ATENEO DI BRESCIA
ACCADEMIA DI SCIENZE LETTERE ED ARTI

L'ATENEO DI BRESCIA (1802-2002)

ATTI DEL CONVEGNO STORICO
PER IL BICENTENARIO DI FONDAZIONE
BRESCIA, 6-7 DICEMBRE 2002

A CURA DI
SERGIO ONGER

BRESCIA
2004

In redazione:

PIERFRANCO BLESIO (Segretario accademico)

e

VITTORIA VALIFORTI (Addetto alla segreteria)

Supplemento ai
COMMENTARI DELL'ATENEO DI BRESCIA - per l'anno 2002
Autorizzazione del Tribunale N. 64 in data 21 gennaio 1953
Direttore responsabile GIUSEPPE VIANI

STAMPERIA FRATELLI GEROLDI - BRESCIA 2004

BERNARDO SCAGLIA

L'ATENEO E LA FORMAZIONE SCOLASTICA NEL PRIMO OTTOCENTO

1. UNA PREMESSA SULL'ISTRUZIONE E SULLA SCUOLA

Da sempre, in tutte le società, ogni soggetto riceve dalle istituzioni naturali e sociali in essa presenti (famiglia, classe di appartenenza, gruppi amicali e lavorativi) una educazione e una istruzione, intesa, la prima quale trasmissione e apprendimento di valori etici, politici, religiosi e di comportamenti interpersonali e sociali, la seconda quale traduzione ed acquisizione di tecniche di produzione, di uso e di metodi scientifici. La trasmissione di questo bagaglio *culturale* di generazione in generazione, è necessaria per la sopravvivenza della società stessa e si è realizzata (e si realizza ancor oggi) attraverso la comunicazione orale e attraverso l'apprendimento pratico, con l'osservazione e la ripetizione di comportamenti e di atti da parte dei più giovani dei modi di fare e di agire di coloro che sono, per anzianità generazionale, i portatori delle tecniche culturali tradizionali.

L'istruzione e l'educazione rimasero, per secoli, una trasmissione ripetitiva di *technai* e di comportamenti tradizionali così che la *cultura* di ogni comunità si tramandava, immutata, lungo le generazioni, per cui tradizione e cultura venivano a essere sinonimi. Anche la invenzione delle varie forme di scrittura, cioè la codificazione in segni grafici delle *parole*, non ebbe particolari riflessi sulla tra-

smissione e sulla evoluzione delle culture tradizionali: questa tecnica ebbe solamente una funzione conservativa nel tempo e nello spazio di particolari espressioni religiose, storico-politiche o amministrative. Di conseguenza la trasmissione e l'apprendimento delle tecniche scrittorie rimasero ristretti e riservati ai membri di classi dominanti, necessitati all'acquisizione di queste tecniche per doveri di ufficio.

Ma con l'affermarsi, nella Grecia post-omerica dell'VIII secolo a.C., dell'alfabeto letterale, che permetteva con una tecnica relativamente semplice la codificazione del linguaggio orale, passando da un determinato segno scritto (grafema) a una specifica emissione vocale (fonema) e viceversa[1], la comunicazione in forma scritta si diffuse anche in altre due classi sociali alle quali la nuova tecnica scrittoria offriva un indubbio vantaggio, una utilità pratica nello sviluppo delle loro attività professionali: il ceto mercantile e quello dei pubblici funzionari. Religione, politica, commercio e amministrazione furono i soli settori della vita sociale, nei quali per secoli, dopo la sua diffusione, rimase effettivamente operativo il linguaggio scritto e la scrittura, la lettura, il conteggiare furono tecniche riservate ai membri (maschi) di quelle ristrettissime classi sociali.

L'introduzione, però, della scrittura letterale nella trasmissione di una parte dell'esperienza culturale delle società e nella comunicazione interpersonale ha avuto una portata rivoluzionaria nello sviluppo della società greca: trasmissione e comunicazione abbandonavano la forma *per immagini* tipica della oralità, sostituendovi quella *per concetti*, caratteristica della comunicazione scritta[2]. Questo passaggio dal modo tradizionale di comunicazione che avveniva organizzando parattaticamente le immagini alla nuova forma comunicativa che si manifestava con l'organizzazione sintattica dei concetti, si realizzò attraverso un lungo processo operato da generazioni di studiosi, letterati che durò per oltre tre secoli. Il processo che sconvolse la cultura greca tra il secolo VIII e il V a.C. ha trovato in Eric A. Havelock il suo eccezionale interprete. Sintetizzeremo questa evo-

---

[1] BIAGIO LORÈ, *Educazione, lingua, culture*, Roma, Edizioni SEAM, 1998, p. 233.

