



Università
degli Studi di
Messina



QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Anno XVI/2024



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA



Università
degli Studi di
Messina

QUADERNI DI INTERCULTURA

ISSN 2035-858X

Direttori responsabili

Journal Manager

Salvatore Agresta

Università degli Studi di Messina

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo-Redattori

Managing Editors

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Alessandro Versace

Università degli Studi di Messina

Redazione

Editorial Board

Luca Agostinetti

Università degli Studi di Padova

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Messina

Silvano Calvetto

Università degli Studi di Torino

Chiara Carmela Giovinazzo

Università degli Studi della Valle D'Aosta

Luca Odini

Università degli Studi di Urbino

Fabio Stizzo

Università Pegaso

Andrea Suggi

Università degli Studi di Udine

Comitato scientifico

Scientific Committee

Cristina Allemann-Ghionda Germany

Jesus Aparicio Gervas Spain

Claudio Bolzman Switzerland

Paul Carr United States

Luiza Cortesao Portugal

Sonia Castro Mallamaci Switzerland

Luigi D'andrea Italy

Mirella D'Ascenzo Italy

Massimiliano Fiorucci Italy

Reinaldo Fleuri Brazil

Angelo Gaudio Italy

Mohamed Lahlou France

Walter Lorenz Italy

Carlos Martínez Valle Spain

Peter Mayo Malta

Rosa Nunes Portugal

Maurizio Piseri Italy

Agostino Portera Italy

Livia Romano Italy

Calin Rus Romania

Filippo Sani Italy

Milena Santerini Italy

Peter Simon Germany

Michele Vatz-Laaroussi Canada

Szabó Zoltán András Ungghery

Segreteria di redazione

Editorial Office

Claudia Di Perna

Tatsiana Karachun

Francesca Sindoni

Università degli Studi di Macerata

Curatore della grafica

Layout editor

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Comitato tecnico

Publishing assistant

Nunzio Femminò

Cettina Cosenza

Dario Orselli

CAB Messina

Università degli Studi di Messina

Via Concezione n. 8, 98121, Messina (Italy)

Mail: quadernintercultura@unime.it

Homepage: <https://riviste.unime.it/index.php/qdi>

QUADERNI DI INTERCULTURA

ANNO XVI - 2024

Indice

Editoriale

- Collezionare ed insegnare 7
Caterina Sindoni
Università degli Studi di Messina

Sezione monografica *Collezionare e insegnare*

- Insegnare a sé stessi: la collezione come meccanismo cognitivo e strumento pedagogico 13
Paolo Campione
Università degli Studi di Messina

- I libri-oggetto: la Compagnia di Gesù e il ruolo didattico delle collezioni bibliografiche 19
Giuseppe Scuderi
Ricercatore indipendente

- Collezionare l'informe: cosa ci insegna l'arte contemporanea 29
Laura Ieni
Ricercatore indipendente

- Cosa insegnano le pietre: il collezionismo di minerali e gemme tra medioevo e rinascimento 41
Valentina Certo
Università degli Studi di Messina

- Raccogliere, sistematizzare, capire: il collezionismo come intervento sulla disabilità 53
Valeria Costanza D'Agata
Università degli Studi di Messina

- Quando le cose prendono il sopravvento: la collezione tra disturbo e cura 65
Maria Valentina Pagano
Ricercatore indipendente

Collezionismo e memoria: alla ricerca di un museo scomparso **75**
Alessandra Migliorato
Ricercatore indipendente

Il Campionario Daneu e il collezionismo tessile a Palermo tra '800 e '900 **89**
Elvira D'Amico del Rosso, Marzia Cataldi Gallo
Ricercatrici indipendente

Studi e Ricerche

Chiesa e sistema educativo nell'Italia del XVI Secolo **103**
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta

Studi e Ricerche - Sezione Junior

Da STEM a STEAM. Tra legislazione e approccio integrato **123**
Claudia Di Perna
Università degli Studi di Macerata

The impact of Pedagogical experimentation on student learning and engagement: a comprehensive review **135**
Tatsiana Karachun
Università degli Studi di Macerata

Universal Design for Learning e riprogettazione accessibile di artefatti didattici per l'apprendimento delle discipline scientifiche nella scuola dell'infanzia e primaria **145**
Francesca Sindoni
Università degli Studi di Macerata

Recensioni

M. Bozzano, G. Cappelli, M. Vasta, Whither education? The long shadow of pre-unification school systems into Italy's Liberal Age (1861-1911), *The Journal of Economic History*, 2024, 84 (1) pp. 149-190 **165**
Ismail El Gharras

D. Brunj, A. Cava, M. Meo, A. Penna (Eds.), *Puralismi. Riflessioni su corpi, politiche e rappresentazioni di genere*, Mimesis, Milano-Udine, 2023, pp. 221 **167**
Claudia Giordano
Università degli Studi di Messina

STUDI E RICERCHE

CHIESA E SISTEMA EDUCATIVO NELL'ITALIA DEL XVI SECOLO

Maurizio Piseri*

Università della Valle D'Aosta



Obiettivo del saggio è offrire un quadro di sintesi del ruolo delle istituzioni ecclesiastiche e della sensibilità religiosa nello sviluppo del sistema educativo italiano del XVI secolo. Il Cinquecento, è noto, segna uno spartiacque nella storia della scuola e dell'alfabetismo. È, infatti, con il Cinquecento che prende avvio il processo di alfabetizzazione di massa dell'Europa Occidentale. L'ampliamento degli accessi all'istruzione fu stimolato da fattori politici, economici (come la nascita dello Stato moderno e delle grandi compagnie commerciali) e culturali (la maggiore accessibilità alla lettura grazie all'evoluzione delle tecniche di stampa). Tuttavia, il contributo delle autorità civili allo sviluppo dei sistemi scolastici è marginale perché protagonisti sono le Chiese riformate e la Chiesa cattolica. L'intervento della Chiesa non è diretto ma è mediato ora da istituti ecclesiastici ora da una sensibilità religiosa che spinge i fedeli a fondare scuole per atto testamentario. Carlo M. Cipolla afferma che, nelle complesse dinamiche tra istruzione e sviluppo socioeconomico, vi è una sola certezza: nei momenti storici segnati da grandi trasformazioni, il mancato investimento in istruzione porta a un inesorabile declino. Nel Cinquecento, pertanto, possiamo vedere l'origine della dicotomia che ancora oggi separa l'Italia Settentrionale dall'Italia Meridionale. Il Nord investe in istruzione e coglie un'occasione di sviluppo andata persa nel Sud come in altre regioni mediterranee. La Lombardia rappresenta un modello esemplare a riguardo. Il progetto di riforma civile e religiosa di Carlo Borromeo ha il suo perno nella scuola. Ogni categoria sociale deve ricevere un'istruzione di impianto confessionale e commisurata alle proprie esigenze professionali e sociali. Il saggio non trascurerà di analizzare il contributo dei nuovi ordini religiosi nella costruzione del nuovo sistema educativo, tanto rivolto alle classi popolari quanto rivolto alla borghesia e alle élite.

The essay aims to offer a glance of the role of ecclesiastical institutions and religious sensitivity in the development of the Italian educational system in the 16th century. It is well known that the 16th century is a turning point in the history of school and literacy in Europe, because of the process of mass literacy in Western Europe begins. The expansion of access to education was stimulated by political, economic (such as the birth of the modern state and the birth of large commercial companies) and cultural factors (easier accessibility in readings thanks to the technical evolution of printing). However, the contribution of the civil authorities to the development of school systems is marginal because the protagonists are the Reformed Churches and the Catholic Church. The Catholic Church is not directly involved in the school system. The schools are opened by religious institutions or by individuals fascinated by a religious sensitivity

that pushes the faithful to found schools with a testamentary act. Carlo M. Cipolla states that, in the complex dynamics between education and socio-economic development, there is only one certainty: in historical moments marked by great transformations, the lack of investment in education leads to an inexorable decline. In the 16th century, therefore, we can see the origin of the dichotomy that still separates Northern Italy from Southern Italy. The North invests in education and seizes an opportunity for development that has been lost in the South as in other Mediterranean regions. Lombardy represents an exemplary model in this regard. Carlo Borromeo's project of civil and religious reform has its pivot in the school. Each social category must receive a religious founded education and, at the same time, useful and commensurate with its own professional and social needs. The essay does not fail to analyze the contribution of the new religious orders in the construction of the new educational system, both aimed at the popular classes and aimed at the bourgeoisie and elites.

