



## Del *Catechismo repubblicano* di Francesco Antonio Astore nella prospettiva di Leonardo La Puma

SALVATORE COLAZZO<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

Leonardo La Puma nel 2002 ottiene, per condurre una ricerca che gli sta a cuore, un piccolo contributo economico da parte del CUIS, il Consorzio Universitario Interprovinciale Salentino, che era stato il nucleo propulsore dell'Università di Lecce, e che, una volta nato l'ateneo salentino nel 1955, aveva deciso invece di sciogliersi, di rimanere in piedi per fare da pungolo e supporto territoriale alla neonata istituzione, finanziando, fra l'altro, ricerche per la valorizzazione della storia e del territorio locale. Tuttora, nonostante le difficoltà derivanti dal riordino delle province, il CUIS continua a essere attivo e, seppur con fatica, svolge un ruolo di stimolo della cultura salentina e di valorizzazione degli studiosi che se ne occupano.

A seguito di quel finanziamento, La Puma potrà approfondire gli studi su un pensatore politico piuttosto trascurato fuori dagli ambiti culturali locali, Francesco Antonio Astore<sup>2</sup>, nativo di Casarano, che aveva aderito alla rivoluzione napoletana del 1799, trovandovi la morte, al termine infelice di quell'avventura politica.

L'anno dopo, avendo compiuto l'impegno di studio, La Puma dà alle stampe il *Catechismo repubblicano in sei Trattamenti a forma di dialoghi* di Francesco Antonio Astore, con un ampio suo saggio introduttivo, affidando il testo

---

<sup>1</sup> Professore ordinario di Pedagogia sperimentale. Dipartimento di Storia, Società e Studi sull'Uomo, Università del Salento

<sup>2</sup> Francesco Antonio Astore nasce a Casarano il 28 agosto 1742. Compie il ciclo di studio pre-laurea, avendo come istitutore dei dotti sacerdoti salentini e poi frequentando il Seminario di Lecce. A 18 anni si trasferirà a Napoli per intraprendere gli studi giuridici, che compie brillantemente. Inizierà ad esercitare la professione, all'inizio con vigore ed entusiasmo, poi con sempre minore convinzione, fino a pervenire ad un sostanziale ritiro dai tribunali, per dedicarsi agli amati studi filosofici. Avvicinatosi ad Antonio Genovesi, maturerà l'idea di aprire l'orizzonte dei suoi interessi, guardando con più attenzione alle questioni politiche e sociali. Allo scoppio della Rivoluzione del 1799 si schiererà con la Repubblica, accettando un incarico nell'ambito della Commissione militare, nonostante in passato avesse manifestato simpatie per il Papato e la Corona, nonché ammirazione per l'ammiraglio Nelson. Conclusa la parentesi rivoluzionaria, gli verranno confiscati tutti i suoi beni, con grande disappunto del figlio, e sarà condannato a morte, con esecuzione della sentenza il 30 settembre 1799.

all'editore Piero Lacaita di Manduria,<sup>3</sup> noto per le sue simpatie repubblicane e socialiste.

La pubblicazione si inserisce coerentemente nell'itinerario di ricerca di Leonardo La Puma, che dedicò gran parte delle sue energie allo studio del pensiero politico democratico e socialista, in particolar modo dell'Ottocento.

Il motivo precipuo per il quale tra tutti i lavori pubblicati da La Puma la mia attenzione cade su questo relativo ad Astore è nel fatto che il *Catechismo repubblicano* sollecita La Puma a un'attenta riflessione sul nesso educazione – politica, nel quadro di un'opzione riformista, che, ponendo in equilibrio scelte politiche e capacità del popolo di sollecitarle avendone compresa la necessità, interpreta la democrazia come educazione in atto del popolo e la scuola come preparazione all'esercizio della democrazia.

Approfondire Astore, attraverso la lente interpretativa di La Puma, per me significa rendere un meritato omaggio a un uomo di cui ho potuto soppesare il valore umano e professionale sin da giovanissimo. Lo ebbi infatti come docente di filosofia al liceo che frequentavo. Qui potei apprezzare come, in occasione del rapimento di Aldo Moro, spinse dei ragazzini frastornati dal succedersi di eventi per loro di difficile decifrazione, a tentare di leggere l'oscuro passaggio storico che stavamo vivendo grazie ad un approfondimento di studio della storia del pensiero politico. Successivamente lo rincontrai da collega all'Università: stringemmo un rapporto di sincera amicizia, mi rendeva partecipe dei suoi studi, ne diventai anche l'editore per aver pubblicato con una piccola casa editrice, per la quale svolgevo funzioni di consulente, alcuni suoi ultimi lavori.

## **2. Elementi di scenario**

### **2. 1. Illuminismo e questione educativa**

L'illuminismo ebbe al centro dei suoi interessi il problema educativo, tentando un approccio innovativo ai temi dell'alfabetizzazione delle masse. Infatti, mentre fino a quel momento di educazione si erano occupati (e da un punto di vista teorico e da un punto di vista pratico) soprattutto i religiosi, nel Settecento furono gli intellettuali a tentare un approccio laico al tema, legando la riflessione sull'istruzione alle problematiche sociali ed economiche. Si poneva la necessità di un rinnovamento degli studi poiché si andava affermando una nuova concezione dell'uomo e della conoscenza, affidata sempre più al metodo scientifico, che prometteva migliori condizioni di vita, che per essere accessibili anche ai meno abbienti avrebbe necessitato di un'ampia diffusione del sapere liberatore dalla superstizione.

Appariva indispensabile, per agevolare la nascita di una nuova società ispirata ai valori di libertà, uguaglianza, solidarietà, praticare la possibilità di intervenire sulla natura umana per renderla più consona a una tale idea di convivenza civile. Lo si sarebbe fatto grazie all'educazione. Fondata su metodi nuovi, la pedagogia dell'epoca prometteva di formare le coscienze in modo che esse fossero funzionali al progetto emergente. Perciò crebbe in epoca illuministica l'interesse nei

---

<sup>3</sup> Piero Lacaita (1923–2009) svolse l'attività editoriale sin dal 1947 sulla scia della tradizione della editoria pugliese intrapresa da Valdemaro Vecchi e Giovanni Later

confronti dell'infanzia, di cui si volevano cogliere le essenziali caratteristiche per meglio intervenire educativamente, intuendo che proprio in quella fase d'età si potessero gettare le basi della vita adulta e quindi ottenere le forze idonee alla costruzione del nuovo mondo.

Appariva evidente che il modello educativo ereditato dalla tradizione andasse profondamente rivisto, essendo esso funzionale alla riproduzione dell'ordine sociale tradizionale. Venne presa di mira l'educazione che si realizzava nei collegi religiosi, in cui gran parte del tempo era impegnata nello studio del latino e dei classici e nell'acquisizione di principi filosofici inadeguati a sviluppare lo spirito critico degli allievi.

Si avanzò l'idea che dell'educazione dovesse occuparsi lo Stato, per offrire ai suoi membri la possibilità di mettere a disposizione i propri talenti a favore della nazione. Grazie all'educazione si sarebbe potuto puntare a realizzare il bene comune, ad organizzare armoniosamente la società e tendere alla pubblica felicità. Anche per tale ragione, andava allargato il numero delle persone che potessero avere accesso all'istruzione, in modo che maturasse in loro la consapevolezza d'essere parte di uno Stato, apprendessero a conoscere e rispettare le sue leggi e inducessero gli altri a fare altrettanto, avendo altresì la possibilità di imparare un mestiere o intraprendere una professione. Il curriculum scolastico quindi andava rivisto, ammettendo le scienze tra le discipline meritevoli di studio e approfondimento, privilegiando la lingua nazionale per veicolare gli apprendimenti, abilitando la riflessione sulla contemporaneità.

Tuttavia, l'anelito ad universalizzare l'istruzione riscontrava dei limiti, ad esempio le donne venivano degnate di limitata attenzione, anzi chi se ne occupava sosteneva che la formazione femminile dovesse seguire una via differente, dovesse cioè essere funzionalizzata al ruolo che la donna avrebbe dovuto ricoprire nella famiglia: studio dell'alfabeto, religione, lavori donneschi e un po' di musica, idonea all'intrattenimento. Matura, nella sensibilità comune dell'epoca, anche quelli nelle classi popolari, l'idea della necessità di dotare i figli di un minimo d'istruzione. Nasce così una serie diversificata di istituzioni volte allo scopo. Rispetto all'istruzione popolare, non si può fare a meno di notare una certa ambiguità d'accento nei teorici dell'epoca, i quali per un vero dicevano dell'esigenza di aprire le porte del sapere a tutti, dall'altro mettevano sull'avviso rispetto alle possibili conseguenze di una universalizzazione degli accessi alla conoscenza, che avrebbe potuto comportare la messa in discussione dell'incipiente egemonia della borghesia, protesa a scardinare il vecchio ordine per fondarne uno nuovo, ma tale da non comportare la rinuncia ai sostanziali privilegi economici conquistati.