[2] *Ibidem*, p. 234.

luzione utilizzando le parole dello stesso Havelock: «I primi cosmologi colgono immediatamente il fatto già implicito in Esiodo, che qualcosa sta cambiando nel loro uso del greco, non meno che nella loro mente. Essi diventano consapevoli che, nel costruire un quadro del cosmo, stanno, in effetti, proponendo qualcosa di nuovo, ossia un'idea di ordine concepita come assoluta premessa della descrizione o come metodo di organizzazione. L'idea di *unificazione*, di *schematizzazione*, di *sistema* è nata, e nata come idea. Quasi subito si accorgono anche che questo tipo di parola e il concetto che essa rappresenta non possono essere inseriti in un racconto: essa richiede il tipo di enunciati che vengono formulati in una sintassi atemporale»[3]. E Havelock continua: «se i presocratici avevano cercato la sintassi e il vocabolario necessari e avevano espresso la loro consapevolezza delle facoltà mentali che erano necessarie a questo scopo, fu il genio di Socrate che scoprì ciò che stava accadendo e ne definì le conseguenze psicologiche e linguistiche. Il metodo dell'astrazione viene da lui proposto come metodo: il problema viene specificamente riconosciuto come linguistico (logos) non meno che psicologico. Il carattere dell'astrazione viene correttamente formulato come atto di enucleazione che separa la *cosa in sé* dal contesto narrativo che si limita a dirci *cose intorno* a questa *cosa in sé* o la illustra o la personifica»[4]. «Con Tucidide – prosegue Havelock – nacque anche una prosa di idee che trova la sua espressione più vivida ed efficace nei suoi discorsi. Era ormai pronta la scena per un genio, se mai fosse nato, che organizzasse una volta per tutte una prosa di idee come scrittore, non come poeta e che spiegasse definitivamente per iscritto quale doveva essere la sintassi di questa prosa, esplorando le regole logiche che dovevano governarla. Questo genio si trovò ed egli a sua volta trovò come allievo un altro genio che fu in grado di correggere e ridurre a sistema la logica delle scoperte del maestro. I loro sforzi congiunti crearono la *conoscenza* come oggetto e come vero e proprio contenuto di un sistema educativo, suddiviso nelle zone dell'etica, della politica, della psicologia, della fisi-

---

[3] ERIC A. HAVELOCK, *Cultura orale e civiltà della scrittura. Da Omero a Platone*, Bari, Laterza, 1973, p. 247.

[4] *Ibidem*, p. 249.

ca e della metafisica»[5]. Nella società greca del V secolo a.C. entrava, così, vigorosamente una nuova attività sociale, la filosofia intesa quale ricerca dell'essenza del reale tanto da dare un significato razionale ai molteplici fenomeni naturali e sociali, cogliendone gli intimi rapporti, i razionali collegamenti causali ed esprimendoli in logici enunciati linguistici, trasmissibili ad altri che avessero, però, il possesso degli strumenti logico-linguistici e dei metodi analitici di ricerca della *conoscenza*, e fossero desiderosi di sapere e di incrementare il loro sapere. Questa nuova attività si differenziava nettamente dalle tradizionali forme dell'azione sociale: non era un *fare*, non era, cioè, una tecnica di produzione e non era neppure un *agire*, un comportamento interpersonale o sociale. Essa era, invece, un *conoscere* o, meglio, un'attività di ricerca della conoscenza. Ma, a differenza delle altre attività sociali, non era possibile l'esercizio di questa attraverso l'apprendimento di una «techne»: era necessario, invece, un lungo e costante addestramento che doveva iniziare fin dalla fanciullezza. Per diventare *filosofo* occorreva la stessa lunga applicazione necessaria per diventare *atleta*. Come questi, prima di esercitare una determinata disciplina era obbligato a un lungo e faticoso esercizio fisico, al fine di poter sviluppare le naturali potenzialità del corpo, così, per accedere alla conoscenza l'individuo doveva sottoporsi fin dall'infanzia a quell'addestramento mentale che gli permettesse l'utilizzo di quelle capacità di astrazione e logico-sintattiche, necessarie allo sviluppo delle potenzialità «naturali» dell'intelletto. Sia l'atleta sia il filosofo hanno lo stesso fine, quello di «andar oltre», di «progredire», l'uno nelle prestazioni fisiche, l'altro nella conoscenza; ambedue sono, però, sottoposti a due condizioni che determinano i limiti e le possibilità delle loro prestazioni: le doti naturali e l'intensità e la validità dell'addestramento. La prima condizione è un dono degli dei, la seconda dipende dalle capacità e dalle abilità didattiche del maestro. L'istituzione *palestra* per l'atleta e l'istituzione *scuola* per chi aspirava al sapere filosofico, sono state le forme con cui si è esercitato da una parte l'addestramento del corpo e dall'altra quello della mente da parte di coloro che erano riconosciuti socialmente quali validi istruttori e maestri.

---

[5] *Ibidem*, pp. 251-252.