Parole chiave: XVI secolo, scuola, Chiesa, Italia.

Keywords: 16th century, School, Church, Italy.

1. Il Cinquecento: uno spartiacque nella storia dell'educazione in Europa Occidentale

E così anche quel cuore, fino a poco tempo prima agitato da tanti affanni, giacque nella pace che nulla può turbare; e poiché si era addormentato pensando alla santa, lo si può ben chiamare beato. Carlotta gli diede il suo posto accanto a Ottilia e dispose che nessun altro fosse più sepolto in quella cappella. A questa condizione istituì dei cospicui lasciti per la chiesa e per la scuola, per il pastore e per il maestro¹.

Con un atto di carità Goethe chiude le *Affinità Elettive*. Le drammatiche vicende del ménage familiare che scandalizzò la società letteraria europea del primo Ottocento, si chiudono con un atto di carità ben conforme agli usi testamentari europei di antico regime e del primo Ottocento: l'istituzione di una cappellania scolastica o di un legato scolastico. Nel primo caso il benefattore, spesso in atto di ultime volontà, istituisce un beneficio ecclesiastico, in genere una coadiutoria parrocchiale², che, all'obbligo della cura d'anime, unisce l'obbligo della scuola gratuita. Nel caso del legato scolastico, il testatore vincola (lega) in perpetuo i beneficiati a staccare un'annua rendita dal patrimonio ereditato – o da una parte ben individuata di esso – al fine di mantenere un maestro pubblico.

Per comprendere la diffusione di una simile pratica testamentaria dobbiamo volgerci a un agile, ma fondamentale, volume di Carlo Maria Cipolla. Il suo *Istruzione e sviluppo*, uscito in lingua inglese nel 1969, segna un punto di svolta negli studi dei processi di scolarizzazione e di alfabetizzazione in Occidente. In particolare, nel volume, il Cinquecento è visto come lo spartiacque da cui prende avvio uno dei più importanti fenomeni storici di lunga durata dell'età moderna: l'alfabetizzazione di massa degli europei. Un fenomeno sino ad allora ignorato dalla storiografia, nonostante le sue

* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università della Valle d'Aosta. Mail: maurizio.piseri@univda.it

¹ J.W. Goethe (1993), *Le affinità elettive*, trad. it., Mondadori, Milano, p. 268.

² Più rara, ma non infrequente, l'istituzione di prebende canonicali.

proporzioni massive – in termini di popolazioni coinvolte e di investimenti materiali e immateriali – e i suoi impatti sulle dinamiche sociali, economiche e culturali³.

Realtà alfabete, anche molto alfabete, erano esistite in Europa prima del Cinquecento: sicuramente le città dell'antica Roma o dei liberi comuni dell'Italia Settentrionale potevano vantare molte persone in grado di leggere e, forse, anche di scrivere⁴. La rivoluzionaria novità partorita dall'Europa del Cinquecento, mai verificatasi prima nella storia dell'Occidente e dell'intera umanità, è la tensione universalistica del processo di alfabetizzazione; non limitato alle sole città o ad alcune categorie sociali o professionali, ma proiettato su intere masse popolari tanto urbane che rurali. L'alfabetizzazione di massa degli europei fu un processo lungo, in grado di compiersi, pur tra stagnazioni e arretramenti, in forme universali (analfabetismo sotto il 10% della popolazione)⁵ tra la seconda metà dell'Ottocento e l'aprirsi del Novecento secondo dinamiche che andarono a privilegiare le regioni settentrionali e centrali del Continente, lasciando ai margini l'Europa Mediterranea e l'Europa Orientale⁶.

È indubbio che nella società europea del Cinquecento si realizzino le condizioni utili per innescare un processo di scolarizzazione e di alfabetizzazione senza precedenti. Analizzarne le cause ci porterebbe verso un discorso complesso, che ci distrarrebbe dall'oggetto principale del contributo. Tuttavia, vale la pena richiamarne, in sintesi, i fattori principali peraltro già focalizzati con acume da Cipolla. La nascita dei grandi apparati statali e l'affermarsi di economie di scala portarono ad una domanda sempre più alta di competenza alfabetica al fine di poter gestire apparati amministrativi diffusi capillarmente sul territorio e operanti secondo principi impersonali, fondati su scale gerarchiche e rigorose distribuzioni di funzioni e competenze. Solo il documento scritto avrebbe permesso il funzionamento di tali apparati⁷. Non a caso lo stesso Cipolla rimarca come, al di là del rilievo più o meno grande che possono assumere i fattori di alfabetismo, una circostanza è inesorabile: a partire dal Cinquecento le potenze che non istruiscono i loro sudditi, emblematico è il caso della Spagna, sono destinate ad un rapido declino⁸.

Ma Cipolla ci avverte anche di un ulteriore aspetto: le cause economiche e politiche non sono sufficienti a spiegare l'alfabetismo europeo. Non meno importanti sono i fattori sociali e culturali⁹. Sicuramente fu importante il fattore religioso. La riforma protestante, nell'enfatizzare il rapporto tra il fedele e Dio mediato dalle scritte,

³ C. M. Cipolla (1971), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, UTET, Torino.

⁴ Si veda *Ibidem*, pp. 31-40.

⁵ È il cosiddetto "analfabetismo fisiologico", prodotto da persone affette da disabilità, da disfunzioni dipendenti da malattie e vecchiaia oppure afflitte da stati di estrema marginalità sociale.

⁶ Oltre a C. M. Cipolla (1971), *Istruzione e sviluppo...*, cit. si veda H.J. Graff (1987), *The Legacies of Literacy. Continuities and Contradictions in Western Culture and Society*, Indiana University Press, Indianapolis.

⁷ C. M. Cipolla (1971), *Istruzione e sviluppo...*, cit., pp. 15-17.

⁸ *Ibidem*, p. 15.

⁹ *Ibidem*, pp. 14-15.

enfaticamente anche quella competenza alfabetica senza la quale l'accesso personale ai testi sacri sarebbe stato impensabile. Lo stesso Lutero affermava il dovere morale e religioso di genitori e autorità cittadine a provvedere all'istruzione dei giovani. Sebbene la Guerra dei contadini (1524-1526) avrebbe condotto l'ex agostiniano a diffidare delle capacità del popolo a relazionarsi con la divinità senza l'ausilio del clero e del catechismo, le potenzialità della scuola nelle strategie di confessionalizzazione della società divennero un dato di fatto.

La scuola, pertanto, diventa un presidio contro le minacce esterne all'ortodossia religiosa. Ma, ancor di più, la scuola è strumento di una crociata interna contro la cultura popolare, percepita dalle classi dirigenti del Cinquecento europeo come una minaccia alla stabilità sociale e all'ordine pubblico¹⁰. Per comprendere questa prospettiva dobbiamo proiettarci nella rottura, realizzatisi nel Cinquecento, dell'unità culturale propria della società europea del medioevo, allorché élites e ceti popolari condividevano gli stessi codici culturali e gli stessi universi simbolici, propri di un contesto in cui l'oralità permeava gli spazi della comunicazione sociale, relegando lo scritto ad usi eminentemente tecnici e professionali. A partire dal Cinquecento si assiste ad una divaricazione tra una cultura elitaria fondata sullo scritto e una cultura popolare fondata sull'oralità. Stili di vita e forme di comunicazione del popolo sono sempre più percepite dalle élites come incomprensibili e afferenti ad una dimensione ancestrale e istintuale inconciliabile con il buon ordine sociale e religioso¹¹.

Entriamo, così, nel significato profondo del processo di scolarizzazione dell'Europa moderna: una strategia di colonizzazione culturale volta a conformare gli stili di vita e le forme di pensiero popolari ai canoni della cultura elitaria.