E allora si immaginò, da parte di taluni, una soluzione che prevedesse due vie all'istruzione, una per la classe dirigente e l'altra per il popolo, questa caratterizzata da saperi di tipo strettamente professionali. L'eguaglianza, sebbene teoricamente affermata, trovava in linea di fatto delle limitazioni, spesso giustificate con argomenti speciosi. Si ammetteva che i più meritevoli tra i figli delle classi popolari potessero avere accesso al mondo delle professioni, ma avrebbero dovuto accettare il sistema valoriale della borghesia. Filangieri, da questo punto di vista, mostra chiaramente il disegno della borghesia relativamente all'istruzione (Roggero 1997). L'educazione - egli sosteneva - deve essere

universale, ma non necessariamente uniforme, per le classi più povere imparare un mestiere è la via maestra; l'educazione deve essere pubblica ma non comune. Ci deve essere insomma un criterio di selezione, su base meritocratica (leggi: di classe) del ceto dirigente. Quindi in buona sostanza: due percorsi differenziati precocemente, con modelli pedagogici diversi, atti a riprodurre la gerarchizzazione sociale, con all'apice la borghesia.

In Europa queste idee incisero in maniera differente sui concreti processi educativi e sull'organizzazione istituzionale scolastica: ci furono paesi che adottarono le proposte riformiste degli illuministi, altri che si mostrarono decisamente più riottosi, per ragioni ideologiche o corporative, sicuramente, ma anche economiche, poiché i programmi riformisti si rivelavano gravosi per le finanze dello stato. Le istituzioni educative superiori si presentavano solide, con ottimi agganci con il potere costituito e molto determinate a difendere i propri privilegi. Esse si presentavano come dei filtri all'accesso alle professioni più lucrose, quindi potevano facilmente legare la loro causa a quella delle corporazioni professionali gelose del monopolio di cui godevano. Per avere successo, la riforma dell'università avrebbe dovuto rompere questa convergenza di interessi, cioè sarebbe dovuta avvenire in contemporanea con lo smantellamento delle privative nei contesti professionali, ammorbidendo le strutture corporative.

Nonostante le fiere resistenze delle istituzioni universitarie e del mondo delle professioni, di un rinnovamento degli studi in una certa misura passò, rendendo le università capaci di accogliere nuove materie di studio, di dotarsi di biblioteche e laboratori, di aprirsi a teorie nuove. Ciò nondimeno l'accesso agli studi universitari rimase numericamente limitato a una ristretta fascia di popolazione, quella che aveva le necessarie possibilità economiche.

Gli interventi riformatori ebbero migliore sorte nel campo del segmento pre-universitario, ove l'opera dello stato poté consentire - soprattutto nell'Europa centromeridionale - una razionalizzazione della miriade di differenti istituzioni che se ne occupavano. Tuttavia un punto debole fu nel non adeguato riconoscimento della professionalità docente: gli stipendi furono generalmente bassi e la credibilità sociale del ruolo non crebbe. Si procedette anche alla revisione dei programmi, tentando di porre in questione la consolidata tradizione della *ratio studiorum* fissata dai gesuiti, che avevano esercitato un'indubitabile egemonia in quel segmento formativo; ma con scarso successo: essa fu solo parzialmente intaccata, con l'aggiunta dello studio della lingua nazionale, della storia, della geografia. Conservò una certa centralità lo studio del latino. Ad ogni buon conto, parte della domande di istruzione rimaneva scoperta nell'ambito pubblico e quindi nacquero una serie di corsi, promossi da istituzioni private, per rispondere a specifiche esigenze, legate soprattutto al mondo del commercio, a quello di professioni emergenti, richieste da un'economia che andava espandendosi. A livello elementare si osservò nel corso del Settecento un allargamento del numero degli alfabetizzati, anche se nelle aree rurali l'analfabetismo venne tutt'altro che debellato. La crescita di domanda di istruzione indusse anche l'incremento dell'offerta: nacquero maestri che offrivano i loro servizi a pagamento per l'insegnamento della scrittura, della lettura, del calcolo e di rudimenti di ragioneria, di lingue straniere; accanto a loro, maestre che

offrivano servizi di custodia e insieme di insegnamento dei rudimenti della scrittura e della lettura. Si trattava di forme di insegnamento a carattere essenzialmente pratico, per tale ragione fortemente individualizzato, che spesso andava ad integrare le competenze che si acquisivano *on the job*, attraverso l'apprendistato o per aggiornare il mestiere alla luce di esigenze emergenti dallo sviluppo socio-economico.

Sulla spinta dell'ideologia illuminista, spesso lo Stato si fece carico di programmi di diffusa alfabetizzazione, creando un'ampia rete di scuole pubbliche e gratuite, in cui si imparava a scrivere, leggere e far di conto. Si dedicò un qualche impegno nel formare i maestri e ciò procurò un avanzamento dei metodi didattici usati. La istituzionalizzazione dell'istruzione elementare comportò un disciplinamento dei corpi (avrebbe detto Foucault), inquadrati da norme che definivano con rigore le prassi consentite e quelle vietate.

Nel suo complesso tuttavia il XVIII secolo, sotto il profilo dell'istruzione, in linea di fatto realizzò solo parzialmente gli ideali illuministici, furono molte le persistenze del passato, lo sforzo di razionalizzazione si scontrò con il disordine precedente, che vedeva una miriade di forme di costruzione del capitale cognitivo atto a "far fortuna" nella società. La ricchezza, lo status e l'esercizio dei mestieri e delle professioni, nonostante tutto continuarono a trasmettersi ereditariamente, non riuscendo la scuola a garantire un' almeno relativa mobilità sociale.

## **2. 2. La questione educativa nel Regno di Napoli**

Il sistema scolastico a Napoli nei decenni antecedenti il 1799 aveva dimostrato scarso interesse a diffondere l'istruzione e l'alfabetizzazione della popolazione, nonostante il pungolo degli intellettuali più illuminati, che suggerivano ai governanti di intervenire su questo tema, alla stregua di quanto in altre parti d'Europa si andava facendo, per incrementare il "capitale sociale" della nazione, presupposto d'un balzo sociale ed economico, che consentisse al Regno di Napoli di tenere il passo di altri paesi europei.

Antonio Genovesi<sup>3</sup> già nel 1753 sosteneva nel *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze* la necessità di istituire una scuola pubblica e statale, aperta a tutte le classi sociali e perciò gratuita. Per Genovesi la diffusione dell'alfabetizzazione e l'innalzamento culturale dei sudditi avrebbe consentito un avanzamento economico significativo del Regno<sup>4</sup>.

La posizione è ribadita nelle *Lezioni di economia civile*, la cui prima edizione risale al 1765. Le leggi – dice Genovesi –, che finora sono state lo strumento per la soddisfazione delle passioni di pochi e per la strumentalizzazione di tutti gli altri, debbono essere sottoposte al vaglio della ragione, la quale può trovare il modo di rendere le inclinazioni della natura umana funzionali al principio dell'utilità generale. Finora i sottomessi hanno dato il loro contributo al

---

<sup>4</sup> Antonio Genovesi (1713-1769) appare fortemente convinto che non può esservi benessere sociale senza che lo Stato si occupi di promuovere la cultura e la civiltà. Per dare un segnale in questo senso volle impartire le sue lezioni all'Università in italiano anziché in latino. L'istruzione dovrebbe essere un bene accessibile a tutti - afferma Genovesi -, anche ai contadini, anche alle donne. Ne trarrebbe giovamento la società nel suo complesso, che avrebbe delle persone più intraprendenti e più capaci di contribuire con i loro commerci all'incremento del reddito complessivo della nazione.

mantenimento del sistema per “semplicità e buona fede”, ma se un’opportuna azione educativa li metterà nelle condizioni di usare la ragione, si renderanno conto della necessità di rivedere le basi delle modalità con cui finora la società è stata organizzata al fine di inaugurare una fase storica di ricerca della “felicità naturale e civile” (Genovesi 1765, p. 24). Contestualmente i regnanti, illuminati dallo “spirito universale del secolo”, attueranno le riforme necessarie avendo al loro fianco il popolo educato all’esercizio della ragione.

Ci fu un momento in cui i discorsi riformatori sembrarono attecchire: nel 1787 vi fu l’espulsione dei gesuiti,<sup>5</sup> crebbe nel governo l’influenza di Tanucci, sicché si cominciarono ad elaborare dei progetti per riformare la scuola, facendo riferimento alle idee di Filangieri e di Genovesi. Beccadelli Gravini, marchese di Sambuca, che era succeduto, nel 1776, nella guida del governo a Tanucci, elaborò una bozza di riforma universitaria (1792).

Tuttavia questi progetti non decollarono, poiché, dopo lo scoppio della rivoluzione francese, i ceti dominanti cominciarono a diffidare delle idee degli illuministi. Non dimentichiamo che la regina Maria Carolina era sorella di Antonietta d’Austria, giustiziata dai rivoluzionari francesi. Il timore del contagio fu tale che portò i gruppi dirigenti a rinchiudersi ancor di più su se stessi, ad avversare qualsiasi iniziativa in grado di legittimare le pretese della borghesia e del ceto intellettuale (Chiosi 1992). Andava ad ogni costo evitata la saldatura tra l’intellettualità e il popolo.