Storicamente, nelle società occidentali, dove si diffuse la cultura greca, l'accesso alla «skolè», all'addestramento mentale, rimase riservato ai rampolli di quelle classi sociali, già individuati precedentemente, i soli che non fossero necessitati, fin dalla fanciullezza, all'apprendimento di una tecnica lavorativa al fine della loro sopravvivenza: da questo ristretto numero di allievi, coloro che avevano particolari capacità naturali e volontà di apprendere accedevano all'istruzione impartita nelle scuole dei grandi maestri, raggiungendo quella conoscenza filosofica e scientifica, sviluppandola e trasmettendola, a loro volta a quei giovani che avessero le stesse particolari doti intellettuali e voglia di sapere. Gli altri scolari, meno dotati e meno volonterosi, finivano, a seconda della classe di appartenenza, con apprendere un'arte o una tecnica particolari e diventavano pubblici funzionari, ecclesiastici, uomini d'arme, mercanti e banchieri.

Il dissolvimento del mondo romano e della sua organizzazione economica e politico-amministrativa con la conseguente scomparsa delle classi sociali che la costituivano e la sorreggevano, concentrò il «sapere» e la sua trasmissione nell'unico ceto sociale che era rimasto erede della cultura politico-filosofica greco-romana: quello degli ecclesiastici, la cui organizzazione, la Chiesa di Roma, nella sua struttura centrale e periferica, svolgeva funzioni non solo religiose, ma anche politiche, amministrative e sociali. Per tutto il medioevo e l'inizio dell'età moderna le sole «scuole» furono quelle religiose, soprattutto all'interno delle grandi istituzioni monastiche, deputate alla formazione delle élites politico-religiose e dei quadri intermedi e periferici: in queste scuole, da cui uscirono i grandi filosofi e teologi medioevali, si vennero formando anche gli scienziati (medici, matematici, naturalisti) man mano la ripresa dell'economia commerciale e dell'attività finanziaria ad essa collegata, ricostituiva nelle città portuali e fieristiche italiane ed europee la ricca classe mercantile che si avvaleva, per la formazione intellettuale dei giovani rampolli, delle strutture educative ecclesiastiche. Per tutta l'età moderna, i «collegi» delle grandi istituzioni del clero regolare – gesuiti e somaschi in primo piano – furono le sole vere scuole, centri d'istruzione ed educazione per i fanciulli appartenenti alle classi sociali privilegiate e la sola via di accesso alle «universitates studiorum», le organizzazioni che raggruppavano con contratti di carattere privatistico do-

centi di affermato e riconosciuto valore ed allievi capaci e desiderosi di accedere al sapere più elevato, scientifico e filosofico. I nascenti stati nazionali diedero a queste associazioni, nelle quali si formavano gli uomini più famosi del tempo e in cui avveniva la ricerca e il progresso delle scienze, un riconoscimento ufficiale. Il potere pubblico assegnava alle istituzioni accademiche la facoltà di rilasciare titoli con valore legale per l'esercizio delle professioni intellettuali a cui lo Stato si rivolgeva per acquisire il personale atto allo svolgimento delle nuove attività burocratico-amministrative e per l'espletamento di quelle funzioni pubbliche che diventavano sempre più rilevanti con lo sviluppo delle attività economiche e del progresso civile.

Tra Seicento e Settecento due eventi, intrecciandosi e interagendo fra loro, danno una svolta decisiva alla storia del mondo occidentale – europeo dapprima – originando la «civiltà» in cui ora noi viviamo e formando la nostra cultura, il nostro modo di pensare, il nostro linguaggio, i nostri principi e i nostri valori. Necessariamente si determinarono anche i nuovi modi di trasmettere e di acquisire questa cultura e si affermarono le nuove forme di istruzione e di educazione. In quel lasso di tempo trova grande attenzione lo studio e l'interesse per la «natura», per il mondo esterno, per il cosmo, per i fenomeni «naturali» stimolato da una concezione dell'uomo che, con la sua razionalità, si pone quale dominatore degli eventi oggettivi e con i nuovi strumenti di analisi riesce a cogliere i rapporti tra i fenomeni e a dare loro una «logica» giustificazione. Ma è soprattutto il metodo di indagine, *il metodo sperimentale*, che trova applicazione sempre più estesa e sofisticata, soprattutto in una disciplina particolare, *la meccanica*, fonte delle trasformazioni che si operano nella cultura occidentale. Non è più e solo la «conoscenza» il fine del «sapere», ma è, in particolare, la capacità di «riprodurre» artificialmente, per mezzo di strumenti, creati dall'uomo stesso, i fenomeni naturali. Nella verifica sperimentale delle leggi fisiche non è presente solo il metodo di valutazione della verità dell'enunciato, ma vi è l'esaltazione della capacità dell'uomo di fare più (e anche meglio) di quanto fa la natura. La «tecnologia» quale invenzione di mezzi sempre più complessi che, applicando le leggi del cosmo, dà all'uomo la capacità di creare strumenti che potenziano le sue possibilità di agire sul mondo esterno