Si avviò, così, un'imponente azione di scolarizzazione all'interno della quale le autorità civili agirono da comprimarie rispetto al potere ecclesiastico, attore principale e incontrastato dell'educazione di tutte le classi sociali europee fino al sorgere delle grandi campagne di educazione nazionale della seconda metà del Settecento¹².

Entro questo clima, la condizione di analfabeta è percepita ben oltre un semplice stato di deprivazione culturale: essa è una malattia dell'anima che abbandona l'individuo alla volubilità delle passioni e alle derive del peccato.

La scuola e l'alfabeto, pertanto, sono intese come medicine contro la corruzione dello spirito. E provvedere alla cura dell'anima del povero permette di guadagnare meriti, al cospetto di Dio, anche più grandi dei meriti guadagnati per aver provveduto ai suoi bisogni materiali come il cibo, il vestiario o il denaro.

Per questo motivo, dal Cinquecento, fondare lasciti per le scuole assurge ad una dignità non inferiore della fondazione di istituti volti al ricovero ed all'assistenza dei bisognosi.

¹⁰ A riguardo si cfr. D. Julia (1996), *1650-1800: L'infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*, in *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento a oggi*, a cura di E. Becchi – D. Julia, trad. it., Laterza, Bari, pp. 4-10.

¹¹ Per la comprensione di tali dinamiche fondamentale è il lavoro di M.M. Бахтин (1965), *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*, Художественная литература, Москва (trad. it. *L'opera di Rabelais la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Einaudi, Torino, 1979).

¹² Per un quadro di sintesi su questo fenomeno si cfr. X. Toscani (2000), *Chiesa e istruzione popolare in età moderna*, in *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, a cura di M. Sangalli, Cantagalli, Siena, pp. 47-79.

2. Alle origini di una frattura secolare

Proiettato sull'Italia del Cinquecento, il modello di alfabetizzazione dell'Europa Occidentale produce due realtà separate e opposte: da un lato l'Italia Continentale (la regione padano alpina) pienamente inserita nei modelli di scolarizzazione e di alfabetizzazione europei; dall'altro lato l'Italia Peninsulare e Insulare, collocata ai margini o completamente esclusa da tali modelli. Anche la storia dei processi formativi, pertanto, riflette il dimorfismo Nord/Sud che segna la storia dell'Italia e il suo presente. Un dimorfismo determinato da fattori economici (la Pianura Padana, pur suddivisa in diversi Stati regionali e feudi soggetti al Sacro Romano Impero, è all'avanguardia in Europa tanto nella produzione manifatturiera e agricola, quanto nell'attività bancaria e commerciale, contro la crescente marginalità economica dell'Italia Mediterranea) ma non meno condizionato da fattori antropologici, culturali e religiosi tra loro interrelati.

Una fondamentale differenza, tra la regione padano alpina e l'Italia Peninsulare, è data dalle forme in cui si esprimeva la vita civile. Nell'Italia Mediterranea il radicamento della società feudale aveva permesso il perpetuarsi dei meccanismi clientelari ereditati dall'antica Roma. La vita civile era, pertanto, organizzata sul rapporto personale mentre il grande latifondo nobiliare definiva i rapporti sociali nelle campagne e soggiogava grandi quote di contadini esclusi dalla proprietà e vincolati alla terra e al feudatario.

Tutt'altra realtà presentava l'Italia Continentale, dove, tanto nelle città quanto nelle campagne, la vita civile si fondava sul forte sentimento di appartenenza comunitaria. L'apparizione delle città-stato ("comuni") tra l'XI e il XII secolo aveva portato a una precoce crisi del sistema feudale che, con l'estendersi delle amministrazioni cittadine sulle campagne ("contadi"), aveva perso gran parte dei suoi significati economici, sociali e politici. Al tempo stesso, tanto i residui poteri feudali (ridotti a meri diritti fiscali) quanto i nuovi poteri urbani dovevano confrontarsi con le comunità dei villaggi e dei borghi di campagna, costituite da assemblee di liberi proprietari, in genere associati in famiglie estese identificate dalla cuginanza, conservata, secondo la consuetudine germanica, fino all'ottavo grado in linea collaterale (cugini di quinto grado).

Il forte sentimento di appartenenza comunitaria creava un ambiente favorevole alla diffusione delle scuole e dell'alfabetismo, soprattutto dal Cinquecento, allorché in Europa si amplia l'investimento scolastico sulle campagne. Il diffuso coinvolgimento nella vita civile e amministrativa del borgo produceva la compenetrazione tra doveri familiari e doveri sociali, rendendo il leggere e lo scrivere competenze utili e apprezzate presso quote rilevanti della popolazione rurale. Eppure, il diffuso senso di appartenenza comunitaria non esaurisce la spiegazione delle forti differenze tra Nord e Sud dell'Italia. Non possiamo, infatti, prescindere da un altro dato: la natura di frontiera confessionale rappresentata dalla Pianura Padana e, soprattutto, dalle Alpi. Le Alpi costituiscono la barriera contro la penetrazione protestante (calvinista innanzitutto) verso le città padane, già in passato propense alle eresie e ai movimenti di riforma della Chiesa. Una

battaglia combattuta con gli strumenti repressivi dell'inquisizione, con una massiccia azione pastorale e missionaria e, non di meno, con una importante azione di scolarizzazione del popolo e di formazione dei sacerdoti. Inutile dire che questa massiccia azione di formazione sacerdotale si esercitò proprio sul clero alpino, anche attraverso la diffusa apertura di seminari nelle vallate di valico con la Svizzera.

In Italia Settentrionale, l'atteggiamento favorevole verso l'istruzione di ampi settori della popolazione rurale indirizzò la carità privata verso l'istituzione di scuole pubbliche gratuite, soprattutto per lascito testamentario. Una pratica, in realtà, le cui prime testimonianze anticipano di alcuni decenni la riforma luterana. La scuola più antica a noi nota risale al 1439, quando il cardinale Branda Castiglioni istituisce un canonicato scolastico nel borgo originario della famiglia: Castiglione Olona, poco distante da Milano. Il beneficiato è tenuto ad istruire nel leggere, scrivere, far di conto e grammatica latina i giovani poveri della comunità e dei villaggi vicini, fatta salva la facoltà di richiedere un compenso agli studenti agiati¹³.

Alla seconda metà del Quattrocento sono da ricondurre le origini di due importanti istituzioni scolastiche destinate al popolo di Milano: le Scuole Grassi e le Scuole Taverne. È il 4 settembre 1473 quando il mercante Tommaso Grassi, al fine di fare ammenda del peccato di usura, dispone nel suo testamento di lasciare rendite in denaro e la casa detta "della Cicogna" al Luogo Pio delle Quattro Marie. Per volere del testatore il Luogo Pio è legato a mantenere un maestro pubblico e gratuito di grammatica latina. Alla sua autorità erano sottoposti altri tre maestri stipendiati dal Luogo Pio, dediti all'insegnamento gratuito del leggere, scrivere e conti¹⁴.

Al 1492 risalgono le Scuole Taverne. Nel suo testamento Giovanni Stefano Taverna dispose delle rendite per stipendiare tre maestri di leggere scrivere e far di conto, scrittura ed abaco, grammatica latina, cui si aggiungeva un prefetto incaricato di dirigere la scuola. L'amministrazione delle rendite ricadeva su luoghi pii individuati dalla vedova del testatore. La scelta cadde sul Luogo Pio delle Quattro Marie, sul Consorzio della Misericordia e sull'Ospedale di San Giacomo. Sempre per disposizione testamentaria, i maestri dovevano essere tutti sacerdoti¹⁵.

Le spinte spirituali volte a guardare con favore la carità educatrice nella regione padana alpina del Cinquecento sono ben interpretate dall'emblema CXXI di Andrea Alciato (fig. 1)¹⁶. L'incisione rappresenta un adolescente la cui condizione di povertà è raffigurata dagli abiti laceri. L'ingegno gli corona i polsi di ali, che protendono il suo braccio sinistro verso il cielo, se non fosse che, legato all'altra mano, un masso (la sua condizione di povero) lo trattiene a terra¹⁷.

