

po di Foucault, diviene più che mai urgente. La direzione nella quale tentarla, come ho cercato di indicare, può forse trovarsi tenendo conto di quanto sapere e conoscenza debbano al pensiero. Una volta che si riconoscesse tale debito in tutte le sue condizioni, si potrebbe infatti sapere quale nuovo credito il razionalismo nato e sviluppatosi sotto il nome delle scienze umane potrebbe meritare.

Il pensiero individualmente inconscio, *il pensiero della gente*, secondo quanto se ne è qui già parlato, può essere in effetti un campo in cui mettere a profitto tale credito.

A condizione, è ben insistere, di ritenerlo un pensiero da interpellare e cogliere proprio laddove inizia o finisce ogni consenso, ideologia, psicologia di massa o comunque si voglia un determinato insieme di rappresentazioni.

Ma per orientarsi in questa difficile e sconosciuta materia sicuramente può servire tentare di spingere oggi la conoscenza anche su quei processi di pensiero all'interno dei quali il pensiero della gente è stato propriamente pensato: vale a dire, come già sostenuto, le diverse e rare sequenze del pensiero politico «in interiorità».

Eccoci dunque al nocciolo di tutto questo discorso: al rapporto tra razionalismo e politica. Le domande decisive a questo riguardo mi paiono essere:

- *cosa si può conoscere della politica, delle politiche pensate «in interiorità», ovvero che senso possono avere nei confronti del sapere?*
- *e viceversa, ponendosi dal punto di vista di un sapere, di un episteme, o anche di una loro crisi, come l'attuale, come riconoscervi gli effetti di una politica «in interiorità», compiuta o in formazione?*

Su queste domande concludo, insistendo però ancora una volta che esse sono *nettamente distinte* da un'altra che loro somiglia, ma che richiede risposte del tutto diverse: sarebbe a dire: *la politica è pensabile?*²³ Questa domanda può essere propriamente politica, da porsi nel corso e dal punto di vista di effettiva attività di militanza politica: oppure può essere propriamente filosofica da porsi all'interno di un tentativo di una sistematizzazione delle «eterne» condizioni del pensare così come si configurano in un determinato tempo. Insomma tentare di conoscere la politica, che non equivale al tentativo di pensarla né in termini filosofici, né in quelli politici.

Ogni risposta alle due domande qui poste a conclusione deve alla fin fine interessarsi in un reticolo di rappresentazioni, incrementare un sapere. È proprio qui che starebbe in effetti la sua capacità progressista.

Heautontimorumenos

«Tu es iudex; nequid accusandus sis uide»
(Terenzio, *Heautontimorumenos*, II, 3, 352)

In questa rubrica la rivista ospita autorecensioni di autori che, con disponibilità e senso critico, accettano di cimentarsi nell'insolito ruolo di 'punitori di se stessi'.

²³ La quale è, si noti, la domanda del libro già citato di Badiou e Lazarus.

Problemi di articolazione socio-strutturale dei sistemi d'istruzione superiore in età moderna: un'analisi comparativa

Rudolf Stichweh

I.

Le riflessioni che seguono cercano di fornire un sommario analitico del mio libro apparso nel 1991. Tenterò di operare piuttosto una sistematizzazione dei risultati sinora raggiunti e documentati in quel volume, che non una valutazione del mio lavoro, anche se queste due possibili esposizioni potrebbero apparire tra loro connesse. Comincerò col chiarire i postulati cognitivi e gli orientamenti sottesi alla mia ricerca, impliciti nel titolo stesso di questo exposé (parte I), per poi approfondire la discussione sulla base del materiale impiegato (parti II e III).

Innanzitutto: *scuole superiori e sistemi di istruzione superiore*. Parlo intanto di «scuole superiori» (Hochschulen) per non dover usare il termine «Università», per non riferirmi, cioè, esclusivamente a quelle corporazioni tardomedievali fornite di privilegio papale, ed in seguito anche imperiale, le quali ancora oggi, indipendentemente da tutte le trasformazioni intervenute, condizionano la nostra concezione di istituzioni d'istruzione avanzata o di formazione scientifica. Proprio nel caso dell'Europa dei secoli dal XVI al XVII, di cui principalmente ci occuperemo, la scelta prospettica delle «università», costituirebbe una grave limitazione. L'*innovazione decisiva* nel sistema scolastico della prima età moderna è infatti rappresentata dal *collegio* (Kolleg, Collège, College), in quanto istituzione *para-* o *extrauniversitaria*, che come punto focale del suo curriculum prevede la trasmissione di un

Le riflessioni nascono in margine a R. STICHWEH, *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität. Zur Interaktion von Politik und Erziehungssystem im Prozeß ihrer Ausdifferenzierung (16.-18. Jahrhundert)*, Frankfurt a. Main 1991. La traduzione italiana è a cura di Cristina Vano.

livello medio di istruzione nella grammatica e nella retorica latina e che pertanto si pone *affianco alle vecchie facoltà di arti liberali*. Da ciò deriva l'autentico paradosso nella storia dell'istruzione superiore nella prima età moderna, che già Durkheim ha cercato di illustrare¹: una chiara distinzione tra collegio e università, corrispondente con una distinzione tra scuola secondaria e scuola superiore di terzo grado, non si è mai prodotta, benché fosse perfettamente avvertibile. Al contrario salta agli occhi proprio la tendenza delle istituzioni nuove, come i collegi, ad esempio quelli nobiliari, o i ginnasi, ad integrare progressivamente l'istruzione superiore, prerogativa delle Facoltà (diritto e medicina in particolare), e perciò a porsi da molti punti di vista in concorrenza con le Università.