e di trasformare la realtà, diventa un nuovo sapere. Conoscere le leggi della natura non è più sufficiente, ma è necessario saper realizzare le macchine che applicano concretamente le nuove conoscenze. Questo mutamento culturale, di per sé incapace di produrre una rivoluzione in campo politico e sociale, trova, però, sul suo cammino, nello stesso tempo e nelle stesse aree in cui si verificava, una classe sociale in forte ascesa economica, la classe mercantile, arricchitasi e potenziatasi politicamente con lo sviluppo del commercio internazionale, dopo la stagione delle grandi scoperte geografiche. Questa ricca e potente borghesia, da sempre, per necessità, istruita e portata all'innovazione quale mezzo per incrementare i propri profitti e per incrementare la differenza tra ricavi e costi, coglie immediatamente nella nuova scienza applicata il fondamento razionale e la giustificazione sociale delle sue attività economiche e, quindi, dei suoi guadagni. L'incremento della produttività, che i nuovi strumenti e le nuove macchine apportano, diventa la misura non solo dell'efficienza, ma, soprattutto, dell'utilità sociale per l'aumento della ricchezza nazionale. Razionalizzare la produzione significa organizzare i nuovi strumenti messi a disposizione dalle meccaniche e coordinare il lavoro di decine e decine di persone obbligate allo svolgimento delle specifiche funzioni determinate dagli stessi mezzi di produzione. La fabbrica soppianta, quale realtà produttiva, il vecchio artigianato, incapace di far fronte alla riduzione dei costi che l'incremento della produttività del lavoro che la macchina realizza. La crescita dell'industria è ora determinata, per il meccanismo della concorrenza, nell'innovazione tecnologica: l'inventore è l'uomo di scienza che offre nuove possibilità di profitto a imprenditori disposti a investire capitali, ad applicare le nuove tecniche, ad ampliare e innovare mercati e prodotti. Progresso economico significa sviluppo della formazione e delle conoscenze tecnico-scientifiche, la loro trasmissione e la loro acquisizione da parte di persone preparate e abili tecnicamente: in particolare sono necessari ingegneri meccanici in numero sempre crescente e con capacità di modificare e di innovare. L'istruzione impone ora il compito di organizzare istituzioni che permettano di formare un numero sempre maggiore di scienziati e di tecnici. I sovrani illuminati colgono immediatamente le richieste di questa nuova classe imprenditoriale e si impegnano a costituire le strutture di

base dell'istruzione, al fine di dare alla nuova classe produttiva, la borghesia, le forze innovative per il suo sviluppo: sviluppo che non è solo di quella classe, ma che si traduce pure in un progresso generale attraverso l'aumento della ricchezza nazionale e della potenza dello stato. Nascono due tipi di scuole che si adattano molto bene a queste esigenze e che si affermano nella prima metà del Settecento: la scuola cosiddetta «normale» e la «realschule». La prima è fondata su un metodo di insegnamento che permette di far apprendere contemporaneamente a una pluralità di allievi, sotto la direzione di un solo maestro, le nozioni basilari del leggere, dello scrivere e del far di conto in modo uniforme per tutti; la seconda, successiva alla precedente, permette l'acquisizione di conoscenze tecnico-scientifiche che trovano, poi, applicazione nelle attività produttive delle nuove fabbriche, dando la possibilità di utilizzare in modo efficiente i nuovi strumenti di produzione. Proprio dall'esperienza settecentesca possiamo riflettere e fare alcune considerazioni sulla struttura della scuola moderna. In sintesi l'istruzione è fondata su tre scuole con funzioni, finalità, contenuti e metodi diversi e specifici: 1) scuola primaria o di base, pubblica, obbligatoria, uguale per tutti, in cui vengono sviluppate le capacità cognitive e riflessive dell'alunno e vengono trasmesse le abilità della lettura, della scrittura e del conteggiare; 2) scuola professionale, pubblica o privata, organizzata per la formazione di personale addetto alle attività produttive, nella quale vengono insegnate le nozioni scientifiche che trovano, poi, applicazione nelle abilità tecniche-manuali specifiche per ogni tipo di attività professionale appresa; 3) scuola di istruzione superiore, riservata a quegli studenti che dimostrino capacità e volontà di sviluppare attività logico-analitiche atte ad accedere alle conoscenze scientifico-filosofiche e alla attività di ricerca o allo svolgimento di funzioni tecnico-professionali di elevato livello culturale.

2. ALLE ORIGINI DELL'ISTRUZIONE E DELLA SCUOLA PUBBLICA A BRESCIA

Gli uomini che a Brescia il 20 marzo 1797 organizzarono la rivolta contro il Governo veneto e il giorno successivo proclamaro-