Il potere regio mostrò con gli atti mancati (verrebbe da dire) di non avere alcuna volontà di ridurre le enormi differenze di classe esistenti e soprattutto di offrire agli intellettuali l’opportunità di incrementare la loro capacità di influenzare le scelte politiche della Corona. Non è d’altro canto un mistero che i regnanti di Napoli non ebbero mai in considerazione la cultura: i sovrani non avevano alcuno scorno ad esibire la loro ignoranza e ad esplicitare il disprezzo nei confronti di quelli che usavano definire i “pennaruli”.

Così, mentre in Lombardia, Toscana e Piemonte la spinta riformatrice portò ad un allargamento di coloro che accedevano all’istruzione, nel Regno di Napoli, dove pure vi erano fervide menti, in grado di sostenere il dibattito internazionale sui temi allora sul tappeto, non fu varata alcuna riforma in campo educativo.

Può senz’altro adottarsi la formula che ha usato Giuseppe Galasso a proposito dei rapporti tra il ceto intellettuale e i sovrani borbonici per descrivere la situazione di Napoli del Settecento: “non furono i sovrani borbonici a rendere grande la Napoli del Settecento, bensì, al contrario, fu questa Napoli a dare ad essi la possibilità di giocare un ruolo anche superiore alle loro capacità e a conseguire una fama superiore ai loro meriti” (Galasso 1988, p. 224).

---

<sup>5</sup> L’espulsione avvenne con una prammatica del 31 ottobre 1767, in cui il re Ferdinando decretò l’allontanamento dei Gesuiti dai territori del Regno. La prammatica recita: *Son venuto a risolvere, come ho risoluto, voglio e comando, che sieno espulsi, e per sempre esclusi da tutt’i miei dominj delle Sicilie tutt’i Sacerdoti, Diaconi e suddiaconi della Compagnia di Gesù, e tutti anche i Fratelli Laici, della stessa Comunità, i quali vogliano ritenere l’abito, e seguirne l’Istituto: ed ho risoluto parimente, e voglio, e comando, che si occupino tutte le temporalità della Compagnia suddetta né miei dominj delle Sicilie, per farsene da me l’uso, che io stimerò giusto, e conveniente....*

I Borbone mostrarono di non comprendere l'opportunità di possedere un ceto intellettuale così avanzato e pensarono bene dopo il 1799 di privarsene, condannandolo a morte: la cultura fu giustiziata e Napoli subì una inevitabile decadenza culturale. Da quel momento in poi il sospetto verso gli intellettuali fu tale che fu perseguita l'ignoranza. Gli intellettuali ripagarono i Borbone e i loro accoliti con un'aperta ostilità, tramarono per sovvertirli e si fecero promotori di un disegno che, puntando all'Unità nazionale sotto i Savoia, li destinava a finire miseramente.

Saltando ogni possibile dialogo fra il sovrano e il ceto colto, la Corona si legò al sottoproletariato, ai lazzari, ai camorristi, ai briganti. Osserva Croce: avendo i Borbone esperito "che solo le plebi, o il fecciume delle plebi", in occasione dei fatti del 1799 erano rimaste loro fedeli, ritennero di "attenersi fermamente al pensiero che in queste sole la restaurata dinastia doveva riporre il suo sostegno e la sua difesa, e che a tal fine bisognava serbarle, con ogni cura e industria, nell'essere loro di plebi ignoranti e forti di una bestialità che era utile nelle evenienze" (Croce 1943). Non meraviglierà perciò più di tanto il provvedimento che fu assunto nell'immediatezza della ripresa del potere da parte della Corona, a seguito della Restaurazione, dopo la parentesi murattiana, che vietò ai giovani provenienti dalle province presenti nella capitale per motivi di studio di permanervi: intimò loro di tornare nei paesi d'origine. Ma soprattutto non desterà stupore la giustificazione, che mise nero su bianco l'avversione dei Borbone per la cultura: il provvedimento si rendeva necessario a causa dei "molti giovani sedotti o da qualche maestro speculatore di rivoluzioni, o da certi moderni libri faziosi, o dal contagio morale di pericolosi compagni" (Decreto n. 16 del 4 aprile 1821). La Chiesa, d'altro canto, faceva la sua parte nell'alimentare tali sospetti. Il clero si dichiarò contrario all'alfabetizzazione delle masse - che qualcuno fra i prelati definì "peste del Regno" - poiché, ove fosse avvenuta, avrebbe danneggiato la moralità, avrebbe allontanato il popolo dalla Chiesa, avrebbe messo in questione l'obbedienza nei confronti delle autorità politiche e avrebbe minato il rispetto delle gerarchie sociali (Bertoni Jovine, 1965).

Gli investimenti per le scuole e le università furono sempre irrisori. Gran parte dei fondi - soprattutto dopo la Restaurazione - andavano all'esercito che avrebbe dovuto difendere la monarchia da attacchi interni ed esterni. Nel 1820 all'istruzione primaria era destinato appena lo 0,57% del bilancio statale. E questa cifra, col passare degli anni diminuirà, sia in termini percentuali sia assoluti. Vi erano poche scuole e quelle che c'erano non avevano i materiali necessari per svolgere un minimo di didattica (parliamo di quaderni, lavagne, libri, banchi e persino sedie). Spesso le scuole erano ubicate negli edifici privati dei maestri, mancando luoghi pubblici destinati a questo scopo (Lupo, 2013).

### **3. Astore: chi era costui?**

Chiunque voglia misurarsi con Astore trova di fronte a sé un inciampo di non piccola entità: il giudizio severissimo espresso nei suoi confronti da Benedetto Croce (1949, 1961), che lo liquida come un opportunista che, trovandosi in una grave situazione economica, gravata da cospicui debiti, decide di farsi imbarcare nell'avventura rivoluzionaria, col solo scopo di garantirsi uno stipendio. Parlano

contro di lui - dice Croce - gli scritti che precedono la sua presunta svolta giacobina.

La Puma, con argomentazioni a mio parere convincenti, riesce a dimostrare come la adesione di Astore alla Repubblica napoletana avvenga in sostanziale continuità con le sue idee lungamente coltivate all'ombra degli insegnamenti di Genovesi. Nonostante le apparenze, Astore è una figura di intellettuale coerente, che compie con consapevolezza le sue scelte. Se passa nelle fila dei giacobini, ciò è dovuto a un ragionamento politico.

Croce sembra ricalcare, nella sua critica, la presa di distanza che Giambattista Lezzi, corrispondente da Casarano con l'Astore, volle palesare chiosando, appena saputa la misera fine dell'amico, la lettera del 22 dicembre 1798 - in cui Astore gli confida i suoi tormenti familiari, derivanti dai difficili rapporti con il figlio, nonché i suoi turbamenti filosofici (e conseguentemente politici) - chiosando si diceva con una frase in cui Lezzi palesa lo scarso apprezzamento per le ultime scelte politiche fatte dall'amico. Il commento è insidioso: ecco, dice, la scelta fatta da Astore gli fruttò sì un ufficio pubblico, ma lo condusse alla morte. "L'infelice autore di questa lettera, forse per la miseria [...], si prestò alle mire dei patrioti e quindi a finir la vita con un capestro. Sapea di tutto, fuor che quello che era necessario a sapersi" (La lettera in epoca a noi prossima è stata portata all'attenzione del pubblico da Iaccarino 1978). Il giudizio di La Puma non appare molto dissimile da quello di altri intellettuali salentini che si sono occupati di Astore, come ad esempio Aldo Vallone (1984), Nicola Carducci (2005), Gino Pisanò (2004), tutti convinti della buona fede di Astore.

Come interpretare la decisa presa di distanze di Lezzi? Non è - insinua La Puma - che l'opportunist fosse proprio Lezzi, che, caduta la Repubblica napoletana, aveva necessità di far sapere quanto si volesse lontano dalla posizione dei rivoluzionari? D'altro canto sappiamo bene quanti nel Salento, dopo che Lecce fu nel giro d'una giornata sottratta ai giacobini, temendo d'essere additati come simpatizzanti della Repubblica napoletana, si affrettarono ad andare dai notai e dichiarare la loro estraneità, avallata da testimoni, alla causa giacobina, spesso - per essere più credibili - accompagnarono queste dichiarazioni con delazioni nei confronti di terzi soggetti (La Puma 2003).

#### **4. Astore era un moderato imprestato alla rivoluzione**

Astore appare - agli occhi di La Puma - come un intellettuale propenso ad un sostanziale moderatismo. Formatosi ai valori cattolici, non rinnegò mai la fede a cui era stato educato nel Salento. Pur aderendo all'illuminismo, polemizzò sempre con i filosofi deisti e con Rousseau, contrapponendo ad essi Mably, Montesquieu, i nostri Genovesi, Filangeri, Filomarino. Riteneva che i filosofi dovessero rendersi disponibili a fare pratica esperienza dell'uomo sociale tanto quanto i politici dovessero incrementare la conoscenza della filosofia, per rendere la loro prassi meno legata alla stretta attualità. D'altro canto la scienza e l'arte - diceva Astore - devono ritenersi imprese che hanno senso solo se si rendono funzionali al miglioramento delle condizioni materiali e spirituali dell'uomo. Similare compito dovrebbe avere la religione, che invece è troppo prona al potere. Perciò essa va riformata, le istituzioni che l'hanno in ostaggio vanno sfrondate delle loro



ricchezze affinché tornino alla povertà evangelica e siano interpreti autentiche del messaggio cristiano che guarda al riscatto dei poveri.