Preferiamo dunque parlare *insieme* di università e di collegi, accademie patrizie, ginnasi ed altre scuole superiori. Nei sistemi dedicati alla formazione, nella prima età moderna, è caratteristico proprio il fatto che in determinate circostanze tali differenti organizzazioni educative si integrassero nel medesimo, unico sistema scolastico superiore. È un'affermazione che preciserò di qui a poco.

Un'ulteriore implicazione storica del concetto «scuola superiore» dovrebbe esser chiara. Agli inizi dell'età moderna essa in certo senso è *aperta verso il basso*. Ciò vuol dire sia che offre occasioni per un'istruzione assai elementare, sia che può accogliere studenti molto giovani, in qualche caso anche al disotto dei dieci anni.

Ciò indica inoltre che il sistema educativo europeo è stato costruito per molti versi da una prospettiva che potremmo definire «dall'alto verso il basso», ovvero dal livello terziario al secondario. Comuni origini e somiglianze dei *curricula* favoriscono la comparazione fra i sistemi educativi. Tornerò su questo punto.

In che senso si può parlare di *sistemi* di istruzione superiore? Per il tardo medioevo si potrebbe certamente parlare di una rete universitaria su scala europea e forse di un unico sistema europeo di *scuole superiori*. Solo al principio dell'età moderna tale situazione si modifica. Avverto che per 'inizi dell'età moderna' intendo il periodo compreso tra l'irrompere dei modelli proposti da riforma e controriforma, da un lato, e la realizzazione su piani istituzionali delle conseguenze della rivoluzione francese, dall'altro: all'incirca il periodo tra il 1525 e gli inizi del secolo XIX.

Nell'arco di meno di tre secoli emerge in Europa una *pluralità di sistemi d'istruzione superiore*, che in parte si separano fra loro,

¹ É. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris 1969².

e in parte, – grazie alla stampa, alla circolazione degli studenti e dei maestri e ad altre forme d'interazione – si mantengono in stretto collegamento. I percorsi lungo i quali tale *differenziazione dei sistemi europei di istruzione superiore* si attua sono determinati dalla *territorializzazione degli stati*, dalla *confessionalizzazione delle religioni*, nonché da altri impulsi che tralascio per ora, con l'intento di ritornarvi in seguito. Annotiamo però sin d'ora che non vanno sopravvalutate le disposizioni dei vari stati in materia: i confini fissati dagli stati territoriali nascenti non coincidono con i confini stabiliti per i sistemi di istruzione.

Tutto ciò ci conduce ad un quesito: come collocare da un punto di vista *sociostrutturale* il sistema dell'istruzione superiore? «*Einbettung*» (disposizione/ articolazione), – la parola tedesca che adopero, – è un pò fuori moda, e si può usare in sociologia solo da quando Mark Granovetter le ha conferito un significato tecnico². Si potrebbe anche sostituire con il termine di «coppia strutturale» (*strukturelle Koppelung*), usato da Varela, Maturana e Luhmann³. Tale termine abbraccerebbe all'incirca lo stesso contenuto, poiché due sistemi posseggono e possono sviluppare, in conseguenza di una co-evoluzione nel lungo periodo, strutture che risultano coordinate tra loro, nonostante ogni differenza ed esclusività operativa che li divida. Nel contesto in questione io preferisco usare la formula «articolazione sociostrutturale» (*strukturelle Einbettung*), in quanto la ritengo una *metafora* concettuale più precisa, sia perché individua più chiaramente la circostanza che strutture in sé sottordinate possono essere specificate da strutture esterne o dall'adozione di strutture emergenti altrove nel sistema sociale, sia perché rinvia alla circostanza che il grado di articolazione di un sistema sociale probabilmente varia in misura sensibile nel corso dell'evoluzione sociostrutturale.

Occorre segnalare un errore che può annidarsi nel concetto di «articolazione sociostrutturale», un errore di tipo categoriale, come quelli presenti nei titoli «diritto e società», «economia e società» e così via. Essi lasciano intendere che si tratti – ne sono convinto – di un fenomeno in sé non sociale, di un fenomeno, cioè, che dal punto di vista dello stretto contenuto in un certo senso non sia parte della società, e che in seconda istanza possa essere analizzato nel suo definirsi attraverso circostanze sociali.

² Cfr. M. GRANOVETTER, *Economic Action and social Structure/ The Problem of Embeddedness*, in «*American Journal of Sociology*», 91, 1985, pp. 481-510.

³ Cfr. F.J. VARELA, *Connaître. Les sciences cognitives: tendances et perspectives*, Paris 1989; N. LUHMANN, *Die Wissenschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. Main 1990.