no la nascita della Repubblica Bresciana, già organizzata con un preciso sistema di uffici e di ministeri, ciascuno con compiti ben definiti, si erano formati, ideologicamente e politicamente, all'interno delle organizzazioni massoniche di Milano, del Trentino, della Svizzera, ispirate dagli «Illuminati di Baviera», oltre che con i rapporti nei clubs giacobini buonarrotiani. Nella grandiosa opera di rinnovamento sociale e istituzionale della società che ispirava i seguaci di Weishaupt, l'educazione e l'istruzione avevano un ruolo fondamentale quali mezzi e strumenti per formare gli uomini che avrebbero realizzato e, soprattutto, portato avanti, sviluppati, fatti progredire e diffusi i principi e le conquiste della rivoluzione. Il progresso della società verso la virtù passavano attraverso lo sviluppo della «conoscenza», quella conoscenza che Platone e Aristotele avevano concepito, come scrive Havelock, come vero e proprio contenuto di un sistema educativo. Era compito del potere politico e degli uomini illuminati che lo interpretavano creare le strutture e organizzare concretamente le forme, i modi, i contenuti che rendessero possibile la trasmissione di questa conoscenza e che essa fosse disponibile per tutti gli uomini, senza nessun impedimento di carattere economico e sociale. Nello stesso tempo la frequenza delle logge alle quali nella seconda metà del Settecento, come scrive A.V. Judges, «erano legati moltissimi riformatori e nelle quali l'istruzione divenne oggetto di un fervore quasi missionario»[6] aveva evidenziato che il raggiungimento di tale obbiettivo è riservato a un numero ristretto di soggetti, mentre l'esperienza aveva dimostrato che ogni membro può raggiungere conoscenze parziali o particolari e conseguire specifiche abilità tecniche. Come nell'organizzazione massonica vi erano vari gradi di apprendimento sopra una base comune, così nella scuola vi sono livelli diversi di apprendimento, raggiungibili da un numero diverso di discenti in rapporto alle capacità, all'impegno, alla volontà.

Così, pochi mesi dopo la proclamazione della Repubblica, il 24 agosto 1797, il Comitato di pubblica istruzione, presieduto da Gaetano Maggi, approvava il *Piano di istruzione*, riguardante l'organiz-

---

[6] A.V. JUDGES, *La nuova pedagogia*, in *Storia del Mondo Moderno*, Cambridge University Press, vol. 8°, Milano, Garzanti, 1969, p. 182.

zazione e i contenuti del primo livello di istruzione pubblica, comune a tutti. Esso si componeva di due «scuole», quelle «minori» e quelle «maggiori»: le prime erano formate da due classi, vale a dire un biennio, mentre le altre erano formate da due bienni o, come venivano chiamati, «classi». La distinzione era determinata dalle diverse finalità a cui erano rivolte le due scuole nella formazione del fanciullo e, di conseguenza, da diversi contenuti disciplinari e da diverse competenze dei docenti. La prima scuola aveva, infatti, come fine, l'alfabetizzazione dell'alunno, fargli, cioè, acquisire le tecniche di codificazione e di decodificazione del linguaggio orale e l'abilità del leggere e del conteggiare. «L'invenzione» da parte dell'ispettore della Realschule di Berlino, Giovanni Federico Hann, del metodo cosiddetto «normale», che permetteva l'insegnamento simultaneo a un vasto pubblico della tecnica scrittoria, metodo diffuso in Lombardia fin dal 1787 da Maria Teresa d'Austria, venne adottato dai giacobini bresciani all'interno del loro programma d'istruzione. Questo metodo aveva il vantaggio, inoltre, di facilitare la formazione di una classe magistrale preparata allo svolgimento delle sue funzioni, avendo essa solamente necessità di conoscenze tecniche modeste e di partecipare con profitto al corso di formazione per l'apprendimento delle regole didattiche da utilizzare nell'insegnamento. Questo corso o scuola era chiamata «normale» e, quindi, «normali» erano le classi in cui veniva adottato quel metodo. Infatti la Repubblica Bresciana, prima di attuare il piano delle scuole, si preoccupò di istituire una «scuola normale» per l'abilitazione degli insegnanti[7].

L'istruzione pubblica, dopo questo biennio di alfabetizzazione, doveva proseguire nelle scuole maggiori la cui finalità non era più quella della trasmissione e dell'apprendimento di una tecnica, ma quella dello sviluppo nell'allievo delle capacità di osservazione, di analisi e di astrazione, con l'apprendimento delle regole del linguaggio, così da poter esprimere il proprio pensiero in forma sintatticamente e logicamente corretta. L'insegnamento era affidato in queste scuole a due maestri per ogni «classe» o biennio. Il primo mae-

[7] *Raccolta dei decreti del Governo Provvisorio Bresciano,* vol. 3°, Brescia, Dalla Tipografia Dipartimentale, 1804, p. 182.