¹³ A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Il Mulino, Bologna, pp. 133; X. Toscani (1993), *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, La Scuola, Brescia, pp. 99 e 136.

¹⁴ A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*, cit., pp. 101-106; P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento italiano*, Laterza, Bari, p. 358.

¹⁵ A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*, cit., pp. 91-101.

¹⁶ A. Alciato (1531), *Emblematum liber*, Heinrich Steyner, Augsburg.

¹⁷ Questa la didascalia che accompagna l'immagine: «Dextra tenet lapidem, manus altera sustinet alas: / Ut me pluma levat, sic grave mergit onus. / Ingenio poteram superas volitare per arces, / Me nisi paupertas invida deprimeret».

Nell'Italia del Nord la povertà era vista come un impedimento alla realizzazione delle potenzialità sociali e intellettive del povero. Da qui l'impegno, nei limiti del possibile, alla loro rimozione; un impegno che si arricchiva di significati spirituali e filantropici. Ben altro atteggiamento dominava nelle altre regioni dell'attuale Stato italiano, dove l'alfabetismo era visto come una minaccia alla stabilità dell'ordine sociale e religioso. Qui la carità educativa era rara e, dove presente, confinata a poche realtà urbane.



Fig. n. 1. A. Alciato (1531), *Emblematum liber*, Heinrich Steyner, Augsburg

3. Le scuole tra controriforma e riforma cattolica

La riforma protestante riaprì, in ambito educativo, nuove prospettive egemoniche alle istituzioni religiose. Il basso medioevo aveva, infatti, messo in crisi le scuole ecclesiastiche. Il loro piano di studi era poco utile ai ceti mercantili e artigianali, più inclini ad orientarsi verso discipline utili all'esercizio della propria professione, a partire dall'abaco. Nel frattempo, le università e gli *studia* cittadini¹⁸ avevano ridotto l'importanza delle istituzioni ecclesiastiche nell'istruzione grammaticale e sublime.

¹⁸ Maestri del trivio e "lettori" (professori) di filosofia stipendiati dai governi delle città.

Come abbiamo constatato, il conflitto confessionale investì anche le scuole. Il controllo sui contenuti degli insegnamenti degli insegnanti urbani divenne sempre più stringente. Ma altrettanto stringente divenne il controllo sull'attività degli studenti sia da parte delle autorità sia da parte dei genitori.

Le lacerazioni ideologiche e religiose portate dalla riforma protestante si univano alle tensioni sociali portate dal pauperismo e dalla massa crescente di mendicanti che premeva sulle città. L'ambiente urbano, la strada, era percepita come una minaccia per l'integrità morale dei giovani, esposti alle lusinghe dell'ozio ed alle sue derive etiche e spirituali¹⁹. Da qui l'esigenza dei genitori ad un continuo controllo sulla vita dei figli. Tale controllo era impossibile nel sistema delle università o degli *studia* cittadini, che offrivano solo lezioni pubbliche e non si curavano della condotta dei loro studenti. Condotte spesso stigmatizzate dalle cronache locali. Molti studenti vivevano lontani dalle famiglie e si radunavano in comunità, spesso itineranti, portate alla dissipatezza, all'alcolismo e ai disordini. Possiamo allora ben capire il desiderio dei genitori di poter tenere sotto controllo la vita dei figli fuori dalla famiglia. Da qui la crisi – sebbene non ne fu l'unico fattore – delle università e, soprattutto, degli *studia* urbani, sostituiti, nel corso del Cinquecento e del primo Seicento, dalle scuole degli ordini religiosi.

Non voglio in questa sede dilungarmi sull'azione degli ordini insegnanti. Preferisco invece soffermarmi sulle trasformazioni prodotte nell'idea di paternità da queste esigenze di controllo familiare sui giovani, che si tradussero in forme di trasferimento dell'autorità paterna ai maestri. Alla paternità giuridica e naturale, si affianca una paternità spirituale realizzata nella scuola²⁰. Le due paternità permettono un esercizio continuo dell'autorità sul giovane; un'educazione», per usare una formula ricorrente nella letteratura scolastica del XVI secolo, «sotto l'occhio del padre. La preservazione della moralità del giovane era garantita non solo dalla condizione ecclesiastica degli insegnanti, ma anche da una assidua disciplina interna ed esterna alla scuola. Una disciplina corroborata dalle frequenti pratiche devote. Esse aprivano le lezioni e scandivano i tempi. La devozione colmava anche gli spazi del tempo libero, basti pensare all'importanza attribuita dai gesuiti alle congregazioni mariane. Insomma, dove cessava il controllo della famiglia, la vita del giovane era monitorata con rigore dentro e fuori la scuola o il convitto studentesco²¹.

L'educazione «sotto l'occhio del padre» portò con sé un'ulteriore conseguenza. Molte famiglie, soprattutto delle campagne, non potevano permettersi le rette dei collegi urbani per mantenere i figli fuori casa. Da qui la proliferazione di ginnasi tenuti da ordini religiosi nelle città minori. Tra essi, un ruolo molto attivo ebbero i barnabiti. In molte regioni gesuiti e barnabiti vennero ad assumere un ruolo complementare: mentre i gesuiti erano presenti nelle città maggiori, i barnabiti erano attivi nei grossi borghi e nelle piccole città, permettendo alla nobiltà di campagna ed alla piccola e media borghesia un comodo accesso all'istruzione latina e, in alcuni casi, anche alla filosofia.

¹⁹ D. Julia (1996), *1650-1800: L'infanzia tra assolutismo...*, cit., pp. 4-10.

²⁰ Sui nuovi concetti di paternità assunti in età moderna rimando a M. Piseri (2006), *L'interiorizzazione della norma. Spiritualità, scolarizzazione e impegno sociale in età moderna (1500-1850)*, in G. Giordan (2006) (a cura di), *Tra religione e spiritualità. Il rapporto con il sacro nell'epoca del pluralismo*, Franco Angeli, Milano, pp. 255-278.

²¹ A tale fenomeno è dedicato il volume A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*

Le scuole degli ordini religiosi non esaurivano l'offerta di istruzione grammaticale. Un fenomeno diffuso nell'area padana alpina è la discreta diffusione di piccole scuole latine nelle campagne, ora mantenute dai comuni ora mantenute da lasciti disposti in testamento. Tali scuole incontravano un bisogno di istruzione latina legata alla forte vocazione ecclesiastica espressa dalle campagne, soprattutto nelle aree alpine. Tuttavia, queste scuole rispondevano anche a esigenze civili. L'area padana è disseminata di piccoli feudi imperiali, piccole entità territoriali (composte da pochi borghi e villaggi)²² rette da feudatari investiti direttamente dall'imperatore di Vienna e, pertanto, sottratte all'autorità degli Stati regionali dell'Italia del Nord. L'autorità feudale investiva l'amministrazione della giustizia e della fiscalità, ma era controbilanciata dagli organismi di governo locale, espressi soprattutto dai borghi maggiori del feudo. Si venivano a creare, pertanto, delle stratificazioni di potere anche conflittuali, ma sempre caratterizzate da un sostanziale autogoverno, rafforzato dalla diffusa presenza di una piccola e media borghesia non inurbata. Ne veniva una richiesta di competenza giuridica e amministrativa, che, per quanto di natura pratica e di modesto livello, non poteva prescindere dalla conoscenza del latino. Da qui la frequente presenza, nei feudi imperiali, di piccole scuole comunali di grammatica, estese, in più di un caso, fino alla retorica o, addirittura, fino alla filosofia²³.