Il moderatismo riformista di Astore era un tutt'uno col suo anelito pedagogico. Egli riteneva che il suo compito come intellettuale impegnato fosse quello di convincere la monarchia e la Chiesa ad accettare l'idea di doversi riformare, per andare incontro al popolo, ai suoi bisogni di emancipazione materiale e morale. Aldo Vallone (1984) descrive quest'atteggiamento come quello proprio di un intellettuale che ha maturato un'idea della tradizione come processo che, evolvendosi, può inaugurare nuove configurazioni della realtà, in cui tutti possono agevolmente ritrovarsi. Riteneva che politica ed educazione potessero convergere in una comune azione volta a conciliare i conflitti sociali e procurare un generale avanzamento morale.

E dunque perché mai, ad un certo punto, Astore fa sua la causa rivoluzionaria? Se Astore aderisce alla Repubblica, lo si deve alla delusione conseguente al fallimento suo e dell'intellettualità moderata napoletana in ordine alle risposte ricevute dalla monarchia e dalla Chiesa, tetragone ad ogni richiesta di riforma. Il conservatorismo delle due istituzioni lo spinge nelle braccia del giacobinismo. Questo ci sembra di poter arguire anche dal seguente passaggio del *Catechismo*, in cui si accusa la monarchia di aver favorito l'ignoranza rimanendone vittima, in quanto "quella istessa ignoranza [che essi si sono studiati di coltivare, avendo in spregio la cultura e l'istruzione] non ha fatto capire a' sovrani, se coloro che erano intorno al trono davan loro buoni, o cattivi consigli, che essi sovrani non sapevano discernere. Il non saper discernere tali consigli ha distrutto il dispotismo, il quale credendosi di nuocere alle scienze ed alle nazioni, ha nociuto a se stesso, cadendo nella fossa da esso fatta e precipitando per ignoranza e per seguir certi progetti, e certi consigli così stupidi, che non si sarebbero progettati nemmeno in un'ospedale di matti, né si sarebbero eseguiti dal pazzo Orlando. Questo è stato il caso dell'ultimo tiranno di Napoli" (Astore 2003, p. 74). Propostosi come consigliere del potere regio, le sue idee ispirate a buon senso e ragionevolezza erano state ignorate, ora Astore deve riconoscere l'ottusità della monarchia e abbandonarla alla sua sorte; la Repubblica appare più consona a rendere realizzabili i suoi sogni di libertà.

L'*exergo* del *Catechismo* sembra essere chiaro a tal proposito, Astore trascoglie una frase da Voltaire per la quale si afferma che quando le istituzioni offendono la dignità umana e si propongono come esercizio arbitrario del potere, esse abilitano alla disobbedienza e alla rivolta. Pur abbracciando il giacobinismo, tuttavia Astore non rinnega alcunché di ciò in cui fino a quel momento ha creduto. Nel *Catechismo* sono ribaditi i principii della sua filosofia: l'uomo è un essere ragionevole, che, acquisita consapevolezza di un problema, ha tutti gli strumenti per risolverlo grazie al suo ingegno, di cui Iddio ha voluto dotarlo. Ed è proprio la ragione a farci riconoscere l'esistenza di un essere superiore che ci consente di interagire con il mondo applicando la nostra ragione, che ci dispiega i fondamentali meccanismi di funzionamento delle cose. Il contratto sociale deve partire da questo dato: ogni uomo è un essere ragionevole, deve poter condurre un'esistenza in cui esercitare le sue facoltà razionali per guidare la propria vita e metterla a disposizione del bene comune. Quando lo Stato tratta l'individuo come un essere su cui esercitare un assoluto dominio, lo nega proprio nella sua capacità

di essere razionale, lo degrada ed è giusto che questi si ribelli per rivendicare un diritto di cui è dotato per volontà divina.

La Puma a questo punto accusa Astore di ingenuità: il popolo - commenta - perde la propria dignità per la mancanza dei mezzi di sussistenza, non perché non può esercitare le sue facoltà razionali: al popolo bisogna parlare di pane negato e Astore invece discetta di libero esercizio della ragione, questione troppo astratta per suscitare nel popolo alcuna emozione. Ma Astore, nel commettere quest'errore non è solo: egli riverbera lo scollamento tra il ceto rivoluzionario e il popolo, che, deluso da chi avrebbe dovuto indicargli la via del riscatto, si consegnerà alla reazione.

## **5. Echi rivoluzionari nel Salento**

Quanto dei fermenti politici della capitale interessavano il Salento? Ossia, quant'ansia rivoluzionaria poteva registrarsi nelle periferie del Regno?. Molto poca ci dice La Puma: la rivoluzione del 1799 si ridurrà in quest'estremo lembo di terra in pochi rilevanti rigurgiti, repressi rapidamente e con facilità. E in precedenza gli echi del fermento politico che montava nella capitale erano stati labili. Così pure sarà in altri luoghi periferici. Come potevano sperare i rivoluzionari di vincere la loro battaglia politica se non avevano curato l'organizzazione politica dell'opposizione alla monarchia?

Nel biennio 1793-94 l'affermarsi del giacobinismo a Napoli non aveva scalfito minimamente la vita politica fuori dalla capitale. Nel Salento proprio quando a Napoli si preparava la rivoluzione, tra gli intellettuali locali prevaleva il senso di impotenza e sfiducia, nel Salento le novità rivoluzionarie suscitavano solo scetticismo. Questi sentimenti li si può facilmente comprendere: i pochi intellettuali presenti si trovavano a operare in una realtà prevalentemente rurale, in cui le plebi erano ostaggio della propaganda della Chiesa, decisamente schierata in senso antirivoluzionario. I militanti del giacobinismo, ossia dell'opzione repubblicana e democratica, in Salento si contavano sul palmo di una mano: erano studenti o uomini di cultura malvisti dai loro consimili, che preferivano o non prendere affatto posizione o abbracciare la causa dell'Illuminismo moderato, da loro considerata in linea con la tradizione, da rinverdire, ma non da rinnegare, se non di astenersi del tutto, in attesa dell'inedere degli eventi.

L'istanza rivoluzionaria, portata avanti da una così esigua minoranza, senza contatti col popolo, si rivelava incapace di intercettare anche solo minimamente le sue istanze. Quella minoranza era così esigua anche a causa dalla "continua emigrazione intellettuale verso la capitale dapprima per motivi di studio, poi per l'esercizio delle professioni" (La Puma 2003, p. XXIX). Rimanevano in loco o vi facevano ritorno nella terra d'origine in pochi e questi erano insufficienti a sostenere lo sforzo rivoluzionario collegandolo al popolo attraverso un'azione necessaria di mediazione. D'altro canto, chi era nella capitale non avvertiva l'esigenza di creare in periferia dei circoli rivoluzionari territoriali in grado di diffondere le nuove idee capillarmente. I salentini residenti a Napoli, ad esempio, già a partire dal 1792 avevano cominciato a frequentare i circoli massonici e giacobini della capitale, ma non si erano minimamente preoccupati di sollecitare i loro conoscenti leccesi a crearne nella loro terra. La conclusione da trarre -

soggiunge La Puma - è amara: la provincia è abbandonata a se stessa non solo dal governo, ma anche da coloro che vi si opponevano. La provincia quindi rimane sguarnita di quella necessaria "funzione di mediazione fra le nuove idee e le nuove sensibilità politiche da un lato e i bisogni del popolo dall'altra" (La Puma 2003, p. XXIX). Astore ad esempio è uno di quelli che avendo lasciato il Salento a 18 anni, non vi farà mai più ritorno, pur ricavando la massima parte del suo reddito dalle rendite che gli provenivano dalle terre che aveva nella provincia. Quando D'Elia, un altro dei corrispondenti di Astore si lamenta in una lettera delle condizioni deprimenti socio-culturali in cui si trova a vivere, abbozza un tentativo di analisi e mostra di chiedere all'amico cosa possa farsi per riscattarla, ottiene in cambio una risposta che manifesta in buona sostanza tutta la sfiducia che Astore ha nella possibilità che quel disagio possa trasformarsi in opportunità di cambiamento, gli suggerisce infatti di dedicarsi alla filosofia e alla meditazione, approfittando del deserto in cui è, che favorisce gli studi più che se fosse nella capitale, dispersiva e poco idonea a sollecitare alla riflessione. (Lupo 2013).