stro svolgeva la sua attività il mattino, mentre il secondo nel pomeriggio. Nella prima classe il maestro del mattino insegnava geografia, combinata agli elementi della storia, la lingua italiana con il metodo più breve, la lingua latina e si proponeva l'istradamento all'esercizio delle traduzioni del Soave[8]. L'insegnante del pomeriggio aveva il compito di addestrare gli alunni nell'aritmetica, nella geometria teorico-pratica e nella meccanica teorico-pratica. Queste discipline erano insegnate, come visto, per due anni. Nella seconda classe (o biennio), in cui insegnavano due maestri, il primo doveva dare «coltura più elevata di lingua italiana e di latino per quelli che vi sono determinati; oratoria repubblicana studiata sui principali classici; esercizio di scrivere in prosa più che in versi. Si raccomanda molto a questi Istruttori, che si coltivi la forza del dire colla grazia dell'eloquenza, unita alla brevità, che, però, non sia oscura»[9]. Al secondo spettava l'insegnamento di logica critica e di alcuni principi di metafisica e un corso di fisica generale. Il tutto doveva svolgersi nel biennio. Insieme con l'istruzione aveva un posto rilevante l'educazione, la trasmissione e l'apprendimento della morale e dei valori etici che governano l'agire dell'uomo nella sua vita sociale e nei rapporti interpersonali e che determinano le scelte nell'attività pratica degli esseri umani. In ambedue le «classi» il primo maestro aveva il dovere di far apprendere un catechismo di moralità e di civismo e, soprattutto nella seconda classe, «sarà bene che questo Maestro accompagni il suo corso di studi d'una più elevata istruzione repubblicana, che versi sopra i diritti, e i doveri del cittadino, che dia un'idea generale della politica, che mostri i vantaggi della democrazia, che indichi i modi di conservarla, che sviluppi i principi della politica economia, che ispiri al cittadino il necessario coraggio per difendere quella libertà che ha per base gli immutabili, gli inalienabili, i necessari diritti dell'uomo»[10]. Il secondo maestro, invece, doveva dare, due volte alla settimana, gli elementi fondamentali di agronomia e di agricoltura pratica. Que-

[8] *Ibidem*, p. 208. Il padre Francesco Soave era stato il più noto e valido diffusore del metodo normale nella Lombardia teresiana e i suoi testi erano ritenuti i migliori esistenti.

[9] *Ibidem*.

[10] *Ibidem*, p. 209.

sto secondo biennio delle scuole maggiori aveva il compito principale di preparare gli allievi agli studi ginnasiali. Infatti l'art. 23 del decreto 28 agosto 1797 che istituiva le succitate scuole maggiori e il ginnasio recitava: «Crede il Comitato necessario il soccorso di queste scuole intermedie tra le scuole primitive, e il Ginnasio, acciò la pubblica Istruzione possa migliorare relativamente al bisogno»[11].

Due difficoltà concrete si frapponevano a una diffusione territoriale delle scuole maggiori in provincia: la prima era data dalla scarsità di insegnanti. Infatti per i contenuti e le finalità educative di queste classi solo l'opera di docenti preparati e con specifica cultura poteva raggiungere gli obiettivi. All'epoca tale preparazione didattica era reperibile, come già visto, solo fra i componenti il clero regolare e secolare. La seconda difficoltà consisteva nell'elevato onere finanziario per la Repubblica che tale tipo di scuola comportava. Per questo il piano di istruzione prevedeva che le scuole maggiori fossero istituite solo nei comuni più importanti del Bresciano.

Dopo la frequenza a tali scuole i giovani dovevano o proseguire l'apprendimento di un'arte o di una tecnica presso persone o istituzioni private oppure iniziare un'attività lavorative, agricola o artigianale, nella propria famiglia o presso altri datori di lavoro. L'istruzione pubblica, invece, organizzata e svolta dallo Stato, veniva completata dal Ginnasio, a cui potevano accedere coloro che avessero superato il secondo biennio delle scuole maggiori e che dimostrassero buone capacità e ne avessero le possibilità economiche. In esso le discipline oggetto di studio erano strutturate in modo tale da formare «le basi del vero e utile sapere: la Moralità civile, il Diritto politico in tutta la sua estensione, il Diritto civile e criminale, le materie del gusto, lo studio della natura»[12].

Le cattedre del Ginnasio, che aveva una durata quinquennale, coprendo il periodo di vita dell'alunno che va dai 12-13 anni ai 17-18, erano stabilite in numero di 14 e sviluppavano i cinque settori sopra enunciati: la filosofia teoretica ed etica, il diritto civile e

---

[11] *Ibidem*, p. 210.
[12] *Ibidem*.

penale, la letteratura classica, le scienze matematiche, fisiche e naturali, la teologia e la storia ecclesiastica. In particolare esse erano così stabilite dal decreto istitutivo sopraccitato:

> I Morale civile, e Diritto Politico
> II Diritto Civile e Criminale
> III Eloquenza, Poesia, e Studio de' Classici
> IV Logica critica, Prjncipi di Metafisica, e Fisica elementare
> V Matematica elementare colla rispettiva applicazione alle Meccaniche
> VI Matematica sublime con tutte le scienze, che dipendono dal calcolo applicato
> VII Chimica, Fisica chimica, e Farmacia
> VIII Elementi di Storia Naturale degli animali, dei minerali, dei vegetabili, e Agricoltura
> IX Istituzioni Mediche, che formano il fondamento della Medicina, e della Chirurgia
> X Clinica al letto dell'Ammalato, e Matematica medica
> XI Anatomia, Chirurgia, e Ostetricia
> XII Fonti della sacra Teologia, cioè l'Ermeneutica sacra, le tradizioni, e il Diritto pubblico ecclesiastico
> XIII La Storia Ecclesiastica, che comprenda non solo i fatti, ma gli errori, le eresie, le controversie, la disciplina, i canoni
> XIV Dogma, e Morale Cristiana non in aria di controversie teologiche, ma sul gusto d'un ben ragionato Catechismo, qual sarebbe quello di Colbert, o Mezenguì, e Teologia pastorale[13].