La crescente domanda di istruzione latina nelle campagne dell'Italia Settentrionale non si spiega solo con le vocazioni o con le necessità dei piccoli governi locali. Non dobbiamo dimenticare che la ricchezza dell'agricoltura padana aveva permesso la nascita di una diffusa borghesia rurale; una classe sociale immersa nei valori culturali ed etici promossi dall'umanesimo e, di conseguenza, dai suoi modelli educativi²⁴. Il latino non era solo la lingua della Chiesa o della giurisprudenza, né si limitava a fornire i modelli retorici necessari a chi era destinato alla vita pubblica. Il latino era, innanzitutto, il codice necessario per accedere al bacino di valori privati e pubblici dell'antichità, cui l'umanesimo si considerava erede e continuatore. Il latino era ritenuto necessario alla formazione del buon padre di famiglia e del buon cittadino. Nell'accostarsi alle opere latine il giovane entrava in contatto con modelli di onestà, di morigeratezza, di prudenza, di parsimonia e di onorabilità che avrebbero dovuto improntare il buon padre di famiglia

²² Per dare un'idea, uno dei più grandi, lo Stato Pallavicino, comprendeva una ventina di borghi e villaggi compresi tra la riva meridionale del fiume Po e le colline degli Appennini, mentre il Principato di Bozzolo comprendeva il borgo di Bozzolo e pochi villaggi vicini.

²³ Per le scuole dell'Emilia rimando a G. P. Brizzi (1986) (a cura di), *Il Catechismo e la grammatica*, vol. II, *Istituzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700*, Il Mulino, Bologna. Per la Lombardia Austriaca rimando a M. Piseri (2012), *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Unicopli, Milano. Entrambi i volumi censiscono le scuole attive nel Settecento. Tuttavia, di svariate di queste scuole è stato possibile risalire alle origini cinquecentesche, se non anteriori.

²⁴ Sui valori portati dall'educazione umanistica rimando al classico E. Garin (1966), *L'Educazione in Europa, 1400-1600. Problemi e programmi*, Laterza, Bari.

nella conduzione della sua vita tanto privata che pubblica. Virtù, inoltre, temperate dallo sforzo richiesto dagli studi latini²⁵.

Sebbene Erasmo da Rotterdam sostenesse la necessità di un apprendimento gradevole attraverso letture inizialmente semplici, alla portata degli studenti e capaci di muovere i loro interessi, ben altra forma assunse il curriculum latino affermatosi nel Cinquecento grazie al successo dell'umanesimo scolastico dei gesuiti. L'impianto mnemonico dell'apprendimento, costruito su basi grammaticali, richiedeva molti sforzi agli studenti, costretti a memorizzare, in una lingua sconosciuta, regole, declinazioni e coniugazioni che non comprendevano. Una pratica didattica destinata a ricevere molte critiche e assunta a emblema della pedanteria. Eppure, una pratica dotata di una sua logica: lo sforzo mnemonico su oggetti ignoti era un esercizio della volontà, che ne usciva rafforzata.

Torniamo alle scuole di alfabeto. Abbiamo già visto come l'area padana alpina sia sollecitata verso la diffusione della lettura e della scrittura nelle campagne. Accanto ai lasciti testamentari e all'impegno delle comunità rurali non dobbiamo tralasciare il ruolo degli ordini religiosi. Sebbene l'istruzione popolare assunse un ruolo gregario rispetto all'istruzione latina, il ruolo degli ordini insegnanti nell'alfabetizzazione non fu trascurabile.

A riguardo, un posto di rilievo occupano i chierici regolari di Somasca²⁶, più noti come somaschi. Loro fondatore fu Girolamo Emiliani (o Miani), nobile veneto sensibile alla condizione dei bambini orfani e mendicanti sparsi per le strade di Venezia e delle altre città della Serenissima Repubblica. L'azione dei somaschi, pertanto, si esercitò soprattutto a favore dell'educazione degli orfani, secondo una logica che richiama quella prospettiva di valorizzazione delle potenzialità sociali e intellettuali del povero che animava la carità educatrice della vicina Lombardia Asburgica. Agli orfani non erano solo garantite un'educazione religiosa e un'istruzione di base; nell'orfanotrofio avevano la possibilità di apprendere un mestiere o, se dotati di talento, di proseguire gli studi. L'opera dei somaschi fu ben presto riconosciuta e apprezzata, tanto che gli orfanotrofi dell'ordine si diffusero rapidamente nelle città del Veneto e della Lombardia per poi estendersi in Italia e in Francia.

L'impegno dei somaschi era destinato a non limitarsi agli orfani. Nel 1583 il cardinale Tolomeo Gallio concesse delle donazioni ai somaschi affinché aprissero una scuola a Como, sua città natale. Prese vita il collegio Gallio, il quale, accanto a orfani di età non inferiore a 10 anni, accoglieva convittori paganti²⁷. Con il collegio Gallio l'impegno dei somaschi si allarga all'educazione dei benestanti; impegno sanzionato nel 1595, quando, grazie alle donazioni di papa Clemente VIII, sarà aperto il Collegio

²⁵ Sui significati del latino rinvio a F. Waquet (1998), *Le latin, ou l'empire d'un signe (XVIe-XXe siècle)*, Albin Michel, Paris. Il volume della Waquet prende in considerazione i significati culturali e valoriali dei curricula scolastici, per testimonianze dirette, sebbene settecentesche, offerte dagli stessi padri di famiglia sui valori da essi attribuiti al latino rimando a M. Piseri (2012), *La grammatica nel villaggio...*, cit., pp. 120-128.

²⁶ Villaggio della Lombardia Veneta vicino al lago di Como.

²⁷ M. Tentorio (1983), *Per la storia dei PP. Somaschi in Como. La scuola nel Collegio Gallio nel sec. XIX*, Archivio storico PP. Somaschi, Genova.

Clementino di Roma. Non di meno, i somaschi continueranno a approfondire i loro sforzi a favore dell'infanzia povera e orfana²⁸.

Sebbene destinata a svolgersi e ad affermarsi durante il XVII secolo, l'azione più incisiva nell'educazione popolare promossa da un ordine religioso frutto della riforma cattolica è da ascrivere agli scolopi. Negli ultimi anni del XVI secolo il prete spagnolo Jose de Calasanz (Giuseppe Calasanzio) poté constatare la diffusa ignoranza dei giovani della Roma popolare, tanto da rendere inutile l'azione catechistica delle scuole della dottrina cristiana, poste sotto la sua guida dal 1593. Di fronte alle resistenze dei maestri rionali²⁹ di accettare giovani poveri come allievi senza un aumento di salario, peraltro rifiutato per mancanza di risorse, da parte delle autorità romane, Calasanzio, assistito da due preti, decise di aprire una scuola gratuita a Trastevere. L'iniziativa, che prese il nome di "scuole pie", ebbe un rapido successo. Altre scuole furono aperte grazie alla generosità di papa Clemente VIII e di eminenti cardinali (tra cui il futuro Paolo V e Silvio Antoniano) e già nel 1602 le scuole accoglievano 500 giovani della Roma popolare. Agli studenti, oltre all'istruzione, erano forniti materiali di cancelleria e libri.

L'esperienza delle scuole pie era destinata a non restare confinata in Roma. Presto essa si estese alle altre città dello Stato Pontificio e in tutta l'Europa cattolica. Un successo favorito dalla buona organizzazione didattica delle scuole, con soluzioni ispirate dai gesuiti, a partire dalla distribuzione degli alunni in nove classi definite in base ai livelli di competenza. La classe iniziale era la nona, dedicata all'apprendimento dell'abecedario. In genere gli scolopi non istruivano gli studenti dell'abecedario nei loro istituti, ma preferivano affidarli a delle maestre private³⁰ compensate dagli stessi religiosi. Dall'ottava alla sesta classe i giovani apprendevano la lettura e la consolidavano fino a leggere fluentemente dei testi devoti. Nella quinta classe si imparava la scrittura e l'abaco. Molti scolari, destinati a lavorare nel commercio minuto o nell'artigianato, abbandonavano la scuola dopo aver appreso l'abaco. Pochi proseguivano nella quarta classe, che introduceva agli studi latini. Dalla quarta alla prima classe, infatti, si realizzava l'apprendimento della grammatica latina.

Le scuole pie, come possiamo osservare, conciliavano la necessità di una educazione confessionale con la possibilità di ricevere cognizioni utili al mondo del lavoro (la scrittura e l'abaco) o alla promozione sociale e intellettuale (la grammatica latina). Proprio questo aspetto portò a vedere con sospetto gli scolopi e le loro scuole.

²⁸ Sui somaschi rimando a L. Mascilli Migliorini (1992) (a cura di), *I somaschi*, Edizioni di storia e letteratura, Roma, pp. 9-63.

