

**DALLA VIRTÙ AL BUON COMPORTAMENTO.
LE PRIME ESPERIENZE DI ISTRUZIONE PUBBLICA E LAICA
NELL'ETÀ DELLE RIFORME TERESIANO-GIUSEPPINE:
CON QUALCHE ESEMPIO DELLA BRESCIA VENEZIANA**

Maurizio Piseri*

La riforma scolastica di Maria Teresa d'Austria (1774) pone la scuola al centro di un ambizioso programma di riforme sociali, economiche e politiche; un obiettivo, a sua volta, raggiungibile solo attraverso un profondo ripensamento del sistema educativo, modellato secondo il metodo normale. Grazie alla nuova didattica la scuola è in grado di introiettare negli individui forme di disciplinamento dei pensieri e dei comportamenti tanto pubblici quanto privati. Il controllo sociale, pertanto, si definisce attorno ad una "civiltà delle buone maniere" fondata sull'autodisciplina e sulla coscienza sociale del cittadino. Questo modello esemplare di cittadinanza si esprime in forma letteraria nelle *Novelle morali* di Francesco Soave. Le novelle del Soave non offrono solo modelli di virtù civili e religiose, ma conducono il lettore alla distinzione del bene dal male attraverso l'uso della ragione (altro obiettivo del metodo normale). Il saggio si chiude con una rapida analisi del sistema educativo del Dipartimento del Mella (Brescia), nell'Italia napoleonica. Sebbene partorito dalla "tirannide", il metodo normale è posto al centro del sistema educativo bresciano e visto come strumento per la costruzione di una cittadinanza "democratica".

*The school reform of Maria Theresa of Austria raises the educational system as the hub of her ambitious program voted to the reform of the political, economic and cultural system. Such a target could not be reached without a radical innovation of the school system throughout their conformation to the didactical principles of the normal method. By the new didactic the school is able to introject into the individuals a strong discipline both in their thoughts both in their social and private behaviors. In this way, social control is founded on the basis of a "civilization of manners", where citizens have self-control and social consciousness. Such a model of citizenship finds their literary form in the Francesco Soave's schoolbook *Novelle morali*. Soave's short stories show models of civil and religious virtues but, even more, they drive the reader to a distinct separation of the good from the bad thanks to the use of the reason (another target of the normal method). The conclusion of the essay is focused to a short analysis of the educational system of the Province of Brescia during the Napoleonic Era. It's interesting to observe how a didactic generated by the ancient tyranny is now used by the new "democratic" political system as a instrument of consent focused on the education of a "free citizen".*

Parole chiave: Riforma scolastica, metodo normale, educazione, buone maniere, conformismo.

Key words: School reform, Normal method, Education, Good manners, Conformism.

Premessa: scuola, alfabeto e modernità

Non è questa la sede per ripercorrere il vivace dibattito storiografico aperto sul concetto di “modernità”¹. Tuttavia, allorché, come in questo contributo, il discorso coinvolge la dialettica tra strutture sociali, virtù e buon comportamento, l’idea di modernità si inserisce con forza, tanto da assimilarsi, in prospettiva storica, a quel processo di civilizzazione assunto da Norbert Elias come tratto distintivo della modernità stessa². È fuor di dubbio che tale processo di civilizzazione si sia realizzato attraverso l’affermazione di un modello culturale elitario, fondato su un simbolismo costruito sulla scrittura, che, a partire dal XVI secolo, pervade i codici identitari delle élites europee e si diffonde attraverso i vari gradi della scala sociale³. Entro tale prospettiva, lo stesso processo di alfabetizzazione della popolazione europea, altro fenomeno di lunga durata proprio dell’età moderna, si pone nei termini di una colonizzazione culturale che procede dall’alto verso il basso della scala sociale⁴. Ne risulta che la scuola, nell’assumere una crescente esclusività nella trasmissione dell’alfabeto, si erge a spazio deputato alla trasmissione dei significati sociali, culturali e valoriali affidati dalle élites agli universi simbolici codificati dalla scrittura.

In virtù di questo, la scuola, la cui attività, con l’età moderna, è sempre più spesso sanzionata da un’autorità religiosa o civile, si traduce in una tecnologia di controllo, scomposizione e addestramento degli individui, nella prospettiva di renderli utili e docili ai meccanismi sociali e produttivi. Questa la nota lettura di Foucault⁵, il cui limite, a mio avviso, è non saper cogliere le ambivalenze non tanto della scuola, quanto del codice che essa trasmette: l’alfabeto, che non appartiene alle altre strutture di controllo sociale come le carceri o i manicomi. Un’ambivalenza che fa sì che l’alfabetismo concili in se stesso il binomio oppositivo “conformismo – liberazione”. Una qualità insita nella sua natura di strumento di codificazione e decodificazione della realtà: nell’atto di conformare, offre all’individuo le chiavi d’accesso all’universo simbolico usato dal potere per definire il proprio sistema valoriale e identitario, creando le condizioni per una “eterogenesi dei fini” in grado di portare al suo superamento. Da qui i significati ambigui assunti dall’alfabetismo occidentale, ora strumento di

* Maurizio Piseri insegna Storia della Pedagogia presso l’Università della Valle d’Aosta. I suoi principali oggetti di ricerca riguardano la storia sociale e istituzionale della scuola tra 1700 e 1850; la storia dei processi di alfabetizzazione; la storia delle istituzioni infantili aporiane.

¹ A riguardo rimando al recente P. PRODI, *Storia moderna o genesi della modernità?*, Bologna, il Mulino, 2012.

² N. ELIAS, *La civiltà delle buone maniere*, Bologna, il Mulino, 1998.

³ Illuminante, a riguardo, il fondamentale lavoro di Bachtin su Rabelais, dove l’individuazione e l’analisi dei codici della cultura popolare sono condotte sullo sfondo della divaricazione della cultura europea, a partire dal Cinquecento, tra una cultura colta fondata sullo scritto e una cultura popolare fondata sull’oralità. M. BACHTIN, *L’opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medioevale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979.

⁴ Così François Furet: «L’alphabétisation est tout justement l’histoire de la pénétration d’un modèle culturel élitiste dans la société. Du haut vers le bas, des classes supérieures vers les classes inférieures». F. FURET, J. OZOUF, *Lire et écrire. L’alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, voll. I-II, Paris, Editions de Minuit, 1977, p. 176.

⁵ M. FOUCAULT, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Torino, Einaudi, 1976.

omologazione ora di resistenza⁶, come capace, in certi momenti storici, di veicolare spinte demitizzatrici e istanze di trasformazione.