La conferma di quanto l'impianto di tutta l'istruzione pubblica di tutta la Repubblica bresciana provenisse dalla matrice culturale massonica, si può trovare nelle evidenti affinità dell'impostazione che sono presenti nell'opera di Gian Domenico Romagnosi, espresse nell'opera *La scienza delle Costituzioni*. Questi era stato massone degli Illuminati di Baviera fin dalla prima ora e membro attivo delle logge trentine e milanesi con le quali avevano stretti contatti i rivoluzionari bresciani. L'istruzione, infatti, è ed è sempre stata per Romagnosi un fenomeno sociale, in cui l'acquisizione di valori, di tecniche di comportamenti riguardano le esigenze di svilup-

[13] *Ibidem*, p. 211.

po delle comunità e delle istituzioni in cui vive ogni uomo e ogni cittadino. Per questo vi è una duplicità di risposte educative: da una parte il diritto che ogni individuo, indipendentemente dalla classe sociale a cui appartiene, che abbia naturali predisposizioni per lo studio di poter raggiungere i più alti vertici della conoscenza; dall'altra vi è l'esigenza dello Stato di organizzare istituzioni che permettano «l'incivilimento» della società. Se queste sono le ragioni dell'intervento statale nel campo dell'istruzione è anche evidente che, con la pubblica istruzione, non si devono volere «dotti consumati, ma solamente uomini bene iniziati. Mostrate le chiavi della scienza, tocca a ciascuno il rendersi consumato. Lo studio è per gli apprendenti una fatica la quale non viene affrontata che con un interesse o morale, o fisico, o politico. L'insegnamento è pure una fatica, la quale, per essere intrapresa abbisogna degli stessi motivi. Sarà dunque necessario che la scala sopra tracciata sia sanzionata dalla legge»[14]. I gradi di questa istruzione sono stati così esposti da Romagnosi: «In vista di ciò osservo che l'istruzione pubblica deve avere due grandi periodi. Il primo si può dire *preparatorio*, il secondo *dottrinale*. Il preparatorio abbraccia tanto l'esercizio di leggere e scrivere, di conteggiare e imprimere nella memoria gli oggetti sensibili, quanto l'acquisto delle *predisposizioni artificiali* onde apprendere, nella guisa la più breve, la più facile e la più proficua, le dottrine di pubblico servigio. Con la prima si acquista il possesso dei segni e direi quasi degli organi esterni necessari al mondo civile. Con la seconda si svincolano e si piegano gli organi interni per agevolare la comprensione delle dottrine che verranno. Così si snodano e si rinforzano le gambe per ballare, le dita per suonare, il corpo per lottare, prima di apprendere i dati balli, le sonate, gli incontri»[15]. Non è necessario spendere parole per dimostrare come le due parti dell'istruzione preparatoria romagnosiana collimino con i contenuti e le finalità delle scuole minori e maggiori del piano di istruzione bresciano. Anche l'inizio e la durata del periodo di studi proposto da Romagnosi corrisponde a quello repubblicano: «L'età pro-

---

[14] GIAN DOMENICO ROMAGNOSI, *Scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972, pp. 65-66.

[15] *Ibidem*, p. 64.

pria dell'istruzione iniziante pare non poter incominciare né oltrepassare gli anni 14 e questo periodo è così decisivo per la formazione intellettuale dell'allievo che, trascurato una volta, non si può più riparare»[16]. Lo Stato nell'organizzare l'istruzione, raggiunge l'obiettivo che giustifica il suo intervento col dare «una discioltura al cervello per la quale possa ricevere facilmente e ordinatamente le future cognizioni»[17]. E se questa educazione permette di avviare la società sulla strada dell'«incivilimento», tocca poi alla società, con le sue organizzazioni produttive, con le sue istituzioni private, far acquisire, a coloro che hanno volontà e interesse, specifici contenuti tecnici e professionali. «Come non vi sono scuole pubbliche di cucina e giardinaggio – scrive Romagnosi – così non vi sono, né vi debbono essere, scuole pubbliche di traffico mercantile e di mestieri»[18]. Ma l'intervento pubblico nell'istruzione primaria, oltre che dare a tutti le «predisposizioni artificiali» necessarie alla vita civile, serve anche come bacino da cui estrarre coloro che hanno capacità intellettuali e volontà per proseguire e raggiungere quel sapere filosofico e scientifico, senza il quale non è possibile formare la classe dirigente che può guidare le istituzioni dirette al progresso civile e sociale.