Naturalmente non mi riferisco a niente di simile; considero invece i sistemi scolastici superiori come strutture e processi sociali in sé e per sé. Inoltre parto dalla considerazione di come in tali sistemi di istruzione superiore siano comprese strutture sociali e processi che operano anche in altri settori della società; in secondo luogo considero il fatto che le strutture ed i processi della formazione scolastica superiore risultano accoppiati in modo relativamente stretto con altre strutture e processi del proprio ambito sociale, sicché l'ipotesi di una loro definizione coevolutiva diviene plausibile.

Un'ultima considerazione introduttiva: quali sono le condizioni per una comparazione? In altri termini: che cosa garantisce la possibilità di comparare la maggior parte dei sistemi di istruzione superiore presenti in Europa? La risposta di Talcott Parsons a questo interrogativo è stata sempre: *la loro stessa differenziazione*⁴. Ciò presuppone un'unità dell'origine, manifestatasi in alto grado nella formazione dei sistemi scolastici superiori per derivazione dalla università tardomedievale, nonostante le differenze presenti fin dall'inizio, ad esempio nelle organizzazioni corporative dei maestri o degli scolari. Presuppone inoltre che la definibilità delle differenze successivamente insorte sia assicurata proprio dal fatto che esse rimangano articolate all'interno di un *set* di caratteri comuni perduranti, eventualmente affiancati da nuovi. Con riferimento a tali caratteri comuni ed alla forma perdurante della loro esistenza si può parlare di *generalizzazione dei valori* – nel senso stretto della teoria di Parsons – e sottolineare quindi il momento in cui l'oggetto (i sistemi di istruzione superiore) compie di sé astrazioni che conservano come astrazioni i caratteri comuni rispetto alle differenze strutturali nascenti. Parsons ha elaborato su presupposizioni di questo tipo una teoria della *razionalità cognitiva*, ha identificato nella razionalità cognitiva il valore standard che come elemento fondativo comune sta alla base di sistemi scolastici superiori, i quali possono essere in sé estremamente differenziati⁵. Questa 'auto- astrazione' dell'oggetto può essere anche chiamata *equivalenza funzionale*, nel senso elaborato nel modo più pronunciato da Niklas Luhmann⁶. Si renderebbe così più chiaramente visibile il fatto che la differenza

⁴ Cfr. T. PARSONS, *Comparative Studies and Evolutionary Change*, in Id., *Social Systems and the Evolution of Action Theory*, New York 1977, pp. 279-320.

⁵ Cfr. T. PARSONS - G.M. PLATT, *The American University*, Cambridge Mass., 1973.

⁶ Cfr. N. LUHMANN, *Soziologische Aufklärung. Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme*, Opladen 1971.

tra insiemi perduranti nel tempo e varianti strutturali di nuova generazione si esprime come differenza tra *insieme di relazioni funzionali tra problemi e diversità di soluzioni strutturali di problemi*. Una prospettiva rivolta all'insieme di problemi funzionali, del resto, consente di rinunciare sul piano teorico all'ipotesi di un'origine unitaria come presupposto del confronto.

Occorre sottolineare un altro punto di vista riguardo alla comparazione fra i sistemi scolastici superiori in Europa alle loro origini. Così come nel modello parsoniano di comparazione, che fa sempre riferimento ai sottosistemi o alle parti di un sistema tendente alla differenziazione al suo interno, anche i sistemi con i quali noi abbiamo a che fare si studiano reciprocamente, si influenzano ed interagiscono fra di loro. Il postulato metodico secondo il quale sistemi da comparare dovrebbero ipoteticamente essere indipendenti l'uno dall'altro nei loro sviluppi, non avrebbe dunque nel nostro caso alcun senso. Ancor più gravido di conseguenze risulta un altro problema del quale ci occuperemo in seguito: la pluralità dei contesti in cui si verifica l'articolazione socio-strutturale dei sistemi scolastici superiori della prima età moderna inoltre implica fundamentalmente che la definizione dei confini dei sistemi scolastici superiori e di conseguenza la questione della loro comparabilità variano in relazione al contesto rispettivo della loro articolazione socio-strutturale. Essi, dunque, si pongono nell'ambito della politica in modo diverso che nell'ambito confessionale o religioso. La non identità dei confini di diversi contesti funzionali della formazione scolastica superiore è pertanto, in un certo senso, la forma che l'integrazione progressiva del territorio europeo assume nella prima età moderna.

II.

Quali sono i profili essenziali dell'articolazione socio strutturale dell'istruzione scolastica della prima età moderna? Discuterò qui di seguito innanzitutto di organizzazioni corporative, di visioni cetuali, internazionalità e territorialità, di forme delle connessioni con la religione e le confessioni, infine di forme del rapporto con la politica. Il catalogo è eterogeneo, rinvia a suddivisioni interne ed è inoltre incompleto. L'incompletezza appare inevitabile per ragioni pratiche. La forma del rapporto con l'economia da un lato, dall'altro col sistema militare e la guerra, sarebbero ad esempio due questioni appassionanti che qui devo lasciare da parte. Lo stesso vale per la famiglia, l'amicizia, le relazioni sessuali, nella misura in cui questi temi giocano un ruolo anche nella categoria del cetuale. L'eterogeneità del catalogo, nonchè l'emergere di suddivisioni interne, esprime già qualcosa circa la

situazione della società europea nella prima età moderna. Abbiamo infatti di fronte una società, o più società, che vanno ancora iscritte per profili decisivi nel tipo di società stratificata gerarchicamente, ma che d'altra parte rivelano i sintomi originari di sistemi funzionali che si vanno differenziando. Anche i sistemi scolastici superiori sono determinati da tale pluralità di contesti socio-strutturali e la sperimentano come generatore d'impulsi della loro ulteriore differenziazione.