Il Settecento segna un momento emblematico nell'evoluzione dei significati assunti dall'alfabetismo. La scuola e l'alfabeto sono ritenuti volani indispensabili per la realizzazione delle progettualità sociali ed economiche necessarie alla ricchezza dello Stato e alla felicità pubblica e privata. Una convinzione alimentata dal mito illuministico dell'alfabetismo. "Alfabeta" e "analfabeta" definiscono due categorie antropologiche oppostive: l'alfabeta è flemmatico, riflessivo, operoso, solerte nei suoi doveri, consapevole dei suoi diritti, rispettoso dell'autorità, appagato della sua condizione sociale e professionale; per altro verso l'analfabeta è istintivo, irriflessivo, portato all'ozio e al vizio, irrequieto, insensibile e inconsapevole dei propri ruoli e dei propri doveri sociali⁷. I grandi progetti di educazione nazionale del secondo Settecento, pertanto, non generano da una generica fiducia verso l'istruzione o da mere istanze giurisdizionali volte a scalzare le Chiese dal loro primato nell'educazione del popolo. Tali progetti vedono nella scuola e nell'alfabetismo la premessa necessaria a un ambizioso programma di riforme economiche, politiche e sociali volte a definire su nuove basi etiche e civili i rapporti umani e di potere⁸. È quanto avviene negli Stati della Corona austriaca.

1. La scuola normale asburgica.

Il 1774 è un anno fondamentale nella storia delle istituzioni educative: in quell'anno Maria Teresa d'Austria emana il "Regolamento generale per le scuole normali e da popolo"⁹. Per quanto non il primo, si tratta del più ambizioso programma di educazione nazionale mai varato da uno Stato europeo. Suo obiettivo non è la sola scolarizzazione del popolo, sulla scia della fede nelle virtù sociali indotte dall'alfabetismo promosse da ampi settori della cultura illuministica¹⁰. Suo obiettivo è

⁶ È il caso della alfabeta ma povera Scozia. Si cfr. R.A. HOUSTON, *Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and Society in Scotland and Northern England 1600-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985. Il rapporto tra scuola alfabeto e identità è stato recentemente analizzato per il caso alpino. Si cfr. *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpine tra età moderna e XIX secolo*, a cura di M. PISERI, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁷ Sul mito dell'alfabetismo rimando al classico H.J. GRAFF, *The Literacy Myth. Social Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*, New Brunswick, Transaction Publishers, 1991.

⁸ Per un quadro di sintesi europeo dei progetti di educazione nazionale rimando a R.A. HOUSTON, *Cultura e istruzione nell'Europa moderna*, Bologna, Il Mulino, 2000, pp. 57-67.

⁹ Sulla riforma scolastica austriaca, sulla sua organizzazione, sui suoi obiettivi e sui suoi intrecci con le dinamiche politiche, culturali e sociali si veda il fondamentale J.V.H. MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988. A questo volume rimando per ulteriori dettagli bibliografici.

¹⁰ Di tale interesse sono sintomo i concorsi banditi dalla Imperial Regia Accademia di Mantova nella prima metà degli anni Settanta del Settecento. Si cfr. P. DEL NEGRO, *I letterati e la plebe: il problema dell'acculturazione delle classi popolari negli anni 1770*, in *Economia, istituzioni, cultura in Lombardia nell'età di Maria Teresa*, vol. II, *Cultura e società*, a cura di A. DE MADDALENA, E. ROTELLI, G. BARBARISI, Bologna, Il Mulino, 1982, pp. 1043-1058.

porre la scuola al centro di un progetto di riforme politiche, sociali ed economiche fondate su un modello etico-antropologico di valori e comportamenti civili, cui la religione è tutt'altro che estranea. Valori e modelli di comportamento su cui si sarebbero ridefiniti i rapporti tra pubblica autorità e società civile, incardinati su una nuova idea di cittadinanza, ridefinita entro i principi della responsabilità sociale e del diritto personale¹¹. Al fine di raggiungere tali obiettivi la scuola, di per sé, era insufficiente. Occorreva promuovere un nuovo modello scolastico, fondato su rigorosi principi istituzionali e didattici, in grado di trasmettere, assieme all'alfabeto, una disciplina dell'intelletto e dei sentimenti.

Il compito di elaborare il nuovo sistema scolastico e la sua didattica fu affidato a Ignaz Felbiger, abate domenicano di Sagan, in Bassa Slesia¹². Mi limito a richiamare per sommi capi l'impianto scolastico voluto dal Felbiger (preciso che, per comodità, le categorie utilizzate fanno riferimento alla traduzione italiana provveduta con il regolamento scolastico del 1786 per la Lombardia Austriaca)¹³.

La denominazione "normale" del nuovo sistema scolastico non è casuale: esso era imperniato sulla uniformità didattica, disciplinare, organizzativa; insomma, sulla "norma". La norma era fissata nei regolamenti scolastici, ma in concreto realizzata nella scuola capo-normale attivata nella capitale di ogni Stato. La scuola capo-normale era organizzata in 4 classi: le prime due di alfabetizzazione e la terza classe di grammatica nazionale e latina; da essa si poteva accedere o al ginnasio o alla quarta classe, dedicata agli insegnamenti tecnico-scientifici come gli elementi d'algebra, la computistica, la

¹¹ Per un quadro dello sviluppo, proprio del Settecento, di una nuova idea di cittadinanza fondata sul principio dei diritti dell'individuo e sulla responsabilità sociale e le sue conseguenze sull'istruzione, rimando a F. DE GIORGI, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010, pp. 39-42 e sgg.

¹² Ignaz Felbiger (1724-1788) fu abate del monastero agostiniano di Sagan, in Slesia (oggi Polonia). Fu la particolare condizione della Slesia, regione persa da Maria Teresa durante la guerra di successione austriaca, a indurre l'abate ad avvicinarsi alla pedagogia pietista, da dove era germinato il metodo normale. La maggioranza luterana della Bassa Slesia era largamente influenzata dal pietismo, grazie all'efficienza delle sue scuole normali, che sapevano attrarre anche molti giovani cattolici. Nel 1762, durante un suo soggiorno a Berlino, ebbe modo di approfondire la conoscenza della pedagogia pietista e, in particolare, di approfondire lo studio della didattica della *Tabellar- und Literalmethode* ("metodo delle lettere iniziali") predisposta da Johann Friedrich Hahn e Johann Julius Hecker, posta a fondamento della scuola e del metodo normale. Dopo aver istituito una scuola normale a Sagan nel 1763, Felbiger, nel 1765, stese un piano di riforma scolastica a vantaggio dei giovani cattolici della Slesia. L'opera di Felbiger attrasse l'interesse e i favori di Maria Teresa, che trattò con Federico II di Prussia il trasferimento dell'abate a Vienna al fine di affidargli la riforma della scuola di base austriaca. Nominato direttore della scuola normale di Vienna, nel 1774 Felbiger, su richiesta dell'imperatrice, stese l'*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- und Trivialschulen*. MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century* cit., pp. 99-105.

