti del processo di elaborazione della propria formazione (Gissi 2020). In realtà il “caso Zanzara” fu solo la manifestazione più evidente e rumorosa, cruciale proprio per l’impatto che essa ebbe sull’opinione pubblica italiana a causa dei suoi risvolti giudiziari, di un processo più ampio e di più lungo periodo: una puntuale ricostruzione di Fulvio De Giorgi ha evidenziato come il giornale studentesco pariniano si inscrivesse in realtà in un orizzonte di impegno politico originale che coinvolgeva tutti i licei milanesi, nelle forme della stampa studentesca e dell’associazionismo, e che aveva corrispettivi in altre esperienze giovanili in tutt’Italia, testimonian-
do la presenza di fermenti molto vivi che anticipavano notevolmente la vicenda del ’68 (De Giorgi 2020, pp. 82-111). Un anno dopo, nel 1967, in un contesto totalmente diverso, fu dirompente la pubblicazione di *Lette-
ra a una professoressa*, con cui don Milani e i ragazzi di Barbiana denunciavano la permanenza in Italia di una scuola classista (Scuola di Barbiana 1967).

Anni di contestazioni

Di lì a poco, le mobilitazioni del 1968 trovarono la classe politica pressoché impreparata di fronte a forme di lotta sociale condotta da

¹⁵ ASLP, M. Sassano, C. Beltramo Ceppi, M. De Poli, *Che cosa pensano le ragazze d’oggi?*, in “La zanzara”, febbraio 1966.

attori inediti, che vide protagonisti i giovani, ma anche molti dei loro insegnanti (soprattutto quelli formatisi di recente). E l'impreparazione non riguardò solo partiti ed esponenti politici della Dc, ma anche delle varie componenti dell'opposizione: diverse fasi della contestazione incontrarono l'imbarazzo anche delle sinistre, e in particolare del Pci – in quel momento in una delicata fase di transizione nel crepuscolo della segreteria di Luigi Longo, – che non poteva avvalorare alcune derive radicali sorte in seno al movimento della contestazione, come per esempio quelle che nell'ambito dell'istruzione proponevano la “descolarizzazione” sulla scorta delle riflessioni di Ivan Illich. Le istanze di liberazione investivano diversi aspetti della vita sociale – l'istruzione, la fabbrica, la sessualità – e in alcuni casi si rivolgevano alle cosiddette “istituzioni totali” – come le carceri e i manicomi. Le diverse cause spesso si intrecciavano e dialogavano tra loro, offrendo la consapevolezza di vivere in un momento davvero epocale (Tolomelli 2015, pp. 97-134; Santagata 2016; Galfré 2019; De Giorgi 2020; Gotor 2022; Scroccu-Tonelli 2023).

Tra i non molti che colsero fin da subito la portata periodizzante del '68, nell'area della maggioranza di governo, vi fu ancora una volta Aldo Moro, che già nel novembre di quell'anno, dopo una pausa di qualche mese dalla vita pubblica in seguito alla sua uscita da Palazzo Chigi, al Consiglio nazionale della Dc pronunciò quello che divenne noto come il discorso dei “tempi nuovi”, in cui riconosceva con lucidità l'emergere delle nuove soggettività (in particolare i giovani e le donne), ma anche l'ineluttabilità del cambiamento epocale in corso, e segnalava la necessità della classe politica di affrontare le istanze che stavano emergendo, a partire da un profondo ripensamento del sistema scolastico. Era però anche il discorso in cui annunciava la scelta di maggiore “autonomia” nella Dc, che poi sarebbe sfociata nella via dell'opposizione nel gennaio successivo, da cui si capisce una difficoltà nel portare il partito sulle sue posizioni¹⁶. A gestire questa complessa fase alla Minerva fu Riccardo Misasi, ministro della Pubblica Istruzione dal 1970 al 1972 (ossia nel terzo governo di Mariano Rumor, in quello di Emilio Colombo e nel primo di Giulio Andreotti): convinto che la riforma della scuola secondaria fosse adesso necessaria ma che non fosse possibile realizzarla in tempi brevi, Misasi scelse la strada di

16 ACS, AAM, SD, b. 20, f. 465, ora in Moro 2021.

un provvedimento governativo che, alla fine del 1970, affrontava alcune delle questioni più urgenti – come per esempio gli esami di settembre, il problema della ciclicità della scuola dell’obbligo per ridurre il fenomeno delle bocciature, l’introduzione del quinto anno negli istituti magistrali. Le divisioni nel centro-sinistra comportarono però una bocciatura del provvedimento in sede parlamentare, segnando una forte battuta di arresto nel processo riformatore proprio negli anni più duri della contestazione giovanile (Pazzaglia 2001b; Galfré 2017, pp. 254-256).