Cominciamo da corporazione, *ceto* e *sistema di funzioni* giacché questi tre concetti sono probabilmente quelli fondamentali di ogni sociologia storica del moderno in Europa. Passerò poi a considerare singolarmente gli aspetti funzionali rilevanti e diversificanti (soprattutto religione e politica) come momenti della configurazione e della differenziazione interna dei sistemi scolastici superiori. Per ciascuna di tali 'rilevanze' funzionali occorre chiarire come agiscano sullo status corporativo delle organizzazioni scolastiche superiori e come modifichino la collocazione cetuale della scuola.

Le *corporazioni* – per esempio le unioni di commercianti forestieri, gli ordini spirituali, le gilde artigiane, in fondo le stesse città – sono la forma in cui l'Europa tardomedievale ammette nuovi consorzi di attività, soprattutto quelle specializzate, e al tempo stesso li regola secondo le condizioni d'ammissione. Al papa, all'imperatore e ad altre autorità religiose e laiche spetta il potere di ammissione e regolamentazione. Una protezione viene assicurata, oltre che alle autorità medesime, soprattutto all'*ordine cetuale*. Questa chiusura del nuovo e dello specialistico nelle nicchie di un esercizio privilegiato senza dubbio alla lunga non ha funzionato ed ha piuttosto aperto la strada al mutamento sociale nella direzione di una differenziazione di funzioni.

Le *università* – o a dir meglio gli «studi generali», secondo il preciso termine identificativo del secolo XIII – sono *corporazioni* proprio in tal senso. Del resto il termine «università» designava concettualmente le corporazioni d'ogni genere, tanto che persino le città si dicevano «universitates». Per la nostra argomentazione è decisiva la circostanza che con la corporazione venne utilizzata fin dal principio una forma sociale, di centrale efficacia anche in altri contesti, per tracciare i primi contorni istituzionali delle scuole superiori in Europa. Occorre ancora distinguere le corporazioni dei maestri dalle corporazioni degli scolari, vale a dire dei docenti e dei discenti. Queste ultime si chiamarono ben presto «nazioni».

L'integrazione relativamente completa in corporazioni dei membri delle scuole superiori e dei loro frequentanti, e l'assunzione

del nome di «nazioni», indicano un ulteriore dato storicamente decisivo. Le corporazioni di maestri e di scolari erano costituite da forestieri in un territorio straniero, paragonabili in questo con le compagnie dei commercianti. Di qui l'esigenza di conseguire lo status di corporazione, senza il quale i singoli, in quanto stranieri, non avrebbero avuto accesso ad alcun privilegio. Evidentemente il grado di articolazione socio-strutturale del sistema scolastico superiore era ristretto, le università erano insediate in una periferia della società, con le note conseguenze di contrasti armati tra 'town' e 'gown', migrazioni di università intere, e così via.

Tutto ciò ha conseguenze dirette sul rapporto tra università e ordine cetuale (ricordo che quando parlo di università intendo sempre organizzazione di studi superiori). L'*ordine cetuale* è rilevante innanzitutto in ambito locale, regionale e territoriale. È difficile trasferire lontano, nel luogo di studio, il proprio status cetuale, ed anche questa difficoltà trasforma l'appartenenza a una corporazione in una esigenza di compensazione ed in un meccanismo di protezione dai rischi della perdita dello status. Gli studenti di rango sociale elevato pagano, per l'appartenenza all'università, il prezzo di un certo livellamento di status, corrispondente ai costi della solidarietà corporativa. La somma di questi fattori rivela che l'università tardomedievale è notevolmente povera di contatti con gli ordini cetuali: perciò la scelta degli studi universitari da parte di un individuo di rango elevato rappresenta un caso piuttosto isolato.

L'altra struttura sociale fortemente incisiva sul grado di interdipendenza era la struttura ecclesiastica articolata nei ruoli, nel sistema beneficiario, negli ordini religiosi e, naturalmente, lo statuto dei saperi della chiesa tardomedievale. Annoto questo punto solo in *passant* dal momento che per me il tardomedioevo rappresenta una «costellazione di partenza» influente da molti punti di vista fino ai giorni nostri: si pensi solo all'elemento presente ancor oggi, e modellato sulla forma delle gilde, dell'autonomia di una cattedra all'interno di una Facoltà, che costituisce un principio strutturale di molti istituti di istruzione superiore⁷. Qui di seguito verranno tematizzati soprattutto gli impulsi operanti sugli sviluppi della prima età moderna, che differenziano la «costellazione di partenza» e che sotto molti aspetti ne arricchiscono l'articolazione sociostrutturale.

⁷ Cfr. in proposito B.R. CLARK, *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley 1983.

III.