²⁹ Si trattava di maestri pubblici fissati in ogni rione di Roma. Ricevevano dalle casse dell'amministrazione cittadina un salario di residenzialità (un'entrata fissa volta a garantire la permanenza del maestro in città) cui si aggiungevano le rette pagate dalle famiglie. Obiettivo delle scuole era portare i giovani alla conoscenza dei rudimenti latini, al fine di passare alle scuole di grammatica. Nel loro curriculum era però presente anche il leggere e scrivere.

³⁰ Erano le cosiddette "scuole delle maestre", molto diffuse nell'Europa Occidentale dell'età moderna. Si trattava di donne che accudivano i bambini di età prescolare. La maggior parte di loro erano analfabete, ma, quando ne erano in grado, non disdegnavano di insegnare i primi elementi della lettura. Naturalmente gli scolopi si indirizzavano verso queste ultime.

Molti temevano che, a causa dell'istruzione, molti giovani del popolo avrebbero abbandonato l'artigianato e i lavori di fatica, producendo pericolosi vuoti nel sistema produttivo e mettendo a rischio la stabilità sociale. Per altro verso, agli scolopi, non mancarono difensori, come Tommaso Campanella. Campanella affermava che grazie all'istruzione offerta dalle scuole pie si avrebbero avuti lavoratori più abili nonché cittadini e fedeli migliori, più solleciti verso i loro doveri e pronti ad opporsi alle prepotenze dei tiranni come alle lusinghe degli eretici³¹.

Non mancarono, infine, enti religiosi dediti all'educazione femminile. La prima esperienza, in tal senso, è da ricondurre ad Angela Merici. Sebbene analfabeta, la Merici, dedicò il suo impegno di terziaria francescana nella catechizzazione di fanciulle e donne di Desenzano del Garda, suo borgo nativo, nella Repubblica di Venezia. Dal 1535 la Merici, con altre ventotto donne, formò la Compagnia delle dimesse di Sant'Orsola (orsoline), una congregazione femminile, dedita ad opere di carità, non soggetta a voti né a vita comune (conservavano lo stato laicale ed erano tenute a vivere presso le loro famiglie). L'attività della Merici e delle sue compagne, in breve tempo, si concentrò sull'educazione delle giovani, affinché apprendessero, con il catechismo, la lettura e la scrittura. I successi ottenuti dalle orsoline convinsero molti vescovi a portarle nella loro diocesi. Un successo, tuttavia, pagato con lo snaturamento del carattere secolare dell'ordine, così come fissato dalla fondatrice. Dopo la morte della Merici (1540) si formarono varie congregazioni di orsoline, alcune ferme nella loro condizione di terziarie, altre invece votate alla vita in comune ed alla clausura. Questo non impedì il successo della formula ideata dalle orsoline per permettere alle giovani povere di avere un'istruzione. I loro collegi, infatti, offrivano convitti per giovani benestanti, le cui rette permettevano il mantenimento delle scuole, che offrivano tutte le discipline utili alla formazione della donna nobile o borghese (oltre a leggere e scrivere, l'aritmetica, la danza, la musica, la pittura e le arti domestiche). Tuttavia, accanto alle scuole per agiate, funzionava una scuola di leggere, scrivere e lavori femminili aperta gratuitamente alle giovani povere: una formula destinata a favorire la diffusione delle orsoline nell'Europa cattolica e a diventare un modello anche per altre congregazioni femminili dedite all'insegnamento, come le scuole pie istituite da Rosa Venerini nell'Italia Centrale della metà del Seicento³².

4. Un modello scolastico della riforma cattolica: la Lombardia di Carlo Borromeo

Nel 1584, a Verona, sono pubblicati i *Tre libri dell'educazione cristiana dei figliuoli* di Silvio Antoniano³³. Destinato a vestire la porpora cardinalizia nel 1599, l'Antoniano realizzò l'opera su invito dell'arcivescovo di Milano Carlo Borromeo, del quale fu segretario all'interno della Segreteria apostolica vaticana. Desiderio del Borromeo era di poter contare su un'opera pedagogica coerente al suo programma di riforma della

³¹ P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento...*, cit., pp. 408-418. Per una storia, di taglio manualistico, delle scuole pie si veda A. Lezàun (2011), *Storia delle scuole pie*, Publicaciones ICCE, Madrid.

³² P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento...*, cit., pp. 420-421.

³³ S. Antoniano (1584), *Tre libri dell'educazione cristiana dei figliuoli*, Appresso Sebastiano dalle Domme, et Girolamo Stringari, Compagni, Verona.

chiesa e della società lombarde, ritenuto attuabile solo attraverso uno sforzo educativo in grado di investire tutti i ranghi sociali. Non a caso, la grande novità dell'opera pedagogica dell'Antoniano è definire i principi di un'educazione confessionale conforme allo spirito del concilio di Trento entro una prospettiva sociale. Secondo il Borromeo, infatti, la scuola era una premessa necessaria alla sua riforma. Essa si fondava su un disciplinamento dello spirito e del corpo in grado di infondere una spiritualità rinnovata nelle forme della vita religiosa e della vita civile. Una "santificazione del quotidiano" in grado di ridefinire i rapporti civili e la vita politica, modellandoli a valori di vera vita cristiana³⁴. Posto in tali termini il progetto riformatore di Carlo Borromeo esprime una delle più interessanti esperienze all'interno di quel processo di civilizzazione sotteso all'idea di modernità, così come definito da Norbert Elias. Un processo reso possibile dall'instaurarsi di meccanismi sociali di controllo (pressione del gruppo sociale e delle sue istituzioni sull'individuo) che inducono l'individuo all'autocontrollo³⁵.

Sulla base di queste premesse possiamo comprendere la valutazione offerta da Angelo Turchini sulla Lombardia del Borromeo: essa non è solo l'esemplificazione di una tendenza europea, ma ne offre un modello esemplare, tanto da conferire³⁶, a quella lombarda, «il volto di una singolare esperienza sulla strada del moderno»³⁷. Una "singolare esperienza" costruita su modelli pastorali fondati sulla centralità del parroco e della comunità parrocchiale, ma inattuabile senza modelli educativi confessionali destinati all'intera società e plasmati sulle esigenze di ogni gruppo sociale e professionale. Troviamo così specifiche istituzioni educative destinate al popolo, alla nobiltà, al clero e ai professionisti.

Come abbiamo visto grazie alla carità educativa e all'impegno dei comuni, la Lombardia possedeva una discreta offerta scolastica accessibile a tutti anche nelle campagne. Tuttavia, solo le scuole della dottrina cristiana riuscirono a portare l'alfabeto in tutte le parrocchie. In realtà le scuole della dottrina cristiana non furono un'idea del Borromeo e anticiparono di pochi decenni il suo episcopato. Era infatti il 1536 quando il prete milanese Castellino da Castello fondò una compagnia di laici e sacerdoti (la Compagnia della reformatione christiana in carità) impegnata nell'istruzione religiosa dei giovani popolani affidati alla strada. Castellino e i membri della sua compagnia giravano per le strade di Milano al fine di sottrarre i giovani dai pericoli dell'ozio, attirandoli alle loro scuole attraverso il dono di una mela e l'opportunità di accedere all'alfabeto. Gli inizi non furono facili per Castellino e i suoi compagni, bersagli degli sberleffi e, nell'inverno, delle palle di neve degli stessi ragazzi, ma, soprattutto, vittime dell'infelice denominazione data alla sua compagnia ("della reformatione"), che

³⁴ Sulla riforma di Carlo Borromeo esiste una vasta letteratura. In questa sede mi limito a citare P. Prodi (1985), *Riforma interiore e disciplinamento sociale in san Carlo Borromeo*, in «Intersezioni», 5 (1985), pp. 273-285; W. De Boer (2001), *The Conquest of the Soul. Confession, Discipline and Public Order in counter-reformation Milan*, Brill, Leiden. Al lavoro di De Boer rimando per una bibliografia completa.

³⁵ N. Elias (1969), *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und Psychogenetische Untersuchungen*, Band I-II, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

³⁶ A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*, pp. 165-166.