Altri esponenti democristiani sembrarono interpretare il ‘68 in modo molto diverso, quasi con timore di fronte alle dimensioni del cambiamento sollecitato dalle piazze. Tra queste va segnalato lo stesso Fanfani, a lungo anima del riformismo più avanzato della Dc, la cui corrente tuttavia scelse ora di assecondare il disegno della segreteria di Arnaldo Forlani di frenare la temuta fuoriuscita di voti dalla Dc verso destra cercando di intercettare alcune istanze di quelle componenti moderate della società spaventate dal riformismo del centro-sinistra, ma anche nel tentativo di interrompere quello che agli occhi di molti era visto come uno scivolamento del paese a sinistra, considerato uno dei pretesti della cosiddetta “strategia della tensione”: questo progetto si tradusse, dopo le elezioni del giugno del 1972, nel governo di centro-destra, detto “Andreotti-Malagodi”, che escludeva il Psi e riportava in maggioranza il Pli (Formigoni-Pombeni-Vecchio 2023, pp. 315-321).

La scuola fu uno dei temi che fin da subito rappresentò un terreno di scontro tra la nuova maggioranza di centro-destra e i difensori del percorso riformatore fino allora così faticosamente intrapreso, in una fase, per di più, in cui la dura crisi economica in corso forniva poche risorse per piani ambiziosi. In una seduta della Commissione Istruzione della Camera dei Deputati, all’interno di un discorso molto ampio, il ministro della Pubblica Istruzione Oscar Luigi Scalfaro sembrava voler annunciare una stretta su quei comportamenti che a suo dire avrebbero favorito la violenza nella scuola, precisando che “non è educare l’usare, l’accettare o il fomentare la violenza nella scuola. Sul no al fascismo, sul no a ogni violenza, a ogni intimidazione e prevaricazione di docenti e discenti il Ministero sarà inflessibile”. E accennava tra le altre cose alla possibilità di tornare a rendere obbligatorio il

latino nella scuola media¹⁷. Il discorso suscitò reazioni immediate molto dure: i socialisti, con Tristano Codignola, denunciarono l'intenzione della Dc di voler condurre l'Italia “nelle mani del clericalismo integralista e della restaurazione neofascista”, mentre da qualche voce delle componenti laiche della maggioranza, in particolare del Partito socialdemocratico italiano (Psdi), giunsero perplessità¹⁸ (Galfré 2017, p. 256). L'attivismo di Scalfaro toccò altresì l'ambito universitario: anche qui le polemiche da sinistra riguardavano l'ipotesi espressa da ambienti ministeriali di introdurre il numero chiuso. Ma, a conferma della complessità di un settore come quello scolastico in cui spinte riformatrici e conservatrici potevano coesistere in uno stesso programma, Scalfaro fu anche promotore di altri progetti più avanzati sia nel campo scolastico (con l'abolizione degli esami di riparazione per esempio) sia in quello universitario (con l'obiettivo di ridurre il precariato e l'espatrio dei ricercatori), con proposte che non riuscirono a passare ma che sarebbero state riprese in seguito, anche a distanza di anni (Gotor 2022, p. 92). La delega sullo status giuridico degli insegnanti, invece, sarà presa in mano dal successore.

Le varie proposte di questo governo non si poterono compiere, non solo perché la maggioranza non era compatta su tutti questi temi, ma anche perché il governo durò appena un anno: il “patto di Palazzo Giustiniani” tra Moro e Fanfani consentì il ritorno del centro-sinistra (Formigoni-Pombeni-Vecchio 2023, pp. 323-328). Fu proprio il governo Rumor insediatosi nel 1973 a portare a compimento, con il ministro Franco Maria Malfatti, un altro passaggio fondamentale del processo di democratizzazione della scuola, in gran parte frutto dell'impegno dei sindacati confederali, che già nella primavera di quell'anno, negli ultimi giorni del governo di centro-destra, avevano ottenuto lo straordinario risultato delle “150 ore per il diritto allo studio”, che rappresentavano la saldatura tra il diritto all'istruzione e il diritto al lavoro (Causarano 2015). Con l'approvazione tra 1973 e

17 AP, Bollettino delle giunte e delle commissioni parlamentari, 1° agosto 1972, pp. 6-9.

18 Sulle reazioni al discorso del ministro, cfr. *Soddisfazione per l'intervento del ministro Scalfaro*, in “Il Popolo”, 3 agosto 1972; *Battere il tentativo reazionario di Scalfaro*, in “Avanti!”, 3 agosto 1972; *La scuola affonda*, in “L'Unità”, 3 agosto 1972; A. Padellaro, *Un terremoto politico per il ritorno al latino*, in “Corriere della Sera”, 3 agosto 1972.