Per quanto riguarda la storia dell'istruzione superiore in Europa nella prima età moderna, il punto di vista esterno decisivo sta nella politica. Intendo riferirmi all'intreccio strutturale fra i sistemi scolastici superiori nella fase del loro differenziarsi e gli impulsi provenienti dai bisogni dei nascenti stati territoriali, che rompevano vecchie cristallizzazioni. Mi riferisco in particolare a tale fattore in quanto con esso è possibile individuare e distinguere, sotto il profilo della storia dell'istruzione superiore, la prima età moderna rispetto alle precedenti e alle successive. Mentre nel medioevo possiamo riscontrare un complesso insieme di relazioni fra corporazioni di dotti e modelli strutturali forniti dalla Chiesa, e mentre nei secoli XIX e XX s'impone, ben oltre la Germania, il sigillo della scientificità sull'istruzione superiore, la scuola superiore nell'Europa della prima età moderna⁸ è caratterizzata invece da un'articolazione sociostrutturale dominata dalla politica.

L'evento-chiave del nuovo trend storico-strutturale si verifica innanzitutto nell'ambito della storia religiosa ed ecclesiastica, con la Riforma e la pluralità, determinatasi grazie ad essa, delle opzioni religiose e confessionali. È noto che il pluralismo delle opzioni confessionali non condusse per l'immediato all'istituzionalizzazione della tolleranza religiosa e per molti versi neppure al riconoscimento dell'invidualità della scelta confessionale. Piuttosto le scelte confessionali divennero politicamente strumentalizzabili, divennero per i principi territoriali uno strumento della politica interna e di quella estera, della consolidazione dinastica della propria famiglia, di sostegno alle guerre, insomma di calcolo politico. Le conseguenze per l'istruzione e per l'organizzazione superiore degli studi sono evidenti. Esse si offrono all'attacco della politica in quanto erano considerate ancora come parte di un preciso complesso organizzativo ecclesiastico.

Precisamente tre variabili furono responsabili del successivo destino delle organizzazioni degli studi superiori nella formazione degli spazi confessionali e territoriali dei nascenti Stati dell'Europa moderna. Due di queste variabili riguardano la forma in cui l'articolazione sociostrutturale della scuola superiore definitasi nel tardo medioevo fu accolta, sviluppata e modificata. La terza riguarda la politica o lo Stato, vale a dire il fattore emergente tra le condizioni rilevanti per la storia strutturale dell'istruzione superiore.

⁸ Cfr., per tale sequenza di relazioni, R. STICHWEH, *System/Umwelt-Beziehungen europäischer Universitäten in historischer Perspektive*, in dello stesso, *Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen*, Frankfurt a. Main 1994, cap. 7.

Indico innanzitutto le tre variabili, per poi specificarne brevemente l'analisi. La prima è costituita dall'*autonomia corporativa delle organizzazioni scolastiche*, nella quale sono inclusi le ragioni o gli obblighi eventualmente insorgenti per la politica, di tollerare in certa misura tale autonomia. In questo insieme di motivi gioca un ruolo il fatto che le università, ed esse soltanto, possono conferire i titoli accademici. La seconda variabile è rappresentata dall'*articolazione ecclesiastica tradizionale* dell'educazione. I vari modelli confessionali nel trasformarsi o nel ridefinirsi si ricollegano a tale struttura di partenza. La terza variabile infine concerne la *forma del potere politico* negli stati territoriali che si vanno costituendo, e in primo luogo le interrelazioni fra le istituzioni statali centrali, come la Corte e la burocrazia, e le tradizionali forze cetuali o rappresentanze corporative. La forma di tali interrelazioni è strettamente correlata, a sua volta, col modo di configurare le organizzazioni scolastiche superiori.

Innanzitutto circa la questione dell'autonomia corporativa della scuola superiore, occorre dire che lo stretto legame organizzativo fra corporazioni di maestri e di scolari, caratteristico del tardo medioevo, si allenta nella prima età moderna già soltanto perché al posto di una piccola rete di università internazionali in linea di principio, si installa una pluralità di sistemi scolastici superiori a carattere territoriale (più tardi anche nazionale) più definiti e che, al confronto, coprono più efficacemente il loro ambito territoriale. Quindi da un certo momento in poi, dal XVI secolo, o, se si vuole, dalla fine di esso, acquista un senso parlare di un sistema universitario, o scolastico superiore, castigliano, francese, olandese, austriaco-cattolico ecc. A ciò corrisponde una territorializzazione della scelta dei luoghi di studio; pertanto le corporazioni studentesche perdono importanza come organizzazioni 'nazionali' di studenti stranieri - con l'eccezione di alcune università che conservano il carattere internazionale - e vengono comunque sostituiti da un tipo di organizzazione associativa degli studenti in collegi, definiti precipuamente da una finalità educativa diretta agli stessi studenti. D'altro canto restano in vita le corporazioni di professori e dottori, che, nella maggior parte dei casi, per quanto riguarda le università in senso stretto, godono di privilegio imperiale e papale, in base al quale hanno facoltà di concedere titoli accademici come il baccalaureato, la licenza e il dottorato. Tali titoli conservano nella prima età moderna un valore almeno sovra-regionale e talora europeo.