¹³ Ossia alle terminologie contenute in F. SOAVE, *Compendio del metodo delle Scuole Normali per uso delle Scuole della Lombardia Austriaca*, Milano, Morelli, 1786. Il testo corrisponde al *Kern des Methodenbuches, besonders für die Landschulmeister in den kaiserlich-königlichen Staaten*, Wien, bey Joseph Edlen von Kurzböck, 1777. Dai carteggi tra Milano e Vienna risulta che Soave tradusse anche J.J. VON FELBIGER, *Methodenbuch für der deutschen Schulen in den k.k. Erbländern*, Wien, Verl. der deutschen Schulanstalt bei St. Anna, 1776. Tuttavia non sono state reperite copie sopravvissute della traduzione del Soave.

geometria e la fisica. A ogni città era riservata una scuola primaria e istruttiva, dove erano attive le prime tre classi della capo-normale (l'unica eccezione era la Lombardia, dove la loro offerta didattica era speculare alla scuola capo-normale, preso atto della maggiore urbanizzazione della regione). Al terzo ordine di scuole troviamo le scuole triviali. Esse offrivano le prime due classi normali ed erano previste in ogni parrocchia urbana e rurale¹⁴.

Per completare il quadro istituzionale del sistema normale occorre ricordare due aspetti fondamentali. Il primo è la formazione dei maestri. L'uniformità del metodo richiedeva personale insegnante preparato e competente. In ogni scuola capo-normale erano attivati corsi selettivi per la formazione dei maestri. Il secondo aspetto è il sistematico controllo sul sistema scolastico e sull'attività dei maestri attraverso un'amministrazione scolastica strutturata in ispettorati provinciali¹⁵.

Le matrici religiose della riforma scolastica di Felbiger si svelano nel contesto spirituale e culturale della Vienna settecentesca, che eleva la corte asburgica a centro di irradiazione di un profondo rinnovamento spirituale. Un rinnovamento spirituale i cui motivi ispiratori possono essere rinvenuti nel recupero del modello pastorale di Carlo Borromeo e nella *regolata devozione* di Ludovico Antonio Muratori¹⁶.

Com'è noto il programma riformista di Carlo Borromeo affermava la centralità della parrocchia nella organizzazione delle espressioni di fede e di culto. Da qui l'enfasi nella formazione del clero secolare¹⁷. Parroci e cappellani, oltre ad avere una solida formazione pastorale e teologica, dovevano essere in grado di indirizzare l'opinione popolare e di rendersi utili nell'organizzazione della vita civile della comunità, sia cooperando con le autorità laiche, sia promuovendo opere di utilità sociale secondo le forme della cosiddetta "carità operosa"¹⁸.

¹⁴ Sull'ordinamento scolastico, con particolare riferimento alla Lombardia Austriaca, si cfr. M. PISERI, *La legislazione per l'istruzione primaria nella Lombardia tra Sette e Ottocento*, in *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria*, a cura di A. BIANCHI, vol. I, *Studi*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 92-100. Circa la diffusione dell'ordinamento scolastico negli altri Stati asburgici rimando ad alcuni saggi contenuti in *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, a cura di S. POLENGHI, Torino, SEI, 2012.

¹⁵ Sulla formazione dei maestri nella Lombardia Austriaca si cfr. M. PISERI, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia*, in *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, a cura di E. BECCHI, M. FERRARI, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 369-374. Sui modelli pedagogici si cfr. S. POLENGHI, *La pedagogia austriaca tra Sette e Ottocento*, «Pedagogia e vita», 2002, 3, pp. 65-84.

¹⁶ MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century* cit., pp. 76-84.

¹⁷ Sulla riforma di Carlo Borromeo esiste una vasta letteratura. In questa sede mi limito a citare P. PRODI, *Riforma interiore e disciplinamento sociale in san Carlo Borromeo*, «Intersezioni», 5 (1985), pp. 273-285; W. DE BOER, *La conquista dell'anima. Fede, disciplina e ordine pubblico nella Milano della Controriforma*, Torino, Einaudi, 2004. Al lavoro di De Boer rimando per una bibliografia completa.

¹⁸ La "carità operosa" segna la Lombardia di Carlo Borromeo e definirà i caratteri delle sue istituzioni di carità e di pubblica assistenza per i secoli a venire. La carità non deve tradursi nella beneficenza indiscriminata e nel dare una risposta a un bisogno immediato. Essa, affinché sia utile, deve valorizzare le potenzialità umane e sociali del povero. L'idea è che la povertà non debba rappresentare un ostacolo alla realizzazione degli individui. Si cfr. E. BRESSAN, *Carità e riforme sociali nella Lombardia moderna e contemporaneo. Storia e problemi*, Milano, NED, 1998. Circa i risvolti educativi del principio di carità operosa si veda X. TOSCANI, *Chiesa e*

Obiettivo del prelado milanese era la costruzione di una società cristiana rinnovata nelle sue basi spirituali e civili. Un obiettivo da perseguire anche attraverso una massiccia opera di scolarizzazione. La scuola era, infatti, una premessa necessaria a quel disciplinamento dello spirito e del corpo, a quella “santificazione del quotidiano”, su cui si sarebbe fondata una società rinnovata nelle sue basi religiose e civili. Posto in tali termini il progetto riformatore di Carlo Borromeo esprime una delle più interessanti esperienze del processo di civilizzazione sotteso all’idea di modernità, grazie all’instaurarsi di meccanismi sociali di controllo e di autocontrollo. La scuola svolgeva un ruolo fondamentale nella costruzione e nel consolidamento di tali meccanismi, tanto da permetterci di trovare in un testo pedagogico uno dei manifesti del programma borromaico. Mi riferisco ai *Tre libri dell’educatione christiana dei figliuoli* di Silvio Antoniano, opera scritta su commissione dello stesso Borromeo¹⁹. Non è questo il luogo opportuno per dilungarmi su un’opera che, a mio giudizio, non ha ancora ricevuto uno studio in grado di offrirle un’adeguata collocazione nel panorama della letteratura pedagogica. A mio avviso essa rappresenta uno dei primi approcci in prospettiva sociale al problema educativo, prospettandone modelli in grado di rispondere alle esigenze legate all’appartenenza sociale, anche attraverso una riflessione sulle problematicità poste dalla vita familiare, professionale e di genere²⁰.