1974 dei “decreti delegati” si affermò finalmente il principio della gestione collegiale della scuola attraverso la partecipazione democratica, mentre la riforma dello status giuridico dell’insegnante, con la regolamentazione della funzione ispettiva, dava sostanza al concetto di libertà di insegnamento, che prima era limitata dal ruolo del docente come di funzionario esecutore della volontà dell’amministrazione ministeriale. Si tratta di norme che solo parzialmente avrebbero espresso le loro potenzialità e che già negli anni Settanta incontrarono diverse critiche da più parti (Martinelli 2021).

Gli anni successivi videro i partiti impegnati a rielaborare proposte di riforma, soprattutto nel campo dell’istruzione professionale, in un clima di crescenti tensioni, che nel 1977 sfociarono in vere e proprie violenze diffuse anche negli istituti scolastici. Quell’anno si conseguì un altro importante risultato, al termine di un lungo dibattito cominciato proprio sull’onda della contestazione e grazie all’impegno della democristiana Franca Falcucci, ossia l’abolizione delle classi differenziali e l’introduzione del sostegno (Galfré 2017, pp. 276-277): si trattava di un altro passo in avanti nella logica di una scuola più inclusiva e democratica, che chiudeva una lunga stagione, per molti versi compiuta per quanto disomogenea, di riforme finalizzate ad applicare il dettato costituzionale nella scuola che si accompagnavano a paralleli processi riformatori in altri ambiti che richiedevano un analogo adeguamento ai principi della Carta.

Conclusioni

Nel complesso, il quarto di secolo successivo alla guerra mondiale ha rappresentato un periodo di intensa trasformazione della scuola in senso democratico, favorendo un progressivo allargamento della partecipazione in più direzioni: un allargamento della base studentesca; un allargamento dei diritti delle varie componenti del sistema educativo (gli stessi studenti ma anche i docenti); un allargamento infine delle responsabilità nel processo di istruzione ed educazione nella logica della realizzazione del concetto di “comunità educante”. La nozione di scuola democratica, così come si è delineata nel dopoguerra, è molto ricca di significati: vuol dire una scuola che accoglie senza barriere economiche, sociali o culturali; che consente la promozione

sociale; che favorisce lo sviluppo della personalità di ciascuna e ciascuno; che educa alla democrazia; che educa al (e nel) pluralismo.

È un percorso che affonda le radici nella lotta di Liberazione e nella Costituzione del 1947, tutt’altro che agevole, perché ereditava un sistema plasmato in senso totalitario in venti anni di regime fascista, e che, non senza timidezze, resistenze o errori, ha visto le figure più alte della classe politica e intellettuale del dopoguerra impegnate nel trascrivere i principi costituzionali in istituzioni scolastiche e in pratiche didattiche all’altezza della nuova realtà democratica.

Abbreviazioni archivistiche

AP: Atti parlamentari

ASLC: Archivio storico del Liceo Carducci di Milano

ASLP: Archivio storico del Liceo Parini di Milano

ACS, FAM, SD: Archivio centrale dello Stato, Fondo Aldo Moro,
Scritti e discorsi

Bibliografia

Allied Commission. Education Subcommission

1947 *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Garzanti, Milano.

Ambrosi, L.

2023 *La scuola media dei conservatori. L’opposizione delle destre alla riforma del 1962*, in “Rivista di Storia dell’Educazione”, a. X, n. 1, pp. 21-32.

Arceri, A.

2018 *L’educazione secondo Ada*, in A. Marchesini Gobetti, *Non siete soli. Scritti da «il Giornale dei genitori» (1959-1968)*, Colibrì, Milano, pp. VII-LXXXIII.

Ascenzi, A., Sani, R.

2009 *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica, Matelica.