La connessione tra status corporativo e privilegio esterno, con la concessione dei titoli, con il loro riconoscimento al di fuori dell'ambito locale, con la garanzia di competenza dei medici e

dei giuristi mediante tale riconoscimento esterno, e infine anche con l'attrazione crescente esercitata in alcuni casi sugli studenti dalle università 'sovraregionali', si rivela nella prima età moderna relativamente resistente ai tentativi di appropriazione da parte dello Stato. Ogni principe territoriale ha interesse a non mettere in pericolo, agendo su alcuni anelli di questa catena, elementi che si presentano a lui favorevoli. Il risultato è che tale struttura, in certa misura robusta, si presenta poi, nella fase del suo superamento, come fattore della diversificazione dei sistemi di istruzione scolastica superiore. Con tutte le possibili sfumature, gli stati territoriali in genere preferirono, da un lato, non incidere in modo sensibile sulle università, specie con riguardo alla formazione dei medici e dei giuristi. Essi d'altra parte negarono l'autonomia istituzionale e lo status privilegiato di cui godevano le università alle nuove e crescenti necessità dell'istruzione, e fu questa una ragione decisiva per la fondazione di un numero di istituzioni scolastiche superiori para-universitarie, che si collocarono accanto ad esse. In tal senso, la forma forte dell'autonomia universitaria agli inizi del suo sviluppo fu causa essenziale dell'impossibilità di sopravvivenza del modello di partenza.

Rinuncio di proposito ad aggiungere ulteriori dettagli, per evitare che essi, soggetti alle esigenze di brevità, diano luogo ad un quadro tanto complesso quanto indecifrabile. È invece necessario ora introdurre l'argomento che ho indicato come seconda variabile.

Come reagisce lo Stato territoriale di prima età moderna rispetto all'articolazione strutturale del sistema dell'istruzione tramandatogli come premessa storicamente data dalla tradizione ecclesiastica? Il processo di differenziazione scorre con relativa precisione lungo le linee della differenziazione delle opzioni confessionali. Le dottrine luterane – e ciò vale particolarmente per i territori luterani relativamente estesi del Sacro Romano Impero di nazione germanica – implicano di per sé la concezione di una Chiesa di Stato definita entro confini territoriali: su tali premesse il sistema dell'istruzione e dunque anche la stessa università diventano parte della Chiesa di Stato, e di conseguenza la politica scolastica diviene parte della politica ecclesiastica e della riforma della Chiesa. Ne consegue, in termini comparativi, il grado più basso di rispetto dell'autonomia corporativa, ma al tempo stesso l'interpretazione più risoluta di tutto l'insieme delle manifestazioni didattiche universitarie come impresa diretta alla formazione di «servitori dello Stato». Pertanto è in questo ambito che si verifica nel modo più chiaro la permanenza della struttura universitaria articolata in quattro facoltà, mentre il complesso didat-

tico delle nuove scuole di latino e dei ginnasi viene consapevolmente tenuto distinto fin dall'inizio dalle università. Nella decisa strumentalizzazione delle università da parte degli Stati territoriali luterani è da riconoscere il fondamento sia della stabilità di lungo periodo delle università tedesche, sia della loro capacità di rinnovamento, garantita da una condizione relativamente protetta.

Il quadro è completamente diverso nei territori e negli stati cattolici. Innanzitutto, essi ricoprono posizioni difensive. Con la Riforma non vi si genera una nuova organizzazione del potere statale, vale a dire nessun corrispettivo della politica ecclesiastica luterana. S'intensifica in definitiva ulteriormente la disparità tra il definirsi di una analoga statualità di tipo territoriale da un lato e la perdurante organizzazione di tipo sovraterritoriale della chiesa cattolica. Una delle conseguenze di tale deficit nella capacità di manovra degli Stati cattolici è che essi, con l'avvento della Controriforma, cedono progressivamente la gestione delle competenze didattiche e formative agli Ordini sovraterritoriali, e particolarmente ai due nuovi Ordini controriformistici dei gesuiti e degli oratoriani. Ne deriva una biforcazione nei livelli più alti dell'istruzione cattolica. Accanto alle università, che mantengono il loro baricentro negli studi giuridici e medici, fanno il loro ingresso le centinaia di collegi degli ordini religiosi sovraterritoriali. Alcuni di essi hanno un rilievo strettamente locale, e dunque sono tipiche istituzioni destinate all'istruzione secondaria, ma altri – specie in Italia e in Francia – si collocano in aspra concorrenza con le università. Ciò vuol dire in primo luogo che i collegi tentano di offrire possibilità di studi avanzati, pari a quelli delle facoltà universitarie, nel campo della teologia e talvolta anche del diritto. In secondo luogo implica che gli Ordini danno avvio al tentativo di rivestire essi stessi il ruolo di facoltà, o inserire il proprio personale docente nelle facoltà. Entrambe le strade perseguono il fine di accedere al potere di conferimento dei titoli accademici. In una simile costellazione si evidenziano già le linee del conflitto, che, ad esempio in Francia, ha comportato e comporta ancor oggi una dura contrapposizione tra un sistema laico dell'istruzione, spesso spiccatamente anticlericale e un percorso parallelo di organizzazione ecclesiastica della scuola.