## **6. Astrattezza della proposta rivoluzionaria**

Lo scollamento tra intellettuali e popolo che la rivoluzione del 1799 rese evidente, merita - ci suggerisce La Puma - di essere indagato a fondo, fuori da ideologismi, avendo comunque presente l'apporto irrinunciabile di Vincenzo Cuoco (1935), che qui vogliamo sommariamente riassumere. Cuoco sostanzialmente rimprovera i "patrioti" napoletani di aver voluto importare in una realtà dissimile da quella d'origine un esperimento sociale e politico, che per tale regione non poteva attecchire, avallando l'idea dei rivoluzionari d'oltralpe che si arrogavano il diritto di parlare e agire per l'umanità intera e legittimando la loro idea di esportare la Rivoluzione. "Tutto ciò che avean fatto e volean fare credertero essere dovere e diritto di tutti gli uomini" (Cuoco 1935, p. 39). Essi dovevano capire (e con loro i rivoluzionari nostrani) che la rivoluzione non può realizzarsi secondo idee troppo generali e perseguendo un piano unico. La molla di una rivoluzione non può consistere in astratti principii, ma si sviluppa dagli interessi dei più. "Ecco tutto il segreto delle rivoluzioni: conoscere ciò che tutto il popolo vuole e farlo; egli allora vi seguirà" (Cuoco 1935, p. 95). Contestava infine l'idea, che aveva trovato numerosi sostenitori fra gli artefici della rivoluzione napoletana, di doversi perseguire una forte convergenza di intendimenti e comportamenti, riducendo la varietà delle opinioni. Invece egli auspicava che "la massima libertà della patria si ottenga conservando la massima libertà dell'individuo" (Cuoco 1935, p. 234), da cui discenderebbe un'educazione molto variegata, assicurata da una molteplicità - diremmo noi oggi - di agenzie educative. Bisogna promuovere - sosteneva Cuoco - il pubblico dibattito delle idee e lasciare accrescere l'iniziativa individuale, solo così saranno soddisfatti i nuovi bisogni (Cuoco 1935).

Negli anni antecedenti la rivoluzione del 1799 si stava formando una classe intellettuale, fatta di professionisti, che esercitavano soprattutto nella capitale. Essa rivendicava le ragioni di una borghesia urbana bisognosa di maggiori spazi di libertà e di visibilità politica. Tuttavia la borghesia della provincia era poco interessata agli eventi politici, appariva più proiettata nello sforzo di consolidare

la sua forza economica che anelare ad accedere alla politica. La plebe della capitale, il popolo minuto, gli artigiani e i servitori legavano i loro interessi a quelli dei patrizi e dei padroni, da cui traevano le loro fonti di sostentamento e non manifestavano alcuna consapevolezza politica. Altrettanto i contadini, che erano succubi dell'autorità costituita, col concorso complice della Chiesa.

Si poneva il problema di allargare la base favorevole alla rivoluzione. Perciò gli intellettuali moltiplicarono i loro sforzi aggredendo il tema che allora veniva identificato con la locuzione "istruzione pubblica". In quella sparuta minoranza costituita dagli artefici della rivoluzione, in verità, non mancava chi credeva che i meno abbienti non appena avessero visto il primo cenno di rivoluzione si sarebbero schierati contro il potere costituito, sapendo ben discernere quanto la libertà fosse da preferire alla tirannia. Neanche mancava, chi, per opposto, non riponeva alcuna fiducia nel popolo, che riteneva avrebbe aderito alla causa rivoluzionaria dopo che questa avesse esplicito i suoi effetti e avesse dimostrato la sua forza e la sua capacità di costruire un nuovo ordine, a cui anche i riottosi avrebbero dovuto consentire. La maggior parte riteneva che il popolo andasse adeguatamente preparato - attraverso un'attività propagandistico-educativa, definita enfaticamente "istruzione pubblica" - alla rivoluzione. Si trattava di destrutturare l'immaginario modellato dall'opera educativa svolta dalla Chiesa e dalle istituzioni del potere per offrirgli nuove prospettive. Era necessario un doppio movimento: far comprendere la natura superstiziosa delle idee instillate nella sua mente dalle classi dominanti e fornire nuove idee, consone a quelle propugnate dall'illuminismo. La soluzione era giocata nell'ordine del simbolico, dell'immateriale. Tuttavia qualcuno osava timidamente far osservare che il popolo non di libertà aveva esigenza, ma di pane, pertanto se il nuovo regime avesse dimostrato d'essere capace di sollevare le sorti materiali degli indigenti, questi avrebbero abbracciato la causa rivoluzionaria. Rimase voce sostanzialmente inascoltata poiché la leva che si preferì muovere fu quella dell'"istruzione pubblica", rinviando la questione sociale a tempi successivi, quando le masse opportunamente istruite avrebbero saputo apprezzare il lavoro svolto in nome loro dai ceti rivoluzionari e potuto rivendicare per proprio conto i loro diritti e ottenerne soddisfazione, attraverso le vie della partecipazione politica.

Il giacobinismo napoletano rimase, nonostante i tentativi fatti, elitario: continuò a riguardare il ceto intellettuale borghese e limitati gruppi provenienti dall'aristocrazia, non interessò in alcun modo le masse urbane e rurali, che anzi ad esso guardarono con sospetto, ritenendo che non vi potesse essere alcuna convergenza di interessi. Se ne ebbero molti riscontri: le vedute dei patrioti e quelle del popolo erano estremamente distanti, gli uni e gli altri avevano pochissimo in comune, neanche la lingua. Non ha senso, di fronte a questo quadro, parlare di *rivoluzione passiva*, quasi ci fosse una maggioranza silenziosa favorevole alla rivoluzione. C'è rivoluzione passiva quando il popolo, pur non prendendo l'iniziativa, tuttavia sente che chi guida il movimento sa indovinare le sue istanze profonde e lo porta ad aderire progressivamente alla causa rivoluzionaria, finendo con indurlo a sposarla appieno. Ci sarebbe stata rivoluzione passiva se appena giunti al potere i giacobini avessero provveduto ad un riordino delle finanze, assicurando maggiore giustizia fiscale, e se si fossero posto il problema dell'accesso alla proprietà terriera da parte dei contadini,

liberandoli dalla persistenza di una feudalità sfruttatrice. Chi guidava il movimento non seppe prescindere dalla sua appartenenza di classe, ragionava da proprietario e diffidava del popolo, perciò era contrario ad intaccare il principio della proprietà privata, era disposto a ridurre i privilegi più smaccati dell'aristocrazia feudale, ma intendeva confermare i suoi diritti di proprietà sulle terre, che consentivano rendite a cui non voleva in alcun modo rinunciare. Anzi si intaccò il demanio, per acconsentire agli appetiti della borghesia agraria, con un sostanziale danneggiamento del popolo. Il ceto rivoluzionario lottava per diffondere gli ideali illuministi, ma in quanto élite proveniente dall'aristocrazia e dall'alta borghesia, che solevano angariare il popolo, usurpare le terre demaniali, a cui questo accedeva recuperando possibilità di sopravvivere, era visto con la massima diffidenza da chi intuiva di non poter essere da esso rappresentato. I circoli politici borghesi mostravano scarsa consapevolezza dei reali problemi del Regno, parlavano astrattamente dei valori della rivoluzione francese, e non si rendevano conto dei problemi strutturali che aveva la loro nazione: necessitava di strade, acquedotti e altre opere pubbliche, di riforme della macchina dello Stato. Le proposte politiche provenienti da quegli ambienti sembravano ignorare queste urgenze e si avvitavano in astratte filosofiche discussioni.

La minoranza intellettuale manifestava di certo una forte carica ideale, ma non sapeva farsi un quadro realistico del proprio paese, e questo fu di grande nocimento per gli sviluppi rivoluzionari. I pochi studiosi che avevano indicato la via da seguire, quella di un riformismo, che, raccordandosi alla lezione di Machiavelli e di Vico, fosse capace di incidere sulla realtà economica e sociale del Regno non lasciandosi irretire da nocivi ideologismi, furono marginalizzati. Si preferì invece immaginare che trasferire la rivoluzione francese a Napoli avrebbe significato la soluzione di tutti i problemi che il meridione aveva. L'anno decisivo dal punto di vista politico a Napoli è il 1792, poiché i riformatori monarchici decisero di prendere l'abbrivio, collegandosi coi circoli patriottici francesi e trasformando le logge massoniche in club giacobini, al fine di pervenire all'esito rivoluzionario e introdurre istituzioni repubblicane e democratiche. Semplificarono, per ragioni contingenti, il loro pensiero, rinunciarono all'esigenza di mediare. Il parere di La Puma è che repubblicani non riuscirono a far aderire alla causa rivoluzionaria il popolo perché non capirono che il consenso non è questione di propaganda o educazione che dir si voglia, ma di condizioni di vita materiale da migliorare.

Il movimento rivoluzionario si illudeva che il sentimento antiborbonico del popolo, giustificato dall'appoggio che la monarchia dava ai latifondisti, causa dello sfruttamento diffuso nelle campagne, si sarebbe facilmente convertito in consenso alla causa rivoluzionaria. I repubblicani napoletani, interpretando le ribellioni - che pure, appena caduti i Borbone, fiorirono qui e lì -, come l'espressione di un rifiuto della monarchia e di adesione alla causa illuminista, commisero l'errore di non comprendere come esse non fossero l'effetto di una consapevolezza politica, ma il risultato di esplosioni emozionali, dettate spesso da rivendicazioni localistiche, molto particolari, contro il senso di oppressione che caratterizzava la esperienza di vita del popolo. O, come dice La Puma di "impulsi egoistici, per quanto giustificabili e sacrosanti" (La Puma 2003, p. XV), che

andavano raccolti e opportunamente canalizzati per diventare germi di una consapevolezza politica.