³⁷ *Ibidem*, p. 379.

alimentò sospetti di eresia presso le autorità milanesi³⁸. Superate le prime difficoltà, le scuole di Castellino conobbero un importante successo, tanto da essere recuperate e riorganizzate dal Borromeo.

L'efficacia e il successo delle scuole della dottrina cristiana stanno proprio nell'articolata organizzazione definita dal prelado milanese; un'organizzazione che permise alle scuole di svolgere un'azione efficace nel processo di alfabetizzazione della Lombardia³⁹. Al tempo stesso, sempre grazie alla loro organizzazione, le scuole della dottrina cristiana erano uno strumento in grado di convogliare l'impegno dei singoli fedeli nella vita della parrocchia e della comunità. Il loro apprezzamento è individuabile nella capacità di unire alla catechesi, impartita indistintamente a tutti i giovani dai 4 ai 14 anni, l'opportunità di accedere gratuitamente alla lettura e alla scrittura. Una finalità realizzabile solo attraverso modelli organizzativi complessi, resi possibili dal coinvolgimento di ampi strati delle comunità parrocchiali e dal costante impegno degli aderenti «organizzati in modo da espletare i mandati statutari specificamente orientati alla formazione intellettuale e morale ed alla catechesi»⁴⁰.

Le Compagnie della dottrina cristiana – le congregazioni laicali destinate al funzionamento delle scuole – potevano contare su una pluralità di figure, riunite sotto il termine generico di *operarj*. Al loro vertice si collocava il *priore*, un sacerdote gravato della direzione e dell'organizzazione della scuola. Al *priore*, inoltre, competeva la sorveglianza sull'attività didattica dei maestri, che univa all'insegnamento catechistico vero e proprio. Gli altri compiti didattici erano riservati al *cancelliere* ed ai *maestri*. Se a questi ultimi incombeva l'insegnamento di una catechesi elementare fondata sull'approccio alla lettura, al primo erano assegnati compiti di segreteria, sebbene fosse tenuto all'insegnamento della scrittura ai giovani segnalati dal priore sulla base dell'avanzamento dei loro studi o delle loro necessità. *Priore*, *cancelliere* e *maestri* esauriscono le mansioni dedite all'insegnamento. Accanto a loro troviamo varie figure dedite a compiti organizzativi e funzionali: *portinai*, *silenzieri*, *pescatori*, *infermieri*, *avvisatori*, *pacificatori*. Il loro compito è garantire il regolare funzionamento della scuola, mantenendo la disciplina, predisponendo arredi e materiali didattici, andando a recuperare per strada i negligenti e i ritardatari. Né dobbiamo dimenticare il *sopramastro*, che coadiuvava il priore nella formazione dei maestri e individuava i migliori metodi didattici da impiegare nella scuola⁴¹.

Le scuole della dottrina cristiana danno vita ad un impiego utile e cristiano del tempo libero, volto in un'opera destinata a favore del prossimo. Grazie ad esse si afferma un obiettivo educativo fondato sulla valorizzazione dell'apostolato laico organizzato entro le strutture parrocchiali. Un volontariato non lasciato a se stesso, ma ordinato e coordinato a livello parrocchiale e diocesano. L'uniformità organizzativa,

³⁸ P.F. Grendler (1991), *La scuola nel rinascimento...*, cit. pp. 359-360.

³⁹ X. Toscani (1984), *Le Scuole della Dottrina cristiana come fattore di alfabetizzazione*, in «Società e storia», 7 (1984), pp. 757-781; Id. (1994), *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1 (1994), pp. 757-781; M. Turrini (1982), «Riformare il mondo a vera vita cristiana». *Le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento*, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 8 (1982), pp. 407-489.

⁴⁰ A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*, pp. 165-166.

⁴¹ X. Toscani (2000), *Chiesa e istruzione...*, cit., pp. 58-59; A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*, p. 175-183.

didattica e disciplinare delle scuole permette di tradurre l'impegno nell'educazione in un'opera di rigenerazione civile, fondata su un percorso pedagogico di edificazione etica e religiosa dell'individuo⁴².

Nelle scuole della dottrina cristiana l'opera educatrice assume, pertanto, i toni di un proselitismo missionario contro il "paganesimo interno". Un "paganesimo" incarnato da una cultura popolare – ancestrale e magica, fondata sull'oralità – non più compresa né percepita dai ceti superiori. Recuperare i fedeli all'ortodossia comportava ricondurli entro una cultura elitaria istituita su codici comunicativi fondati sulla scrittura. Anche questa via ci conduce alla percezione, già osservata, dell'analfabetismo come stato di deprivazione che investe anche, e soprattutto, la sfera spirituale: una vera e propria malattia dell'anima. La sua cura era l'alfabetismo di base trasmesso con il catechismo.

Non sorprende, pertanto, che Carlo Borromeo elegga le *Scuole della dottrina cristiana* ad uno dei perni su cui costruire un progetto di riforma in cui il disciplinamento dello spirito e la santificazione del quotidiano avrebbero dovuto fornire la norma del vivere civile e religioso. Come non sorprende che la stessa pedagogia delle Scuole della dottrina cristiana si fondi su un principio di autorità, che traduce il processo di interiorizzazione in un mandare a memoria, assieme alle preghiere, precetti religiosi, etici e civili attraverso la forma dell'interrogatorio. La sfiducia – di impronta agostiniana – nelle capacità autonome di salvezza dell'uomo, si traduceva in un esclusivo ricorso alla memoria che non lasciava spazio al ragionamento. Quando il fanciullo affrontava l'*Interrogatorio* era tenuto a mandare a memoria domande e risposte; e tanto il maestro quanto il discepolo non potevano derogare dalle domande-risposte contenute nel testo. Ma questo non è l'unico limite delle *Scuole della dottrina cristiana*. Limitate ai giorni festivi esse potevano offrire non più di 80-90 giorni di lezione all'anno. Quindi solo i soggetti più dotati potevano approfittare appieno della loro offerta didattica. A questo aggiungiamo altri aspetti di debolezza: i maestri erano volontari estranei all'insegnamento professionale, mentre alle altre persone coinvolte nelle scuole non si chiedeva altra capacità oltre al saper leggere e, se possibile, scrivere.

Eppure, pur nei loro limiti, le scuole della dottrina cristiana rappresentano il primo tentativo su vasta scala di rifondare la società attraverso l'istruzione. Per questo possiamo riconoscere nel progetto di Castellino da Castello uno dei riferimenti di esperienze più ambiziose, nelle loro formulazioni e nei loro obiettivi pedagogici, che si realizzeranno nell'Europa continentale in età moderna.

La riforma civile e religiosa della società milanese passava, nelle intenzioni del Borromeo, anche attraverso la formazione cristiana dei professionisti (medici, avvocati, magistrati, ingegneri e così via). A tal fine l'arcivescovo di Milano si rese artefice della fondazione di una delle più prestigiose istituzioni educative ancora oggi attive in Lombardia: il Collegio Borromeo di Pavia⁴³. Era il 15 ottobre 1561 quando lo zio materno

⁴² A. Turchini (1996), *Sotto l'occhio del padre...*, pp. 174-175.

⁴³ Ancora oggi collegio universitario. Ricordo la particolarità di Pavia tra le città universitarie dell'Europa Occidentale: i suoi numerosi collegi, sebbene pubblici, sono strutture esterne e completamente autonome dall'Università.

di Carlo Borromeo, il papa Pio IV de Medici, promulgò la bolla di fondazione del collegio. La costruzione dell'imponente edificio si realizzò in vent'anni, dal 1564 al 1584, mentre già dal 1581 erano entrati i primi contingenti di studenti, tra cui il cugino di Carlo, e futuro arcivescovo di Milano, Federico Borromeo. Il progetto, realizzato dall'architetto Pellegrino Tibaldi, era finalizzato a realizzare un edificio in cui la saggezza cristiana potesse germogliare.