Le signorie territoriali germaniche di confessione cattolica operano in modo più prossimo al modello luterano, del quale naturalmente avvertono l'influsso. Attraverso le loro università – lo si può studiare bene nel caso di Dillingen – svolgono una consapevole politica ecclesiastica, e nei casi in cui consegnano nelle mani degli ordini cattolici qualche facoltà universitaria, lo fanno – al pari di quanto accade in ambito luterano – imponendo alle parti

in causa l'obbligo di una atteggiamento reciprocamente irenico e conciliante.

In ambito calvinista troviamo una costellazione ancora diversa. La legittimità politica e confessionale della posizione calvinista è molto più incerta. Per esempio la pace religiosa di Augsburg del 1555 non prevede alcuna legittimazione esplicita del calvinismo. Dal punto di vista della storia dell'università si deve poi aggiungere che nei territori calvinisti non si trovava quasi nessuna università già stabilizzata di una qualche importanza. Le reazioni del calvinismo di fronte a una simile situazione di partenza strutturalmente precaria risultano analoghe nel settore politico-militare come in quello dell'istruzione: si optò in entrambi i casi per una sorta di internazionalismo calvinista. Si instaurò quindi una rete di organizzazioni scolastiche che possiamo descrivere secondo le seguenti caratteristiche: si tratta essenzialmente di collegi, accademie e ginnasi accademici; solo in Olanda, e più tardi in Scozia, si incontrano università, che tuttavia per la maggior parte non godevano di privilegi né avevano realisticamente la chance di ottenere il privilegio papale o imperiale. I titoli accademici che tali istituzioni rilasciano sono in effetti privi di valore e possono eventualmente derivare una forma di riconoscimento oltre l'ambito locale solo dal prestigio culturale dell'istituzione che li concede.

Ciò spiega in misura considerevole l'inclinazione dimostrata dalle istituzioni olandesi e, più tardi, da quelle scozzesi per il lavoro intellettuale di buona qualità e per l'innovazione. Le istituzioni calviniste formano una rete, che dalle accademie svizzere (Ginevra ed altre), si estende ai ginnasi accademici della Germania calvinista (Herborn, Steinfurt, Brema, Danzica, ecc.) fino a comprendere le scuole superiori olandesi e scozzesi. Esse insistono in genere su territori relativamente angusti. Tale circostanza, unita alla caratteristica organizzazione 'reticolata' delle istituzioni didattiche calviniste, rende comprensibile una sorta di rinuncia ad intervenire da parte dei principi territoriali, che consente un certo grado di libertà accademica: un equivalente calvinista dell'autonomia corporativa goduta dalle antiche università. V'è poi da notare che «reti» simili, nuove e a carattere internazionale, si realizzano anche in ambito cattolico, in virtù soprattutto dell'organizzazione sovranazionale degli Ordini, e particolarmente di quello gesuitico. Manca però, nel caso dei cattolici, la tendenza, che abbiamo appena sottolineato, alla libertà accademica e dunque anche intellettuale, dal momento che di regola è sempre lo stesso Ordine che sorregge le istituzioni dell'intera rete; inoltre i docenti dei collegi cattolici sono di preferenza membri dell'Or-

dine sostituibili da altri componenti dello stesso e godono di scarsi margini di autonomia rispetto ai loro superiori.

Basti quanto detto circa l'efficacia differenziatrice del fattore confessionale sulla politica ecclesiastica dei nascenti stati territoriali. Vorrei ora disegnare rapidamente la terza variabile, costituita dalla forma di signoria politica che si afferma nei diversi stati territoriali. Poiché il variare delle forme di potere politico è legato nel modo più stretto alla posizione politica dei ceti tradizionali della vecchia Europa, e in specie alla posizione della aristocrazia, la rilevanza del momento attuale per lo sviluppo dei sistemi scolastici superiori è mediata essenzialmente da questa variabile assolutamente centrale rappresentata dalla diversità delle signorie politiche - variabile che nella prima età moderna va trasformando e rinnovando la propria importanza.

Distinguerò qui di seguito tre forme di potere politico: la prima costituisce probabilmente il tipo più ricco di conseguenze. Nei grandi stati territoriali europei, specialmente in Francia, in Castiglia-Aragona, nei maggiori territori tedeschi, quali più tardi la Prussia, infine in Austria e poi anche in Piemonte, il potere politico si stabilisce come centralizzazione del *potere monarchico* per mezzo di un ampio e crescente apparato burocratico-amministrativo e attraverso l'eliminazione tendenziale dei tradizionali diritti attuali di partecipazione, appartenenti alla nobiltà. Far arretrare la nobiltà non significa escluderla dal potere politico, ma le sue *chances* di esercitare il potere vengono piegate verso il possesso di un ufficio, non rappresentano più l'esercizio di un diritto ad essa attribuito fin dall'inizio in virtù della sua collocazione attuale. Il possesso di un ufficio o l'accesso a ruoli professionali e a posizioni di rilievo nella burocrazia dipende in tutti gli stati dalla acquisizione di una specifica competenza. Di regola tale competenza viene definita come conoscenza del diritto, e ciò determina una preminenza tutta nuova degli studi giuridici, specie civilistici, nei sistemi scolastici superiori di quasi tutti gli stati europei. L'aristocrazia si vede ora esposta alla concorrenza di candidati non nobili e perciò si orienta sempre più verso il conseguimento di un certo livello di qualificazione culturale. Nel corso del tempo si stabiliscono due tipi di *curricula* per gli aristocratici, che dal punto di vista storico-sociologico si collocano in sequenza. Dalla seconda metà del secolo XVI sorgono collegi nobiliari ed accademie cavalleresche, in parte a conduzione laica, in parte avviati dagli ordini cattolici. Essi tentano una modernizzazione dell'educazione del pupillo orientata verso un insieme che comprende l'indispensabile istruzione elementare latina, le lingue moderne (italiano e francese), gli esercizi fisici tipici della