La ristrettezza della base sociale aderente alla loro causa,, indusse i rivoluzionari a mosse che si riveleranno disastrose: tutti i vecchi funzionari vennero confermati nei loro incarichi, non ci fu nessuno *spoils system* nelle province (non c'erano i numeri per garantire il ricambio amministrativo e politico), neanche il riconoscimento formale dell'eguaglianza dei cittadini fu pieno, si negò l'accesso all'elettorato e alla Guardia nazionale ai non abbienti. Pagano (1792), d'altro canto, si espresse chiaramente: egli non vedeva come interlocutore possibile la plebe, che obnubilata dall'ignoranza e dalla servitù di secoli non sa intravedere il suo vero interesse. L'intelligenza degli illuministi avrebbe dovuto provvedere ai suoi interessi in sua vece e all'occorrenza l'avrebbe dovuto fare coercitivamente. Nel frattempo un'intensa opera pedagogica avrebbe provveduto a rischiarare le menti e renderle consapevoli dello sforzo che i governanti stavano facendo a suo favore. Quando diciamo intensa opera pedagogica ci riferiamo a opere divulgative come i Catechismi laici, i teatri repubblicani, i giornali patriottici, le feste attorno all'albero della libertà, che però, causa le condizioni di diffuso analfabetismo difficilmente arrivavano ai loro destinatari. Diventavano elementi di un'autoreferenzialità esiziale.

Emerse una voce fuori dal coro, quella di Vincenzo Russo (Cantimori 1956), che, ispirandosi a Rousseau, voleva limitare la proprietà privata, si dichiarava contro le fabbriche e la finanza e vagheggiava una società agraria di piccoli produttori, caratterizzata da un artigianato strettamente funzionale alle esigenze di questi piccoli possidenti. Egli, pur propugnando un evidentemente utopistico programma, tuttavia si legava a motivi sotterranei circolanti nella realtà meridionale: i contadini volevano la terra per soddisfare i bisogni essenziali, odiavano il mercato e non tolleravano il capitale, rifiutavano la cultura, interpretandola come strumento di dominio. Russo avrebbe potuto avere nel movimento una funzione preziosa: il suo messaggio era in grado di raccogliere presso i più poveri consensi verso la causa rivoluzionaria; ma la sua voce rimase del tutto inascoltata all'interno del giacobinismo napoletano, che voleva sì la rivoluzione politica, ma temeva quella sociale.

E così il popolo rimase divaricato dalla borghesia, preferì l'interesse immediato a un ipotetico vantaggio futuro, rimase legato agli antichi padroni, poiché almeno avrebbero garantito il grano per la semina e avrebbero consentito il minimo per la sopravvivenza. La logica dello stomaco la vinse sulla forza delle idealità. Il cardinale Ruffo seppe lavorare in quella frattura tra borghesia e popolo, ottenendo il consenso delle masse rurali che ebbero facilmente la meglio sul velleitarismo degli intellettuali.

Le masse urbane, e ancor più quelle rurali, che vivevano in condizioni di sostanziale schiavitù sotto il regime monarchico, si rivelarono del tutto indifferenti alle idee di patria, libertà, repubblica, ideali troppo lontani dal loro bisogno di riscatto. Il cambio di regime fece sperare i contadini di poter ricevere concreti e tangibili provvedimenti a loro favore; ma ne uscirono prontamente delusi quando capirono che la nuova classe dirigente sarebbe stata tutt'altro che disponibile a impegnarsi per migliorare le loro condizioni di vita. Fu abbastanza inevitabile il distanziamento, che è da interpretarsi come "una forma di ribellione

sociale-esistenziale più che politica, in quanto non coinvolge scelte di regime e di forme di governo" (La Puma 2003, p. XVIII). Distanziamento che si mutò facilmente in adesione "a quel regime borbonico che invece era la vera causa di oppressioni e di sfruttamento" (La Puma 2003 p. XV). Più della propaganda sanfedista, osserva La Puma, riuscirono a portare il popolo sulle posizioni reazionarie "gli inutili sermoni sotto gli alberi della libertà, le feste, le danze, le declamazioni poetiche per decantare le virtù della repubblica, l'azione velleitaria dei democratizzatori, spesso giovani imberbi privi di qualsiasi esperienza" (La Puma 2003, p. XVIII).

Emblematico il caso di Lecce, dove la rivoluzione durò solo 22 ore. L'8 febbraio arriva da Napoli un dispaccio che annuncia l'avvento della Repubblica e quindi intima alle autorità locali di rendersi disponibili a servirla. I giacobini escono allo scoperto, organizzano una grande festa, anche una messa con *Te Deum*, in cattedrale, dove il padre Arcangelo Carbonelli tiene un sermone a favore del nuovo corso. In piazza Sant'Oronzo viene piantato l'albero della libertà. Ma il giorno dopo il clima in città cambia: vecchi borbonici e preti antirivoluzionari spargono la voce del miracolo della statua di Sant'Oronzo che, per non dover vedere dinnanzi a sé i simboli giacobini, si è volto dalla parte opposta. L'albero della libertà viene abbattuto e comincia la caccia al giacobino: lo si va a trovare a casa, gli si saccheggia la residenza, lo si sequestra.

## **7. Politica vs Pedagogia**

La percezione di una scarsa disponibilità all'impegno rivoluzionario da parte delle masse governate dai Borbone dovette essere presente ai repubblicani, durante gli anni immediatamente precedenti la rivoluzione del 1799, dal momento che essi si determinarono ad occuparsi di quella che definirono "istruzione pubblica" (cioè un'attività di propaganda), che sarebbe dovuta servire a suscitare gli animi indolenti e poco propensi all'impegno civico. Educare il popolo alla libertà diventò uno slogan imprescindibile, si ritenne di poter attuare quest'opera in molti modi, uno fra questi la redazione e diffusione dei catechismi repubblicani, con esplicito intento politico-pedagogico, o - se si vuole - di indottrinamento.

L'illuminismo napoletano fino ad allora aveva presentato caratteri pragmatici, dimostrandosi desideroso di discutere, in chiave non ideologica, i temi politici, economici e giudiziari. Richiamandosi espressamente a Vico, riteneva imprescindibile dover prestare attenzione ai processi storici, al peso della contesto culturale entro cui le dinamiche umane si sviluppano. Antonio Genovesi, da parte sua, mostrava nella religione una possibilità di rinnovamento etico del popolo, che, educato al civismo, avrebbe potuto altresì acquisire - in apposite scuole da istituire - nozioni di agraria, di matematica elementare, apprendere la lingua volgare per poter comunicare agevolmente all'interno del Regno, superando il localismo indotto dall'uso esclusivo del dialetto. Quest'opera di diffusione della cultura ai livelli più bassi della società era da Genovesi propugnata come indispensabile per promuovere il benessere della nazione. Sulle sue orme, Gaetano Filangieri (1752-1788) concentrò i suoi sforzi sullo studio del diritto, ispirando alle idee di Montesquieu e alle opere di Rousseau, rendendosi conto che

le riforme legislative, se non accompagnate da un'azione pedagogica, che porti a comprendere il loro senso culturale, servono a ben poco.

Ma ad un certo punto si credette, anche da parte di chi era stato molto prossimo all'insegnamento di Genovesi, come Astore, per l'appunto, di dover abbandonare la fatica della mediazione e tentare di produrre il salto rivoluzionario, rimandando a fase successiva i *distinguo*. L'educazione del popolo si ritenne essere divenuta questione prioritaria. Si doveva favorire il parto della rivoluzione e bisognava convincere i più di quest'impellenza storica.

L'opera di indottrinamento del popolo fu tentata attraverso diverse vie: si scrissero pamphlet, si realizzarono giornali, furono fatti spettacoli e montate feste, ma con scarso successo. Tutto si prospettò come un grande esercizio retorico, che non riuscì ad attivare gli animi della gente. Anzi contribuì a creare la sensazione che tra coloro che parlavano in nome del popolo e il popolo vi fosse un'insanabile divaricazione; i destinatari degli ampollosi messaggi maturarono l'idea che dei "patrioti" non ci si dovesse fidare, avendo essi tutt'altro che difeso la patria, visto che l'avevano affidata ai francesi, interessati unicamente a spremere il popolo.

Gli eccessi retorici contro la religione, i preti, ma soprattutto contro le tradizioni a cui il popolo era legato, accusate di superstizione, contribuirono ad allontanarlo dalla causa dei giacobini, che ai loro occhi - visto anche l'esempio francese - si qualificarono come nemici della religione, della famiglia e della morale. La propaganda controrivoluzionaria ebbe buon agio a tirar su la diga ideologica: organizzò i "miracoli" che puntualmente si verificavano quando in una città entravano i francesi, a significare il disgusto del santo amato dagli abitanti del luogo per il nuovo corso.

Dell'apparato di istruzione pubblica messo in piedi dai rivoluzionari quanta parte si rivelò autenticamente popolare? Il popolo destinatario dell'azione di informazione e propaganda giacobina entrò in contatto con questi messaggi o piuttosto ne ebbe solo un'eco indiretta e distorta? Gli estensori dei catechismi repubblicani avevano atteso a queste opere poiché sapevano la difficoltà a raggiungere il popolo con gli altri strumenti: confidavano che i almeno i catechismi, messi nelle mani degli agitatori, sarebbero diventati strumenti di diffusione del verbo rivoluzionario, alla stregua di quello che i preti avevano sempre fatto nel corso della plurisecolare storia della Chiesa. La rivoluzione aveva bisogno dei predicatori e questi necessitavano di agili vademecum, di slogan e ben tornite verità per appropriarsene velocemente e altrettanto velocemente veicolarle.