La regolata devozione del Muratori si innerva sul recupero del modello di società confessionale del Borromeo, che si realizza con l’emergere delle idee del *Reform Katholizismus* nella metà del Settecento. Essa va ben oltre il disciplinamento delle forme di culto nel nome di una fede intima e di una pietà cristocentrica. Tale obiettivo non sarebbe possibile senza una radicale trasformazione della società e delle sue strutture civili, tra cui le scuole, e assistenziali. La carità – una carità che, riallacciandosi alla tradizione del Borromeo, deve volgersi all’utilità sociale e alla valorizzazione delle potenzialità del povero – si traduce in strumento di governo e di coesione sociale. Il discorso del Muratori, pertanto, va oltre l’affermazione dell’utilità sociale del cristianesimo, cara all’apologetica del suo tempo. L’amore verso il prossimo deve operare una radicale trasformazione dei rapporti sociali e dell’autorità, intesa dal Muratori come un servizio reso al bene pubblico e alla pubblica felicità²¹.

istruzione popolare in età moderna, in *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell’educazione tra XII e XX secolo*, a cura di R. DONADONI, M. SANGALLI, Siena, Cantagalli, 2000, pp. 70-72; X. TOSCANI, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 107-112; X. TOSCANI, *Le Scuole della Dottrina cristiana come fattore di alfabetizzazione*, «Società e storia», 7 (1984), pp. 757-781; M. TURRINI, «Riformare il mondo a vera vita cristiana». *Le scuole di catechismo nell’Italia del Cinquecento*, «Annali dell’Istituto storico italo-germanico in Trento», 8 (1982), pp. 407-489.

¹⁹ S. ANTONIANO, *Tre libri dell’educatione christiana dei figliuoli*, Verona, Appresso Sebastiano dalle Domme, et Girolamo Stringari, Compagni, 1584.

²⁰ V. FRAJESE, *Il popolo fanciullo. Silvio Antoniano e il sistema disciplinare della Controriforma*, Milano, FrancoAngeli, 1987; E. PATRIZI, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell’età del Rinascimento cattolico (1540-1603)*, voll. I-III, Macerata, EUM, 2010.

²¹ G. FALCO, *L. A. Muratori e il Preilluminismo*, in *La cultura illuministica in Italia*, Torino, ERI, 1957, pp. 23-45; *Cattolicesimo e lumi nel Settecento italiano*, a cura di M. ROSA, Roma, Herder Editrice, 1981; D. MENOZZI, *Chiesa poveri società nell’età moderna*, Brescia, Queriniana, 1980. In particolare, sull’influenza del Muratori sulle politiche riformiste teresiane si cfr. C. CAPRA, *Lo sviluppo delle riforme asburgiche nello Stato di Milano*, in *La dinamica*

L'influenza del Muratori non è scindibile dalla disputa antigesuita che permea la Corte viennese e la politica asburgica della seconda metà del Settecento. Le forme della religiosità barocca, associata all'ordine ignaziano, sono viste come responsabili delle derive spirituali promosse da un culto fondato sulla cerimonia e sul fasto. La lotta degli Asburgo contro la pietà barocca si traduce nell'attuazione della "regolata devozione" proposta dal Muratori. Un sentimento religioso intimo e partecipe del mistero di Cristo doveva sostituirsi a una fede esteriore, promotrice di un accostamento inconsapevole alle pratiche di culto e ai sacramenti²².

Non è questo lo spazio adatto per trattare una questione complessa come la polemica antigesuitica e le sue ricadute sulle politiche educative. Basti dire che la soppressione dell'ordine, ben noto è il suo primato nell'educazione secondaria, costrinse le autorità asburgiche ad accelerare il processo di avocazione del sistema scolastico. Se in Austria il fallimento del piano Perggen (1770) preconizzò l'impossibilità di ricondurre sotto il diretto controllo statale le scuole gesuite dopo la soppressione dell'ordine nel 1773, portando ad affidarle ad altri ordini religiosi, soprattutto gli scolopi²³, ben altra piega prese la sorte degli istituti gesuitici nella Lombardia Austriaca. Già all'indomani della soppressione dell'ordine il Governo di Milano li sottopose al suo controllo, definendone in via provvisoria l'amministrazione e l'ordinamento didattico, fino all'attuazione del progetto di riforma scolastica di Giovanni Bovara del 22 maggio 1775.

Preferisco rimandare ad altri lavori i contenuti della riforma di Giovanni Bovara²⁴, in questa sede vale, invece, la pena di soffermarci sulla polemica contro la tradizione retorico-grammaticale delle scuole gesuitiche. Essa promuoveva usi linguistici artificiosi: vuoti, ampollosi, tanto prolissi quanto ambigui. Usi lontani dall'ideale muratoriano di una lingua misurata, chiara, morigerata, tanto essenziale quanto sincera e onesta; una lingua in grado di elevarsi a codice della comunicazione sociale e privata di un cittadino equilibrato, ragionevole, e solido nei suoi principi etici e religiosi. Un ideale già invocato dal Borromeo. Il prelado milanese, infatti, aveva abbinato il rinnovamento etico e sociale della sua riforma a un linguaggio sobrio, sincero e decoroso²⁵.

La formazione di onesti cittadini e buoni cristiani, grazie alle scuole normali, doveva passare attraverso l'assimilazione di adeguati strumenti linguistici. La nuova lingua doveva ergersi a codice di una società rinnovata, doveva affermare essa stessa, nella sua chiarezza e nella sua essenzialità, i valori civici, etici e culturali delle riforme, così da tradursi a codice della comunicazione personale, civile e religiosa. Si affermava, nelle nuove scuole, l'ideale illuministico di una lingua misurata, razionale, priva delle ridondanze barocche, capace di esprimere con schiettezza e coerenza i sentimenti e i

statale austriaca nel XVIII e XIX secolo, a cura di P. SCHIERA, Bologna, Il Mulino, 1981, p. 179; MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century* cit., pp. 76-82.

²² C. DONATI, *Dalla «regolata devozione» al «giuseppinismo» nell'Italia del Settecento*, in *Cattolicesimo e lumi* cit., pp. 83-84.

²³ MELTON, *Absolutism and the eighteenth – century* cit., pp. 204-209.