nobiltà (danza, equitazione, scherma), e la conoscenza delle basi del diritto. Tuttavia l'isolamento della nobiltà in scuole superiori proprie non le assicura necessariamente la capacità di entrare in concorrenza: pertanto almeno a partire dalla seconda metà del secolo XVII un secondo modello di istruzione domina la scena. Accanto alle accademie cavalleresche, o in luogo di queste, si prende a frequentare le facoltà giuridiche dell'università, e l'istituzionalizzazione di questo modello assume sin dalla seconda metà del XVI secolo caratteri tali da rilanciare nuovamente le università che esercitano attrazione sul piano internazionale, le quali divengono le tipiche sedi di studio per la nobiltà proveniente da vari territori, ma soprattutto per l'aristocrazia tedesca. Si pensi a Padova, Bologna, Siena, e a tutta una serie di piccole università italiane, cui si aggiungono Orléans e Bourges, più tardi Leida e infine Gottinga ed Edinburgo. In sintesi, con riguardo al primo tipo di signoria politica considerata – la monarchia centralizzata e dotata di un apparato burocratico-amministrativo –, si può dire che ad essa si deve la conservazione e il predominio definitivo delle facoltà giuridiche nelle università della prima età moderna.

Una seconda forma di potere politico da considerare è quella *repubblicana*, che definirei come signoria elitaria dei gruppi di potere di nuova formazione. Si tratta in genere di territori poco estesi, tipicamente è anche il caso delle repubbliche cittadine relativamente autonome, eventualmente inserite in signorie più ampie. Le università di questi territori sono strettamente collegate con i gruppi di potere in formazione o con il patriziato cittadino. Esse divengono in certa misura un momento della formazione di un nuovo sistema di solidarietà, ma sono anche le istituzioni destinate al reclutamento negli strati sociali elitari del personale in ascesa, nonché strumenti per convalidare il raggiungimento di tale *status di élite*. Anche qui la preparazione giuridica gioca un ruolo particolare, anche se forse le competenze specifiche non sono richieste nella stessa misura che nei sistemi burocratico-amministrativi. Esempi in proposito offrono le università di Basilea, Strasburgo, Barcellona e Colonia, ma anche le università olandesi, per la forma del loro inserimento nell'ambito regionale/locale di una repubblica di *élites*.

Cerchiamo infine di delineare in breve il terzo tipo di signoria politica. Penso al caso di una lunga continuità nell'esercizio del potere da parte di *élites tradizionali*, dunque ad una forma di potere politico sottoposta a lente trasformazioni evolutive solo nel lunghissimo periodo. Gli esempi sono quelli di Firenze e Venezia, ma anche quello assai interessante dell'Inghilterra. Gli

studi universitari hanno, in questo terzo caso, un'importanza relativamente ridotta come strumento per assicurare la posizione politico-cetuale. L'educazione privata della nobiltà nella propria casa rimane a lungo il modello dominante e peraltro il più adeguato. Alla frequenza di scuole superiori si preferisce l'elegante modello del *gentleman*, che si procaccia una varietà di conoscenze superficiali, ma rifiuta la specializzazione forzata, diretta ad esempio ad acquisire nozioni giuridiche. Naturalmente i sistemi di signoria delle *élites* tradizionali non possono sottrarsi alla necessità di dotarsi di una burocrazia, ma essa assume, comparativamente, un'importanza subordinata.

Credo di poter chiudere qui lo schizzo della terza variabile. Spero che risulti con ciò chiaro come il fattore politico – presente anche nella prima e nella seconda variabile – costituisca negli stati territoriali in via di formazione il momento decisivo nel loro differenziarsi interno e nel dare contestualmente l'impronta ai sistemi di istruzione superiore della prima età moderna. Sembra pertanto che si possa parlare a giusta ragione della prima età moderna come di una fase epocale della storia dell'istruzione superiore, di una fase in cui la relazione sistematico-ambientale intercorrente tra politica e scuole superiori si presenta come momento decisivo della evoluzione dei sistemi formativi. Il fatto che di lì a poco, con la scientificizzazione del sapere, si determinino condizioni ambientali di tutt'altro tipo, che danno l'impronta ai sistemi d'istruzione superiore, e perché questo accada, non può essere qui affrontato. Utilizzando come esempio i risultati di un libro, in questa sede mi premeva soprattutto illustrare un determinato metodo di analisi, che risulta fruttuoso anche nello studio di fasi più tarde dell'evoluzione dei sistemi scolastici superiori⁹.

⁹ Cfr. anche R. STICHWEH, *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890*, Frankfurt a. Main 1984.