Accanto a quest'azione, i repubblicani pensavano anche ad un parallelo programma di estesa alfabetizzazione attraverso una riprogettazione del sistema scolastico, a partire da quello di base, in modo da avviare in età assai precoce e con azione sistematica i bambini agli ideali della libertà e della democrazia. Ma quest'opera, ben complessa da intraprendere, rimase sostanzialmente nelle intenzioni dei riformatori e non si vide manco l'inizio dell'impresa.

La necessità dell'impegno intellettuale e politico a favore di un progetto di scuole pubbliche saldamente in mano dello Stato fu tanto più avvertito quanto più l'informazione e la propaganda rivoluzionaria mostravano di avere difficoltà ad attecchire. Si disse, dunque, che non valesse la pena insistere a tentare di modificare i convincimenti degli adulti, che, essendo cresciuti in un ambiente



fortemente condizionato dai principi dell'autoritarismo, informato agli insegnamenti della Chiesa, difficilmente avrebbero cambiato i loro modi di pensare, e che invece bisognasse scommettere sulle giovani generazioni, che, modificate dall'educazione, avrebbero prodotto dei cambiamenti sociali i quali sarebbero stati determinanti per decretare la definitiva vittoria degli ideali illuministi. Per gli adulti valeva esercitare il rigore della legge.

Tale convinzione divenne merce comune tra i filosofi, i pedagogisti e anche i politici. Si arrivò a postulare l'obbligatorietà della formazione di base: Vincenzo Russo invocò una legge volta a indurre i bambini a frequentare la scuola almeno un'ora al giorno per quattro anni, al fine di ricevere adeguata educazione civile e politica e per imparare a leggere, scrivere, far di conto e ricevere nozioni di agricoltura. Lo scopo dichiarato di Russo era quello di pervenire a "una generazione di contadini filosofi, felici elementi di democrazia". (Russo, in Cantimori 1956, capitolo XXX di *Pensieri politici*, interamente dedicato all'istruzione).

La principale preoccupazione dei rivoluzionari era sottrarre i bambini all'educazione familiare, per avviarli ai principi conformi all'ordine della repubblica. In democrazia, diceva Russo, bisogna creare un comune sentire, un comune pensare, studiarsi di ridurre le differenze, poiché ciò facilita a praticare l'uguaglianza. La scuola, dunque, dovrebbe assicurare il "pensare conforme": in tal modo i conflitti sociali scomparirebbero, i partiti non avrebbero più senso, si otterrebbe mitezza e docilità, cioè senso di fratellanza.

C'era anche una certa propensione iconoclasta rispetto al passato, ben espressa da questa frase di Russo: "per rigenerare veramente la terra, bisogna distruggere il più che si può fatti e memorie degli errori o della corruzione del mondo antico". Da ciò l'idea, che sorpassava anche le leggi emanate in campo educativo dalla Repubblica francese, della necessità di rendere la scuola di base obbligatoria. Si dirà che la posizione di Russo è estremistica, e sostanzialmente solitaria, tuttavia molti altri intellettuali napoletani maturarono nei confronti della cultura una certa diffidenza e soprattutto giudicarono la vita del popolo miserevole per gli inganni e le superstizioni che guidavano la sua esistenza. Questo sostanziale disprezzo era un grave ostacolo per generare l'auspicata adesione alla rivoluzione da parte dei ceti meno abbienti.

I giacobini si trovarono ad aprire due fronti, l'uno contro la cultura classica, avversavano infatti l'insegnamento del latino, diffidavano degli autori della letteratura italiana, poiché la loro penna - dissero - fu sempre asservita, con la sola eccezione di Dante, al potere religioso e politico; l'altro contro la cultura del popolo, che volevano riscattare educando (indottrinando) i suoi figli ai principi democratici, pochi e ben definiti, in modo da non dover essere imbastarditi con distinguo e sottili (fuorvianti) interpretazioni. Ciò indica come - ci avverte De Felice - gli illuministi nostrani evitassero il confronto con gli avversari, essi erano "portati a concepire l'istruzione, molto più che come consapevole conoscenza del 'bene' e del 'male', come mero apprendimento di alcune regole di comportamento e di alcuni procedimenti schematici di razionalizzazione" (De Felice 1990a, p. 193).

Quindi tutto sommato, per De Felice, non c'era presso i rivoluzionari una sostanziale distinzione fra l'opera di indottrinamento perseguita con i Catechismi e

gli agitatori politici e l'opera di insegnamento nelle scuole, piegate anch'esse a diventare funzionali al regime repubblicano e ai suoi valori.

Nel redigere i Catechismi repubblicani, ci si ispirò a quanto già si era fatto in Francia: opuscoli con domande e risposte, incisivi nel linguaggio, con ragionamenti elementari e precetti indicanti i comportamenti del buon cittadino. Luciano Guerci in un'ottima e documentatissima pubblicazione uscita a duecent'anni di distanza dalla rivoluzione napoletana, segnalava quale valore i rivoluzionari assegnassero a questi strumenti nel perseguimento della loro azione: nel 1799 circolarono ben quattro catechismi repubblicani, compreso quello di Astore. Va esattamente inteso lo scopo di queste pubblicazioni: esse erano strumenti atti a diffondere le idee repubblicane, ad ottenere il consenso del popolo al nuovo corso politico. Si collocano a metà strada tra scrittura e oralità, dobbiamo infatti pensarli come vademecum per l'attivista, il quale li trovava quanto gli necessitava per efficacemente imbeccare il popolo. Non poteva essere diversamente poiché nel Regno di Napoli la massima parte della popolazione era analfabeta. I Catechismi tagliavano le idee con l'accetta, non svolgevano riflessioni di tipo storico né contenevano analisi politiche d'una qualche finezza. Volevano enunciare i principi ideologici della rivoluzione e dare alcune norme di comportamento per incarnare la figura del buon repubblicano. Alcuni tra i rivoluzionari pensavano che i Catechismi potessero entrare nelle scuole come manuali e che potessero essere letti pubblicamente in occasione delle assemblee pubbliche. Astore ritiene che i maestri debbano contribuire alla causa rivoluzionaria, lavorando a "sterpare le radici dell'ignoranza, del fanatismo, della superstizione, e della Tirannia". Bocalosi scrive *Dell'educazione democratica* (1797), in cui l'intento è chiaramente esplicitato: ai maestri suggerisce di far esercitare i bambini nella lettura e scrittura facendoli lavorare sui catechismi, di addestrarli nell'aritmetica facendo fare somme, sottrazioni e moltiplicazioni "di quantità ed oggetti repubblicani, come del numero de' voti positivi e negativi di un'assemblea" e altre amenità di questo genere. Altri suggerivano di spronare i ragazzini a scrivere di propri catechismi repubblicani per rinforzare la loro fede laica. I Catechismi repubblicani sono dunque chiari strumenti di indottrinamento. Non si mira allo sviluppo del pensiero critico, ma a produrre consenso: è come se si prendesse a modello l'opera di evangelizzazione della Chiesa per sostituirla non tanto il modello comunicativo, ma i contenuti. Proprio per questa finalità, i Catechismi laici presentano un elemento interessante: costringono i redattori a una semplificazione del linguaggio, i termini debbono essere scelti accuratamente e debbono poter essere facilmente ricondotti all'esperienza del popolo. Se il caso, li si deve spiegare, per evitare fraintendimenti. Sotto questo profilo non mi sembra che il *Catechismo* di Astore sia particolarmente efficace: giri di frasi ampie e talvolta involute non aiutano ad una immediatezza di lettura.

Si veda, a titolo di esempio questo passaggio che dovrebbe diventare convinzione ben radicata del cittadino fedele all'idea repubblicana

«L'iniquità del governo monarchico è stata tale, e tanta, che ad onta de' molteplici artifici usati da essi tiranni, e delle artificiose macchine di taluni del Clero, per coprir sotto l'imponente segreto di religione e di virtù tali macchine, e così scellerate iniquità, pure non è riuscito all'inganno, alla menzogna, all'artificio, il nascondere l'infanzia de' loro disegni, in modo che niuno se ne fosse avveduto. Si è verificato in essi il caso dell'Asino della favola di M. de la Fontaine, il quale vestitosi da Leone,

per ricever gli omaggi degli animali tutti, fu scoperto e smascherato da una piccola punta di una sua lunga orecchia, uscita fuori dalla pelle del leone, che gli copriva la testa. Un petit but d'oreille ècheppè par Malheur, Decouvert la fourbe, et l'ereur.

Così si è scoperta la tirannia, l'impostura, gl'intrighi. Così l'idolo è smascherato e caduto, ed il fanatismo non esiste». (Astore 2003, p. 75).

Non mancò chi - e fra questi Astore - sostenesse non incompatibile il repubblicanesimo e il cattolicesimo. Riteneva che i preti dovessero diventare essi stessi predicatori del nuovo verbo, studiandosi di conciliarlo coi fondamenti della religione cattolica. La religione è stata scuola di morale e pertanto non ha senso combatterla. Bisogna prendere quel che di buono ha e trasferirlo nel nuovo assetto valoriale, che non può contraddire quello cristiano.