²⁴ M. PISERI, *I Lumi e l'«onesto cittadino». Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004. Nello specifico, sulla riforma ginnasiale del Bovara, rimando a M. PISERI, *Giovanni Bovara e la riforma dei ginnasi ex gesuitici nella Lombardia teresiana*, in *La formazione delle élites in Europa dal Rinascimento alla Restaurazione*, a cura di A. CAGNOLATI, Roma, Aracne Editrice, 2011, pp. 173-197.

²⁵ MELTON, *Absolutism and the eighteenth-century* cit., pp. 76-90.

pensieri di un cittadino equilibrato, ragionevole, solido nei suoi principi etici e nei suoi doveri sociali. Ideali che rimandano ulteriormente alla regolata devozione del Muratori, ma che trovarono anche un loro invero, in ambito teatrale, nelle riforme promosse in Austria da Gottsched e in Italia da Goldoni²⁶.

Separata dall'artificio retorico, la lingua perde la sua connotazione cetuale per tradursi in un universale che definisce categorie simboliche comuni a tutte le classi sociali, realizzando la premessa a una società ordinata e operosa. All'interno di queste categorie simboliche, i valori promossi dal Cristianesimo assumono un ruolo centrale, come dimostra l'affermazione dei modelli etico-antropologici incarnati dal "Gesù obbediente" e dal "Gesù operoso". Ci imbattiamo in due modelli antropologici ed etici diffusi dall'apologetica cristiana settecentesca di impronta agostiniana e giansenista; ambienti organici alla riforma scolastica, tanto più che da essi proveniva lo stesso Felbiger. Grazie all'affermazione di una fede cristocentrica, Gesù diventa un modello volto alla definizione di un cittadino non solo obbediente, ma, grazie a un'intima conversione al bene, anche utile perché tollerante in materia religiosa, attivo nel commercio e nel lavoro, solerte nei suoi doveri verso la patria e verso il prossimo²⁷.

La lingua si inseriva in un discorso di disciplinamento delle menti e dei cuori posto a obiettivo della didattica normale. Anche in questo caso ci imbattiamo in un discorso complesso che, in questa sede, possiamo richiamare solo nei suoi aspetti fondamentali. La didattica normale si fondava su una rigorosa scomposizione dello spazio e del tempo. Tale scomposizione non era solo funzionale a una non meno rigorosa scansione delle attività, ma realizzava le condizioni per un continuo controllo e monitoraggio del singolo individuo. Ne risultava un ambiente che induceva lo scolaro all'autodisciplina, attraverso la pressione esercitata dall'autorità (il maestro) e dal gruppo. La violazione delle regole, il turbamento della vita del gruppo, poteva essere sanata solo attraverso un percorso di contrizione che portava al pentimento e all'ammissione della colpa (le punizioni corporali erano vietate). I meccanismi di controllo e autocontrollo prodotti dalle dinamiche relazionali e psicologiche attive nelle scuole normali possono essere fatte rientrare entro le categorie di *Fremdzwang* (costrizione sociale) e *Selbstzwang* (autodisciplina) elaborate da Norbert Elias e poste dal sociologo tedesco alla base del processo di civilizzazione.

All'interno della classe, pertanto, si realizzavano quelle condizioni di controllo e di autocontrollo in grado di veicolare l'interiorizzazione delle norme e dei comportamenti da esse prescritti. Per altro verso la didattica, nel trasmettere competenze formali come l'alfabeto o l'aritmetica, doveva accompagnare l'individuo alla ragionevolezza; intesa come autodisciplina e autolimitazione delle passioni, rese possibili da una nitida distinzione del bene dal male. Le attività didattiche, pertanto, dovevano sviluppare negli alunni solide capacità logiche. Alla memoria, intesa come strumento che porta alla conoscenza di se stessi e alla comprensione di Dio, era dato un ruolo centrale. Tuttavia la memoria non doveva esercitarsi sull'ignoto, ma cimentarsi sul noto per approdare a un ignoto compreso attraverso la deduzione e l'intuizione, altre facoltà mentali ritenute imprescindibili.

²⁶ Ivi, pp. 84-89.

²⁷ D. MENOZZI, *Lecture politiche della figura di Gesù nella cultura italiana del Settecento*, in *Cattolicesimo e lumi* cit., p. 141.

A tali obiettivi, del resto, miravano le due tecniche più note e discusse della didattica normale: il metodo tabellare (o “delle lettere iniziali”) e il metodo catechistico. Il metodo delle lettere iniziali è una tecnica di memorizzazione di passi catechistici o di testi scolastici. Individuata la frase da memorizzare, il maestro la suddivide in paragrafi e sottoparagrafi (individuati da cifre arabe e romane) e la riporta sulla lavagna usando le sole lettere iniziali di ciascuna parola. Attraverso l’intuizione lo studente riesce a individuare la parola celata nella lettera iniziale, aiutato dalla deduzione, che gli permette di ricostruire i nessi logici tra una parola e l’altra nella sequenza della frase e le relazioni tra l’unità (la parola) e il tutto (la frase)²⁸. Il metodo catechistico consisteva in una tecnica dialogica fondata sulla concatenazione del ragionamento. Il maestro doveva porre una domanda costruita, nella sua formulazione, secondo criteri ben definiti (concetti noti all’alunno, costruzione semplice e logica della frase, assenza di pronomi). La risposta dell’alunno doveva essere costruita con precisi criteri (per esempio, doveva contenere la domanda) e, se sbagliata, il maestro formulava nuove domande atte a permettere all’alunno di riconoscere il proprio errore così da accompagnarlo, con il ragionamento, alla soluzione. Da qui l’approdo a un’educazione ragionevole, in grado di condurre gli individui, attraverso la ragione, alla nitida distinzione del bene dal male e all’autocontrollo.