- Battilani, P., Fauri, F.
2019 *L'economia italiana dal 1945 a oggi*, Il Mulino, Bologna.
- Cambi, F.
2022 *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Causarano, P.
2015 *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in "Italia Contemporanea", a. XLII, n. 278, pp. 224-246.
- Charnitzky, J.
1994 *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien 1922-1943*, Max Niemeyer, Tübingen; tr. it. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Chiosso, G.
2001 *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'inchiesta Gonella (1947-1949)*, in Pazzaglia, L., Sani, R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, pp. 375-396.
- Codignola, E.
1954 *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Colarizi, S.
2023 *La resistenza lunga. Storia dell'antifascismo (1919-1945)*, Laterza, Roma-Bari.
- Corbi, E., Sarracino, V. (a cura di)
2014 *Politiche e riforme della scuola italiana. Linee di sviluppo storico*, Liguori, Napoli.
- Crainz, G.
2005 *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Donzelli, Roma.
- Dau Novelli, C.
2022 *La pedagogia civica di Aldo Moro*, in Ridolfi, M. (a cura di), *Aldo Moro, la storia e le memorie pubbliche*, Viella, Roma, pp. 47-62.
- De Giorgi, F.
2016 *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia.

- 2020 *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma.
- De Giorgi, F., Gaudio, A., Pruneri, F. (a cura di)
2023 *Storia della scuola italiana*, Morcelliana, Brescia.
- Farné, R.
2018 *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*, Carocci, Roma.
- Felice, E.
2020 *Ascesa e declino. Storia economica d'Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Formigoni, G.
2016a *Aldo Moro. Lo statista e il suo dramma*, Il Mulino, Bologna.
2016b *Storia d'Italia nella guerra fredda (1943-1978)*, Il Mulino, Bologna.
2021 *Storia essenziale dell'Italia repubblicana*, Il Mulino, Bologna.
- Formigoni, G., Pombeni, P., Vecchio, G.
2023 *Storia della Democrazia cristiana (1943-1993)*, Il Mulino, Bologna.
- Gabusi, D.
2022 *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Morcelliana, Brescia.
2023 *La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", a. X, n. 1, pp. 9-20.
- Galfré, M.
2017 *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma.
2019 *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Viella, Roma.
- Gaudio, A.
2021 *The Italian school during twenty-years fascism (1923-1943)*, in Caroli, D., Ivanova, S. (a cura di), *Russia-Italia: cooperazione nel campo delle scienze dell'educazione nel XXI secolo*, s.n., Moskva, pp. 135-153.
- Gelmi, O.
2014 *Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945*, in "Formazione Lavoro Persona", a. IV, n. 10, pp. 43-58.

Gentile, E.

2001 *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo stato nel regime*, Carracci, Roma.

2022 *Storia del fascismo*, Roma-Bari, Laterza.

Gissi, A.

2020 16 marzo 1966: scoppia il caso «La Zanzara», “Il Mulino online”, 16 marzo 2020 (<https://www.rivistailmulino.it/a/16-marzo-1966>).

Gotor, M.

2022 *Generazione Settanta. Storia del decennio più lungo del secolo breve* (1966-1982), Einaudi, Torino.

La Rovere, L.

2017 *La formazione della gioventù in regime fascista. La scuola e le organizzazioni giovanili*, in Bernhard, P., Klinkhammer, L. (a cura di), *L'uomo nuovo del fascismo. La costruzione di un progetto totalitario*, Viella, Roma, pp. 97-121.

Lepri, C.

2020 “*Il Giornale dei Genitori*” e il Sessantotto, in Pironi, T. (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il ‘68*, Aracne, Roma, pp. 499-507.

Leuzzi, M.C.

2014 *Ada Gobetti e l'educazione al vivere democratico. Gli anni Cinquanta di Ada Prospero Marchesini*, Anicia, Roma.

Lichtner, M.

2021 *Riforma della scuola. Il ruolo di una rivista*, in Berlinguer, L. (a cura di), *Il PCI e la scuola. Riflessioni e testimonianze di alcuni protagonisti*, Anicia, Roma, pp. 75-110.

Maltese, P.

2010 *Gli intellettuali e la riforma della scuola: un dibattito sulle pagine di «Rinascita»*, in “*Studi sulla formazione*”, a. XII, n. 1-2, pp. 235-253.

Mariuzzo, A.

2016 *Dewey e la politica scolastica italiana: le proposte di riforma di Scuola e città (1950-1960)*, in “*Espacio, Tiempo y Educación*”, a. III, n. 2, pp. 225-251.