«D. - Come si adora Iddio degnamente? R. - Uniformandosi e prestando ubbidienza alle sue santi leggi, manifestate a noi per mezzo della natura, della ragione e della rivelazione nel Vecchio e nel Nuovo Testamento. Si adora specialmente Iddio amando il prossimo come se stesso, conservando e difendendo i diritti dell'uomo, illuminando l'uomo, aiutando l'uomo, compassionando l'uomo, soccorrendo l'uomo, come Iddio ha prescritto». (Astore 2003, p. 46).

Astore, sostenendo la conciliabilità di rivoluzione e religione, faceva parte di una minoranza, poiché in genere i repubblicani erano atei o al massimo deisti, diffidavano della religione, giudicata *instrumentum regni*. Ai Catechismi repubblicani si legava l'apostolato repubblicano, cioè la predicazione degli ideali illuministi fra il popolo e lo scardinamento delle superstizioni del volgo. Si vagheggiava di istituire missioni per suscitare la fede negli ideali di libertà e democrazia e soppiantare le idee inculcate dai preti. Ma quest'osteggiare la religione si rivelò mossa politicamente poco accorta, poiché le masse di fronte a queste forzature reagivano allontanandosi da chi sosteneva di voler soppiantare l'antica con una nuova religione.

## 8. Nota conclusiva

Il *Catechismo repubblicano* di Astore condivide - ci avverte La Puma - con tutte le iniziative educative rivoluzionarie un limite: ripone nell'educazione del popolo la piena speranza di poterlo ricondurre alla causa repubblicana. Astore, come gran parte dei "patrioti", non comprende che la miccia della rivoluzione non può essere una perorazione astratta della causa repubblicana, ma la capacità invece di cogliere le più viscerali istanze del popolo, che ha necessità di risposte concrete e non di laici sermoni. Ai sermoni è abituato, e dimostra di preferire quelli consolatori dei preti. Con ciò la riflessione sul *Catechismo* si sposa col tema dei limiti dell'azione politica rivoluzionaria, che sembra ripiegare sulla pedagogia intuendo il velleitarismo della sua fuga in avanti, non riuscendo a misurarsi con la passività del popolo che presto si sarebbe volta in aperta ostilità.

Si apprezza nel *Catechismo* il tentativo di rendere conciliabili le cause del repubblicanesimo con quelle della religione: questo è il segno più evidente di quanto tentasse nella difficoltà dei tempi che trovò a vivere di rimanere fedele alle sue più intime convinzioni. Per lui le virtù del buon cristiano, legato profondamente ai messaggi evangelici, e le virtù civiche del repubblicano si sovrappongono: contribuiscono entrambe a definire il profilo di un uomo capace di

trascendere il proprio particolare interesse avvertendo il bene comune e accettando di spendersi per esso.

### Riferimenti bibliografici

- Astore F.A. (2003), *Catechismo repubblicano in sei Trattenimenti a forma di dialogo*, a cura di L. La Puma, Piero Lacaita editore, Manduria.
- Bertoni Jovine D. (1965), *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Einaudi, Torino.
- Bocalosi G. (1797), *Dell'educazione democratica da darsi al popolo italiano*, Francesco Pogliani, Milano.
- Cantimori D. (1956), (a cura di), *Giacobini italiani*, Laterza, Bari.
- Carducci N. (2005), *Francesco Antonio Astore illuminista e rivoluzionario*, "Apulia", giugno. All'indirizzo internet: <http://bpp.it/Apulia/html/archivio2005/II/art/R05II106.htm>.
- Chiosi E. (1992), *Lo spirito del secolo. Politica e religione a Napoli nell'età dell'illuminismo*, Gianni, Napoli.
- Croce B. (1961), *La rivoluzione napoletana del 1799*, Laterza, Bari.
- Croce B. (1949), *La Filosofia dell'eloquenza di F.A. Astore*, in "Varietà di storia civile e letteraria", Laterza, Bari.
- Croce B. (1943), *Il cardinal Ruffo e la riconquista del regno di Napoli*, "La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia", n. 41.
- Cuoco V. (1935), *Saggio storico sulla rivoluzione napoletana*, Laterza, Bari.
- De Felice R. (1990a), «Istruzione pubblica», e *rivoluzione nel movimento repubblicano italiano del 1796-1799*, in "Rivista storica italiana", a. LXXIX, fasc. IV, 1967, pp. 1144-1163. Il saggio è ripubblicato in R. De Felice (1990b).
- De Felice R. (1990b), *Il triennio giacobino in Italia (1796-1799)*, Bonacci, Roma, 1990.
- Decreto n. 16 del 4 aprile 1821*, Decreto con cui si dispone che tutti gli studenti i quali appartengono a' diversi comuni del regno e che risiedono nella capitale, tornino in seno alle loro famiglie ove continueranno i loro studi, in Collezione delle leggi e de' decreti reali del Regno delle due Sicilie, anno 1821, primo semestre, reperibili in internet .
- Galasso G. (1988), *Napoli capitale. Identità politica e identità cittadina. Studi e ricerche 1266-1860*, Electa, Napoli.
- Genovesi A. (1753), *Discorso sopra il vero fine delle lettere e delle scienze*, recentemente ripubblicato da Gaia, Milano, 2014.
- Genovesi A. (1765), *Lezioni di economia civile*, recentemente ripubblicato da Vita e Pensiero, Milano, 2013.
- Guerci L. (1999), *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in rivoluzione (1796-1799)*, Il Mulino, Bologna.
- Iaccarino G. (1978), *Francesco Antonio Astore attraverso Lettere inedite*, "Studi Urbinati", n. 1-2, 1978, pp. 163-265.
- Iaccarino G. (2000), *Francesco Antonio Astore e i lumi del 700*, Congedo, Galatina, 2000.
- La Puma L. (2003), *La rivoluzione napoletana del 1799 e il giacobinismo in Terra d'Otranto*, in Astore F.A. (2003), pp. VII – CXIV.
- Lupo M. (2013), *Il sistema scolastico*, in Malanima P., Ostuni N. (2013), (a cura di), *Il Mezzogiorno prima dell'Unità. Fonti, dati, storiografia*, Rubbettino, Soveria Mannelli, pp. 283-310.
- Pagano F.M. (1792), *Saggi politici de' principii, progressi, e decadenza della società*, Edizione seconda, corretta ed accresciuta, Filippo Raimondi, Napoli.
- Pisanò G. (2004), *F.A. Astore e gli illuministi salentini nella Napoli dell'ultimo Settecento*, ora in G. Pisanò (2012), *Studi di Italianistica fra Salento e Italia*, EdiPan, Galatina; pp. 71-94.
- Roggero M. (1997), *Educazione*, in Ferrone V., Roche D. (2012), (a cura di), *L'Illuminismo. Dizionario storico*, CDE Milano; pp. 244-255.
- Russo V. (1956), *Pensieri politici*, in Cantimori D. (1956).

Vallone A. (1994), *L'illuminismo nel Salento: Francesco Antonio Astore di Casarano*, "Apulia", marzo. Anche in rete all'indirizzo: <http://www.bpp.it/Apulia/html/archivio/1984/I/art/R84I011.html>

**Ho inoltre consultato:**

Battaglini M. (1983), *Atti, leggi, proclami ed altre carte della Repubblica napoletana. 1798-1799*, Società Editrice Meridionale, Salerno.

Broccoli A. (1968), *Educazione e politica nel Mezzogiorno (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze.

Capobianco R. (2007), *La pedagogia dei catechismi laici nella Repubblica napoletana*, Liguori, Napoli 2007.

Capobianco R. (2020), *L'educazione alla libertà durante la Repubblica napoletana del 1799. "Nuova Secondaria"*, n. 7, marzo, pp. 84-97.

Codignola E. (1925), *La pedagogia rivoluzionaria*, Vallecchi editore, Firenze 1925.

Di Castiglione R. (2006), *La Massoneria nelle Due Sicilie. I "fratelli" meridionali del 700*, Gangemi, Roma.

Guerci L. (1990), *I catechismi repubblicani*, in Benassati G., Rossi L. (1990), (a cura di), *L'Italia nella Rivoluzione 1789-1799*, Grafis, Casalecchio di Reno.

Nappi E. (1999), *Banchi e finanze della Repubblica Napoletana*, Istituto italiano di studi filosofici, Napoli.

Panarese A. (2012), *Storia del Regno di Napoli: un confronto con Benedetto Croce*, Capone, Lecce.

Pancera C (1985), *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Janua, Roma.

Pasetti C. (2011), *Educare alla democrazia: Giorolamo Bocalosi e l'esempio eroico del pisano gioco del ponte*, Alfonzetti B., Turchi R. (2011), *Spazi e tempi del gioco nel Settecento*, Edizioni di Storia e Letteratura, Roma; pp. 163-175.

Pisanò G. (1994), *Lettere e cultura in Puglia tra '700 e '900*, Congedo, Galatina.

Rao A.M (2018)., *Antonio Genovesi. Economia e morale*, Giannini editore, Napoli.

Scafoglio D. (1999), *Lazzari e giacobini. Cultura popolare e rivoluzione a Napoli nel 1799*, L'ancora, Napoli.

Venturi F. (1969), *Settecento riformatore. Da Muratori a Beccaria*, Einaudi, Torino.