2. Modelli di buon comportamento: le *Novelle morali* di Francesco Soave.

Restiamo in tema di didattica delle scuole normali. Tuttavia, anziché fermarci sulle tecniche, volgiamoci alla manualistica scolastica e, in particolare, su un manuale fondamentale nella definizione dei modelli etici e comportamentali promossi dalle scuole normali della Lombardia Austriaca: le *Novelle morali* di Francesco Soave²⁹. Si

²⁸ Ne offro un esempio: *Due sono i precetti d’amore dati da Gesù Cristo ai seguaci suoi: 1.° Amerai il Signore Iddio tuo con tutto il tuo cuore, con tutta l’anima tua, con tutto il tuo spirito, con tutto il tuo potere. 2.° Amerai il prossimo tuo come ami te stesso.* Il testo veniva così reso alla lavagna. *D. s. i. p. d’a. d. d. G. C. a s. s. I.° A. i. S. I. t. c. t. i. t. c., c. t. l’a. t., c. t. i t. s. e c. t. i. t. p. 2.° A. i. p. t. c. a. t. s.*

²⁹ Nato a Lugano nel 1743 entrò nel 1759 nell’ordine somasco. Fondamentale, nella sua formazione, fu il suo soggiorno nella Parma del riformismo illuminato del du Tillot, dove ebbe modo di entrare in contatto con importanti esponenti del sensismo moderato, su tutti Etienne Bonnot de Condillac. La sua chiamata a Milano, nel 1772, come professore di etica e metafisica nelle Scuole Palatine, fu la premessa al ruolo centrale che il Soave avrebbe rivestito nella riforma della scuola lombarda. Il suo primo incarico nell’amministrazione scolastica lombardo austriaca fu nel 1774 in veste di membro della Commissione letteraria, incaricata di compilare i manuali delle scuole primarie e ginnasiali dello Stato (gli fu affidata la compilazione di un manuale di grammatica italiana e latina). Tuttavia fu con la riforma scolastica di Giuseppe II, che, nel 1786, estese alla Lombardia il metodo normale, che Soave assunse un ruolo centrale nella scuola lombarda. Una importanza non tanto dovuta al suo ruolo (fu, insieme a Wolfgang Moritz, direttore delle scuole della città e provincia di Milano, ma, ben presto, assunse un ruolo succedaneo rispetto al primo che assunse una posizione dominante nell’amministrazione scolastica lombarda) quanto alla sua attività di produzione di tutta la manualistica normale, inclusi, come già abbiamo visto i regolamenti normativi e disciplinari e i testi di metodica. Non va infine trascurato l’importante ruolo che Soave ebbe come divulgatore delle opere di John Locke e del sapere empirico (da ricordare l’iniziativa editoriale, intrapresa con l’abate Carlo Amoretti, degli *Opuscoli scelti delle Scienze e delle arti*). Di grande importanza, infine, i suoi

tratta di un'opera di grande successo e capostipite di una tradizione letteraria scolastica destinata a protrarsi fino al libro *Cuore* di De Amicis. Ma anche un'opera la cui genesi si intreccia, come vedremo, con la Brescia della seconda metà del Settecento.

Le novelle morali sono una raccolta di brevi racconti di carattere edificatorio, destinati ai ragazzi delle scuole normali della Lombardia Austriaca. Il loro modello è palese: la poesia idillica di indirizzo etico-civile di Giuseppe Parini (assieme al Soave fu membro della Commissione letteraria, incaricata della stesura dei manuali per le scuole della Lombardia Austriaca) e del poeta svizzero Samuel Gessner³⁰. Basta scorrere i titoli delle varie novelle per rendersi conto come le virtù civili e religiose del buon cristiano siano le vere protagoniste delle azioni narrative. La costruzione etica del cittadino, pertanto, avviene attraverso letture coinvolgenti, dove non mancano ambientazioni storiche ed esotiche atte ad affascinare i fanciulli, secondo una didattica coerente con il sensismo moderato del Soave³¹. Il libro, pertanto, si snoda nell'esposizione di esempi di virtù cristiana e civile all'interno di trame sviluppate sul dualismo bene-male. Il ricorso a rappresentazioni oppostive non è casuale, ma riflette il fine ultimo della didattica di Felbiger: condurre l'individuo alla nitida e autonoma distinzione del bene e del male. Da qui la centralità offerta ai valori fondativi della nuova società che deve emergere dalle riforme: la carità, la compassione, l'amore verso il prossimo, l'amore patrio, l'amore filiale, il rispetto verso l'autorità, l'accettazione della propria condizione sociale.

Non sorprende allora che la carità, la carità operosa del Borromeo, la carità come dovere sociale che rimodella i rapporti tra potere e cittadini del Muratori, sia la protagonista della prima novella: *La vedova ammalata*. Essa ha per protagonisti un «altissimo personaggio» e un giovane di 12 anni figlio di un mercante caduto in rovina per il fallimento di un suo corrispondente commerciale e morto per il dolore e la vergogna. Ora anche la madre è caduta ammalata e il giovane figlio teme per la sua vita e per la sorte del fratellino. Rosso in viso chiede aiuto all'illustre signore svelandogli la sua vergogna e la disgrazia che ha colpito la sua famiglia. Commosso, il distinto personaggio gli darà dei soldi per procurarsi un medico e delle medicine. Non contento, andrà lui stesso al capezzale della vedova, dove troverà un piccolo fanciullo piangente ai piedi della madre. Alla vedova, che invoca la morte per porre fine alle sue sofferenze, risponde: «Compiango le vostre calamità. Ma il cielo è provvido; voi non sarete abbandonata. Pensate intanto a conservare una vita, che troppo è preziosa per i vostri figli». Spacciatosi per medico, chiede un foglio di carta per scrivere la ricetta delle medicine. Quindi salutò la vedova e partì. Poco dopo rientra il figlio maggiore, che rassicura la madre sull'arrivo del medico. La madre gli risponde che un medico se ne era appena andato e aveva lasciato sul tavolo una ricetta. Il figlio prende il foglio e alza

studi linguistici che portarono alla compilazione della prima grammatica ragionata della lingua italiana (F. SOAVE, *Grammatica ragionata della lingua italiana*, Parma, Faure, 1771). Morì a Milano nel 1806. Per dettagli biografici e bibliografici sul Soave rimando a F. SOAVE, *Epistolario*, a cura di S. BARELLI, Lugano, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2006.

³⁰ Sul rapporto tra la poesia civile del Gessner e Soave rimando a D. CORZUOL, *Scuole normali e studio della retorica nella Lombardia austriaca del Settecento: Francesco Soave figura di mediatore tra area italiana e area tedesca*, Pisa, Giardini, 2007

³¹ Per un'analisi delle influenze francesi, in particolare di Bernard le Bovier de Fontenelle, sul pensiero etico del Soave rimando al recente F. SANI, *Educazione e infanzia nell'opera di Francesco Soave*, «Rivista di storia dell'educazione», I (2014), pp. 119-128.

un grido «Ah, madre! Che è questo mai? La madre attonita e sospesa gliel leva tosto di mano, e leggendolo impaziente ... Cielo! L'imperadore! [...]. Il viglietto era un ordine dell'AUGUSTO GIUSEPPE II, in cui le assegnava del suo privato erario un generoso sovvenimento». La donna si riprese e «così il generoso monarca, ricolmo di lodi e di benedizioni ebbe il piacere di renderle la sanità e la vita, e di formar la felicità d'una onesta famiglia aspramente perseguitata dalla fortuna»³².