Affinché questo potesse realizzarsi occorreva dare risposte alle minacce portate alla moralità dei giovani, lontani da casa durante gli studi universitari. Occorreva, pertanto, realizzare un ambiente che separasse i giovani dal mondo e che realizzasse una continuità, in termini di controllo e vigilanza, tra l'ambiente delle aule universitarie e la vita quotidiana. La stretta vigilanza sugli studenti si compiva attraverso un rigoroso disciplinamento della vita quotidiana che si traduceva in una rigida disciplina dei cuori e delle anime, dei pensieri e dei comportamenti.

Obiettivi tradotti nel regolamento fissato da Ludovico Moneta nel 1585. La giornata degli studenti si alternava tra la frequenza delle lezioni universitarie, lo studio e la preghiera. Ai convittori era predisposto un percorso che avrebbe loro permesso di conseguire un titolo universitario seguendo un cammino di pietà e di vita spirituale. Agli studenti era offerto un rigoroso e severo percorso di edificazione e di vita cristiana: la partecipazione quotidiana alla messa, la confessione e la comunione almeno mensile, la preghiera, gli esercizi spirituali e di meditazione, lo studio della dottrina cristiana e così via. La mensa era l'occasione per il nutrimento dell'anima oltre che del corpo. Durante i pasti erano letti passi delle Sacre Scritture, delle vite dei santi e, tre volte all'anno, avveniva la lettura dello statuto del collegio.

Alla disciplina dello spirito si aggiungeva la disciplina del corpo che andava a toccare i comportamenti, l'ordine nelle camere, il vestiario, le riunioni accademiche, lo studio. Il regolamento puntava ad una rigorosa separazione del collegio con il mondo esterno, visto come fonte di minaccia alla moralità ed alla integrità spirituale dei giovani. L'allontanamento temporaneo dall'istituto poteva avvenire solo su autorizzazione delle autorità del collegio e non poteva protrarsi per oltre un mese. Anche la semplice uscita dal collegio doveva essere autorizzata dal rettore. La notte doveva essere trascorsa nel collegio, all'interno della propria camera. Rientrare nel collegio dopo la chiusura serale del portone comportava la punizione a "pane ed acqua" nella giornata successiva. In caso di recidiva la punizione a "pane ed acqua" si sarebbe protratta per tre giorni. La separazione dal mondo implicava anche la separazione dall'altro sesso: alle donne era vietato l'accesso al collegio, anche se parenti del convittore.

La frequenza alle lezioni universitarie doveva essere assidua. Venire meno, se non per una causa fondata, a questo obbligo, o il mostrare un impegno inadeguato nello studio, portava all'ammonizione del rettore. Alla terza ammonizione le autorità del collegio potevano espellere il colpevole. Erano vietate anche altre pratiche ritenute pericolose all'integrità morale dei convittori, come i turpiloqui, il gioco, le armi e gli strepiti, la frequentazione delle osterie. La musica e l'esercizio musicale erano ammessi ma solo se applicati alla musica sacra e all'organo. Assolutamente vietati erano i canti profani e le danze⁴⁴.

⁴⁴ Sul Collegio Borromeo si veda AA.VV. (1961), *I quattro secoli del Collegio Borromeo di Pavia. Studi di storia e d'arte pubblicati nel IV centenario della fondazione, 1561-1961*, Alfieri & Lacroix, Milano; AA.VV.

La disciplina del corpo e dell'anima è l'elemento unificante di percorsi educativi distinti e propri di specifiche categorie sociali: le scuole della dottrina cristiana per il popolo, il collegio Borromeo per i professionisti e i funzionari dello Stato, i seminari per la formazione del clero e il collegio di Brera per la formazione dell'aristocrazia. Quest'ultimo, affidato ai gesuiti, seguiva gli ordinamenti disciplinari definiti per le scuole dell'ordine ignaziano. Per questo motivo ritengo opportuno non entrare in dettagli al fine di dedicare maggiore spazio ad un tema caro al Borromeo: la formazione del clero diocesano.

La formazione del clero, secondo il prelado milanese, doveva ricadere interamente sui seminari posti sotto il controllo vescovile. È significativo che Carlo Borromeo non affidi i seminari diocesani ai gesuiti, diversamente da quanto stava avvenendo in gran parte dell'Europa cattolica. Il prelado milanese si affidò, invece, ad una congregazione di sacerdoti fondata nel 1578 sotto i suoi auspici: gli oblato dei santi Ambrogio e Carlo. È evidente come gli oblato, che, nello stesso nome, esprimevano la loro obbedienza all'arcivescovo di Milano, rispondevano all'esigenza di ricondurre sotto il pieno controllo delle autorità vescovili la formazione del clero. Un controllo reso impossibile dai gesuiti, che non erano soggetti alle autorità diocesane. Attraverso i seminari, Carlo Borromeo mirava ad un clero non solo preparato nella teologia e nella pastorale, ma anche che si potesse offrire come modello e testimonianza di santità.

Un modello di sacerdote molto diverso da quello descritto dai contemporanei, spesso evocato per suggellare stili di vita ben lontani dalla santità. Descrizioni a tinte fosche, forse esagerate per amplificare l'azione di riforma morale e spirituale del corpo ecclesiastico operata dal Borromeo. Tuttavia, è indubbio che fenomeni come il concubinato, l'inadempimento dei propri doveri pastorali, l'ubriachezza e l'ignoranza fossero problemi reali, presenti non solo nel clero milanese, ma, più in generale, nel clero europeo. Un clero che avrebbe reso impraticabile la riforma civile e spirituale dell'arcivescovo di Milano, imperniata sul ruolo centrale della parrocchia nel coagulare e vivificare il vissuto spirituale e civile della propria comunità. Il programma riformatore del Borromeo non poteva prescindere, pertanto, da un clero preparato nella pastorale e nella teologia, sollecito ai propri doveri, partecipe e animatore della vita spirituale e civile della propria comunità.

Non credo sia utile soffermarci sulla vita nei seminari, comunque rigorosamente disciplinata su modelli conformi a quelli già esaminati per il collegio Borromeo. Voglio però soffermarmi sulla particolarità della Lombardia. Nella regione la formazione del clero è concentrata nei seminari, fenomeno tutt'altro che scontato altrove, dove molti chierici affrontavano gli studi teologici presso sacerdoti o scuole conventuali. Il seminario non è visto solo come strumento per la formazione di un clero preparato e santo; esso, in una regione di confine con il mondo protestante come la Lombardia, assume la forma di un baluardo contro le penetrazioni protestanti nella regione. Un

(2011), *Saggi in onore dei 450 anni del Collegio*, TCP, Pavia; S. Negruzzo (2012), *Les collèges de Pavie, fruits de la Réforme catholique*, in A. Savini (2012) (a cura di), *Collegiate learning in the middle ages and beyond*, Cisalpino, Pavia, pp. 69-84.

importante ruolo avrebbero assunto, a tal fine, i numerosi piccoli seminari distribuiti nelle valli alpine. Essi non solo dovevano soddisfare la formazione del clero in realtà, come le alte valli, isolate e lontane dalle città, ma anche costituire una barriera dell'ortodossia cattolica contro il proselitismo delle Chiese riformate⁴⁵.

Il programma riformatore del Borromeo volto alla costruzione di una città cristiana incise con forza sui caratteri della società e della Chiesa in Lombardia, come sulla storia delle vicende educative della regione. Ma, quella del Borromeo, fu un'esperienza esemplare destinata a fornire dei modelli storici per altre riforme. Non sorprende che l'ambizioso programma riformatore dell'imperatrice Maria Teresa d'Austria si realizzò in un contesto caratterizzato dal recupero della figura del Borromeo e del suo modello ecclesiologicalo e pastorale. Una riforma, quella di Maria Teresa, che, al pari della riforma del Borromeo, fondava sulle istituzioni educative l'ambizione di una società rinnovata nei suoi costumi e nei suoi fondamenti etici e sociali.

⁴⁵ La formazione del clero in Lombardia ha ricevuto uno studio esaustivo in S. Negruzzo (2001), *“Collegi a forma di seminario”. Il sistema di formazione teologica nello Stato di Milano in età spagnola*, La Scuola, Brescia. Prima del lavoro di Negruzzo si poteva contare su diversi contributi di natura locale. Per una loro bibliografia rimando al volume di Negruzzo.