- Martinelli, C.
- 2021 *Rivoluzioni silenti. La riforma degli organi collegiali nella storia della scuola*, in "Rivista di Storia dell'Educazione", a. VIII, n. 1, pp. 37-48.
- Martini, A.
- 2022 *Defascistizzare la scuola, democratizzare la società*, in Palumbo, E., Scirocco, G. (a cura di), *Mario Bendiscioli tra scuola e cultura nella Milano degli anni Trenta e Quaranta*, Biblion, Milano, pp. 117-149.
- Moro, A.
- 2021 [Tempi nuovi per l'Italia: discorso al Consiglio nazionale della Dc], in A. Moro, *Edizione Nazionale delle Opere di Aldo Moro*, Sezione 1, *Scritti e Discorsi*, IV, *Al ministero degli Esteri e all'opposizione nel partito (giugno 1968 – maggio 1973)*, a cura di G. Formigoni, A. Giovagnoli, edizione e nota storico-critica di E. Palumbo, Università di Bologna, Bologna. DOI: <https://doi.org/10.48678/unibo/aldomoro1.4.1.006>.
- Moro, R.
- 2022 *Storia di una maestra del sud che fu la madre di Aldo Moro*, Bompiani, Milano.
- Onida, V.
- 2017 *Questioni costituzionali della transizione italiana (1943-1947)*, in Formigoni, G., Saresella, D. (a cura di), *1945. La transizione del dopoguerra*, Viella, Roma, pp. 83-98.
- Palumbo, E.
- 2022 *Il Liceo Carducci: una storia (1933-1945)*, in Palumbo, E., Scirocco, G. (a cura di), *Mario Bendiscioli tra scuola e cultura nella Milano degli anni Trenta e Quaranta*, Biblion, Milano, pp. 11-93.
- Pavone, C.
- 1995 *Alle origini della Repubblica. Scritti su fascismo, antifascismo e continuità dello Stato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- 2006 *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, I-II, Bollati Boringhieri, Torino.
- Pazzaglia, L.
- 2001a *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea costituente*, in Pazzaglia, L., Sani, R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, pp. 327-373.

2001b *La politica scolastica del centro-sinistra*, in Pazzaglia, L., Sani, R. (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia, pp. 481-495.

Piccone Stella, S.

1993 *La prima generazione. Ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, Franco Angeli, Milano.

Pruneri, F.

1999a *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia.

1999b *L'impegno di Mario Apollonio per la rinascita democratica della scuola italiana all'indomani della Liberazione*, in "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", a. VI, pp. 309-336.

Ricuperati, G.

2015 *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Morcelliana, Brescia.

Rizzi, R.

2021 *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*, Junior, Parma.

Roghi, V.

2017 *La lettera sovversiva. Da don Milano a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Roma-Bari.

2022 *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Laterza, Roma-Bari.

Saragnese, L.

2022 *I comunisti e la scuola. La politica scolastica del Partito comunista italiano, dalla Liberazione al Congresso di Rimini (1946-1991)*, Redstar, Roma.

Santagata, A.

2016 *La contestazione cattolica. Movimenti, cultura e politica dal Vaticano II al '68*, Viella, Roma.

Santoni Rugiu, A., Santamaita, S.

2011 *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento a oggi*, Laterza, Roma-Bari.

Sarfatti, M.

2022 *L'azione antiebraica fascista nella scuola italiana, dalle elementari alle superiori*, in Baldi, P., Palumbo, E., Piazza, G. (a cura di), *Foto di*

classe senza ebrei. Archivi scolastici e persecuzione a Milano (1938-1943), Biblion, Milano.

Scotto di Luzio, A.

2007 *La scuola degli italiani*, Il Mulino, Bologna.

Scroccu, G., Tonelli, A.

2023 *La sinistra nell'Italia repubblicana. Dalla Resistenza al campo largo*, Carocci, Roma.

Scuola di Barbiana

1967 *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.

Tolomelli, M.

2015 *L'Italia dei movimenti. Politica e società nella Prima repubblica*, Carocci, Roma.

Tomasi, T.

1976 *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma.

Torchiani, F.

2016 *Mario Bendiscioli e la cultura cattolica tra le due guerre*, Morcelliana, Brescia.

Turi, G.

2002 *Lo Stato educatore. Politica e intellettuali nell'Italia fascista*, Laterza, Roma-Bari.

Volpi, A.

2019 *Parole ribelli. Storia di una frattura generazionale (1950-1960)*, Pisa University Press, Pisa.

Washburne, C.W.

1970 *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in “Scuola e città”, a. XXI, n. 6-7, pp. 273-277.

*Finito di stampare
nel mese di dicembre 2024*