Ho voluto dilungarmi su questa novella perché non è un caso che, con essa, Soave apra le sue *Novelle morali*. La carità, la virtù cristiana per eccellenza, la virtù su cui si fonda la coesione sociale e che, in una società riformata, deve ordinare e informare i rapporti tra cittadini e guidare l'esercizio del potere, è incarnata dallo stesso Giuseppe II. Nella prima novella dell'opera del Soave possiamo vedere una rappresentazione simbolica della società ordinata e felice, fondata sulla solidarietà tra classi, auspicata dalle riforme. È la stessa carità, attraverso Giuseppe II, a definire gli orizzonti di un potere che si giustifica nella sua utilità sociale.

Con la figura dell'aristocratico bresciano Carlo Bettoni entriamo negli intrecci tra le *Novelle morali* e Brescia³³. Fu infatti grazie alla generosità del Bettoni che Francesco Soave ebbe l'impulso per scrivere le sue *Novelle*. Interesse del nobile bresciano era promuovere la compilazione di un libro di lettura destinato ai bambini, al fine di formarli per tempo in quelle virtù capaci di instillare in loro, radicandolo nella vita adulta, l'amore per Dio e per il prossimo. L'idea si concretò nel 1776, quando la Scuola di Brescia bandì un premio di 100 zecchini, messi a disposizione del Bettoni, per 25 novelle morali. Nel 1779 i presidenti della Scuola di Brescia, pur riconoscendo il maggior valore letterario del testo del Soave, divisero il premio tra il luganese e l'abate Girolamo Padovani (un ex gesuita originario di Quinzano, nella pianura bresciana). L'edizione del 1782 delle *Novelle Morali*, fu frutto però di un secondo concorso, promosso, nel 1779, sempre dal Bettoni presso l'Accademia di Scienze Lettere e Arti di Padova. Anche in questa occasione il nobile gardesano mise a disposizione 100 zecchini per la redazione di 10 novelle. Non pago assunse a suo carico la stampa della prima edizione dell'opera del Soave³⁴.

3. Il metodo normale nella Brescia napoleonica.

Il metodo normale si riaffaccerà sulla storia di Brescia nel 1797. In quell'anno la Repubblica Bresciana vara un innovativo piano di educazione repubblicana imperniato sul metodo normale. Allo scopo, rendendosi necessaria una struttura per la formazione

³² F. SOAVE, *Novelle morali di Francesco Soave c.r.s.*, Nizza, presso la Società Tipografica, 1787, pp. 1-7 (la prima edizione delle *Novelle* è Milano, Gaetano Motta, 1782).

³³ Sul Bettoni si cfr. *Carlo Bettoni. Economia e cultura nella "magnifica patria" del XVIII secolo*, a cura di V. ZAMBONI, Brescia, Fondazione civiltà bresciana, 1994. Si cfr. anche G. F. TORCELLAN, *Bettoni, Carlo*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 9, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1967 (rimando alla pagina on-line [http://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-bettoni_\(Dizionario_Biografico\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-bettoni_(Dizionario_Biografico)/)). In realtà il testo del Torcellan è tratto in gran parte da *Dizionarietto degli uomini illustri della riviera di Salò*, Milano, Tipografia Pogliani, 1837, pp. 35-38.

³⁴ Le vicende sono descritte in *Dizionarietto degli uomini illustri* cit., pp. 37-38; G. MOSCHINI, *Della letteratura veneziana del secolo XVIII fino a' nostri giorni*, t. I, Venezia, Stamperia Palese, 1806, p. 100.

degli insegnanti, sono chiamati da Mantova due maestri normali affinché dirigano la scuola di metodo attivata a Brescia. Le difficoltà finanziarie, l'instabilità politica e le vicende belliche fecero restare sulla carta gran parte del piano. Ma nel 1801, tornata la tranquillità, esso fu ripreso con il *Piano provvisorio di Pubblica istruzione pel Dipartimento del Mella*. In realtà il piano sarebbe stato destinato a restare ben poco provvisorio e fissò l'impianto della pubblica istruzione bresciana per tutta l'età napoleonica. Il dipartimento del Mella venne pertanto a godere di un sistema educativo autonomo rispetto alla Repubblica Italiana e al Regno Italico e, sotto molti punti di vista, più avanzato.

In sintesi, il nuovo piano riconfermava quello del 1797, seppur introducendo importanti novità. Il Governo bresciano, nel 1797, infatti, aveva ricavato le risorse per mantenere il sistema scolastico attraverso la soppressione di numerose confraternite, di cui aveva incamerato le rendite affidandole ai comuni secondo la loro competenza territoriale. Constatata l'incapacità dei comuni nella gestione dei patrimoni destinati alla pubblica istruzione (incapacità unita all'ostilità verso il metodo normale) essi furono riuniti in un ente dipartimentale denominato Cassa di pubblica istruzione. In forza di questo atto, i maestri abilitati nel Tirocinio (come sarebbe stata chiamata, dal 1807, la scuola per la formazione dei maestri) sono assegnati alle rispettive scuole, che, da quel momento, saranno mantenute a carico dipartimentale. Altro atto fondamentale del nuovo piano è il far convergere l'organizzazione, l'amministrazione e la sovrintendenza del sistema scolastico dipartimentale sui membri della neonata Accademia di Brescia, all'interno della quale viene insediata una Commissione di pubblica istruzione composta da 7 membri: 3 professori del ginnasio di Brescia (iscritti di diritto tra i membri dell'Accademia) e 4 membri dell'Accademia (naturalmente non docenti del ginnasio).

Inchieste e relazioni prefettizie non mancheranno di sottolineare il buon funzionamento e i successi ottenuti dal sistema educativo bresciano, l'unico, in tutto il Regno Italico, a ricondurre al dipartimento la responsabilità finanziaria, amministrativa e didattica della scuola elementare, altrove lasciata, in ottemperanza alle leggi italiane, in mano ai comuni. Tuttavia i dicasteri milanesi mal tolleravano la sostanziale autonomia del sistema scolastico bresciano, soprattutto dopo la nomina di Giovanni Scopoli³⁵ a direttore generale di pubblica istruzione. Tra la fine del 1810 e l'inizio del 1811, infatti, si cerca, se non di smantellare, quantomeno di ricondurre l'organizzazione scolastica sotto il controllo di Milano. Con decreto 28 dicembre 1810 il principe

³⁵ Giovanni Scopoli (nato a Shemnitz, in Ungheria nel 1774 e morto a Verona nel 1854) nacque dal celebre medico e naturalista Giovanni Antonio, docente di chimica e botanica presso la facoltà di medicina dell'Università di Pavia dal 1776. Nella stessa facoltà, Giovanni Scopoli si laurea nel 1793. Il suo arruolamento volontario come medico nelle armate francesi giunte in Italia nel 1796, segna l'inizio della sua carriera nella pubblica amministrazione cisalpina e italiana, che toccò il culmine con la nomina alla Direzione generale della pubblica istruzione (1809) e, l'anno dopo, alla Direzione generale della stampa e della libreria. Ripristinata l'amministrazione asburgica, nonostante la buona disponibilità della stessa verso Scopoli, si ritira a vita privata. Una notevole importanza rivestono le carte da lui conservate e lasciate, dopo la morte, alla Biblioteca civica di Verona. Un cospicuo corpo di esse riguarda la sua attività nel Ministero dell'Interno e ai vertici della pubblica istruzione italiana. Tra esse una notevole importanza riveste la grande inchiesta sulle tradizioni, sugli usi e sui costumi delle popolazioni del Regno Italico, diretta dallo stesso Scopoli.

Eugenio ordina che i patrimoni affetti alla pubblica istruzione bresciana (inclusi quelli delle confraternite soppresse) siano riassegnati ai comuni. Di fatto poco cambiava; ora la Cassa di pubblica istruzione avrebbe perequato gli avanzi dei singoli municipi a favore dei comuni con poche o nulle risorse. Poco più tardi, il 3 gennaio 1811, un dispaccio dello Scopoli ordina la soppressione dell'Ufficio Centrale di primitiva istruzione, che sovrintendeva su tutta l'istruzione normale del dipartimento. Anche in questo caso le autorità dipartimentali riuscirono a ridurre la portata del provvedimento e a ridefinire entro l'amministrazione dipartimentale l'organizzazione delle scuole e la gestione delle rendite affette alla pubblica istruzione³⁶.

Merita un certo rilievo anche la scuola per la formazione dei maestri e la sua organizzazione. Dopo l'esperienza giacobina, la sua stabile istituzione prende forma il 23 vendemmiale anno IX (15 ottobre 1800) quando un dispaccio del Ministero dell'Interno istituisce il Pubblico tirocinio dei precettori, la cui data di apertura è fissata per il 1 pratile anno IX (21 maggio 1801). In realtà, solo verso la fine dell'anno, con l'attivazione del *Piano provvisorio*, la scuola avrebbe aperto i battenti. L'istituto è collocato nei locali del ginnasio ed è diretto dal maestro normale Francesco Baroni. Attenzione è rivolta ai disagi che i maestri, in un dipartimento vasto e in buona parte montuoso come il Mella, devono sostenere per i trasferimenti. Ai maestri pubblici è riconosciuta, a carico della Cassa di pubblica istruzione, una indennità di 2 lire di Milano per ogni giorno di frequenza, corrisposta nella prima liquidazione trimestrale dello stipendio. Inoltre l'assenza dal lavoro non avrebbe comportato interruzione o decurtazione dello stipendio.

Una più organica e definitiva sistemazione della scuola di metodo avverrà nel 1807. Il 2 maggio di quell'anno un decreto prefettizio riforma l'istituzione, ne vara un piano disciplinare e ne ridefinisce la denominazione in «Tirocinio». Obiettivo è «togliere dalla crassa ignoranza, fino negli oggetti più indispensabili, la maggior parte di questi pubblici Maestri Elementari, e diffondere col mezzo opportuno e facile delle Scuole Normali la cognizione delle nuove teorie della moneta, pesi, e misure»³⁷. Nel passo emerge la premura delle autorità bresciane verso un'adeguata formazione dei maestri nell'uso e nella didattica del sistema metrico decimale, su cui si dovranno informare i meccanismi di misurazione e di monetazione del Regno. La durata dei corsi è prevista in due mesi, durante i quali le scuole di titolarità dei maestri, come già avveniva, resteranno chiuse oppure assegnate a supplenti. Un disagio per le comunità di provenienza dei docenti. Un disagio, tuttavia, che i membri dell'Ufficio centrale di pubblica istruzione interpretano come un investimento. I benefici offerti da maestri formati nella metodica e nella didattica disciplinare ben valgono il danno di una lunga chiusura della scuola. Un sintomo, possiamo ben dire, della lungimiranza delle autorità scolastiche bresciane e della modernità del loro pensiero educativo³⁸.

L'esperienza scolastica della Brescia napoleonica non esaurisce il suo interesse nell'aspetto didattico e organizzativo. Quel metodo normale, che gli Asburgo avevano posto come fondamento di una progettualità sociale e politica da realizzarsi attraverso un investimento sulla gioventù, viene ripreso dalla Brescia giacobina e declinato, in una

³⁶ PISERI, *La legislazione per l'istruzione primaria* cit., pp. 105-107

³⁷ ARCHIVIO DI STATO DI BRESCIA, *Prefettura del Dipartimento del Mella*, c. 280 Lettera 24 luglio 1807 dell'Ufficio centrale di pubblica istruzione nel Dipartimento del Mella al prefetto.

³⁸ Per maggiori dettagli, in particolare sull'ordinamento disciplinare e sul piano di studi del Tirocinio, rimando a PISERI, *Un sistema educativo* cit. pp. 381-384.

prospettiva dai connotati più ideologici che socioeconomici, su un'idea di cittadinanza in cui il dovere sociale si intreccia alla costruzione del consenso. Emblematico, a riguardo, il preambolo del *Piano delle scuole primarie* varato il 24 agosto 1797, dove non è una rinnovata fede cattolica a sovrintendere ai valori etici e civili del cittadino, ma la nuova fede repubblicana:

Padri, Madri, qui vi si apre un vasto campo di pubblico, e privato bene; e ricordatevi, che i vostri figli debbono essere educati, perché il Repubblicano debb'essere istruito ne' suoi doveri, appunto perché tutti eguali in faccia alla legge, appunto perché tutti abbiamo lo stesso diritto agl'impieghi della Nazione, al solo merito però riservati. Voi, o Figlio, nostra speranza futura, accogliete i frutti di quelle benefiche istituzioni, che vi hanno saputo preparare i vostri Padri, nel tempo che vi hanno acquistato il più bel diritto dell'uomo, che è quello di esser liberi³⁹.

³⁹ *Piano delle scuole primarie approvato dal Governo con suo decreto 24 agosto 1797*, Pietro Vescovi, Brescia, 1797. La copia a stampa del testo è stata reperita in ARCHIVIO DI STATO DI MILANO, fondo *Studi*, p.a., c. 219.