Se l'istruzione professionale non è compito dello Stato, tocca, però, a questo creare le scuole « nelle quali si acquistano le idee intellettuali e scientifiche; ma limitar si deve alle dottrine che toccano direttamente il consorzio umano e riguardano l'arte di governare»[19]. In tali scuole la successione delle discipline insegnate è rigorosamente *necessaria* perché è determinata dal bisogno di avere uomini illuminati e di esercitare specifiche professioni e di disimpegnare particolari funzioni pubbliche. Questa istruzione pubblica «dottrinale» prevista da Romagnosi corrisponde, per finalità, contenuti, discipline al Ginnasio previsto dal Piano repubblicano e la durata dei corsi e l'età degli allievi, indicati da Romagnosi, è del

---

[16] *Ibidem*, p. 66.
[17] *Ibidem*, p. 74.
[18] *Ibidem*, p. 75.
[19] *Ibidem*.

tutto corrispondente a quanto espresso dal Governo bresciano. Infatti esso comprende gli anni che «passano dai 13 fino ai 18»[20].

Al vertice della conoscenza si pone per Romagnosi l'istruzione accademica che doveva essere pubblica solo per lo studio della diplomazia e dell'amministrazione ministeriale, mentre negli altri rami del sapere, istituzioni private, quali università e accademie, avevano la funzione di ricerca e di perfezionamento delle conoscenze scientifiche. A queste istituzioni spettava, però, anche il compito dell'organizzazione metodologica, didattica e disciplinare di tutte le scuole inferiori. Determinate, infatti, le scienze utili alla società «dovevamo ricavare – scrive Romagnosi – quali dottrine necessariamente si presuppongono per poterle esercitare con discernimento. Trovate queste dottrine antecedenti, dovevamo vedere se esse si colleghino in un fascio solo e formino un solo tronco. Ciò fatto sarebbe stato necessario di cercare le radici prime di questa stessa dottrina comune e andare indietro fino alle primitive cognizioni della fanciullezza. Descritto così l'albero delle materie si deve passare a tracciare l'ordine e il metodo dell'insegnamento, incominciando fino dalla prima età dell'allievo; e così dalle radici ascendere al tronco, e dal tronco ai rami, fino all'ultimo esercizio delle professioni e funzioni sociali e governative»[21].

Che tale fosse anche la concezione della scuola pubblica da parte degli uomini che nel Governo bresciano avevano elaborato il piano di istruzione pubblica, ci viene offerto dall'opera che essi svolsero dopo che la repubblica bresciana venne conglobata nella Cisalpina e dopo che anche questa cadde sotto l'invasione austro-russa. Dopo Marengo apparve per un momento possibile ad essi poter restaurare le istituzioni repubblicane del 1797. Gli uomini di quel Governo tentarono di riproporre il loro Piano di istruzione, completandolo, anzi, con la creazione dell'ultimo grado del progetto stesso: costituire quell'accademia che dava ad essa la funzione principale di attuare e rendere effettivo il Piano repubblicano. Che l'istituzione dell'accademia, con il nome di Accademia di Scienze,

---

[20] *Ibidem*, p. 80.
[21] *Ibidem*, p. 88.

Lettere, Agricoltura e Arti, fosse strettamente collegato con il progetto di istruzione del Governo bresciano del '97 è già stato autorevolmente messo in luce da Roberto Navarrini, in apertura allo splendido saggio che fa da introduzione al suo lavoro sull'Archivio Storico dell'Ateneo di Brescia, quando scrive: «L'Accademia sorse come istituto di cultura a complemento dell'ordinamento dato dal Sovrano Popolo Bresciano – e in seguito dalla Repubblica Cisalpina – alla Pubblica Istruzione»[22].

Che, quindi, questa istituzione non fosse la continuazione delle vecchie accademie sorte in Brescia fin dal XVI secolo era già stato notato dallo stesso Navarrini e da altri studiosi, poiché, anche in occasione del primo centenario dell'Ateneo (1902), venne scritto: «fu questo una creazione originale, per nulla affatto convenzionale, suggerita dalle condizioni locali che, all'indomani della caduta del Governo veneziano, reclamavano di combattere l'ignoranza e i pregiudizi del passato»[23]. Se l'affermazione di fondo è vera, non altrettanto è il dire di essere l'Ateneo, quale istituzione «originale», una «invenzione» suggerita dalle condizioni locali: la sua presenza per i suoi fondatori rientrava necessariamente in un ben preciso piano riguardante la pubblica istruzione, la sua organizzazione e i mezzi per realizzarla. Anche se sembra esserci una soluzione di continuità con le vecchie accademie, lo stesso Navarrini non appare pienamente convinto di questa valutazione quando scrive: «L'antico legame con il passato può essere visto nella Accademia di Agricoltura (1763) che sopravvisse alla rivoluzione del '97, trasformandosi in Accademia di Agricoltura, Lettere e Arti, per dar luogo al Ginnasio e, quindi, all'Ateneo»[24].

Infatti questa accademia, nel 1768, ebbe dal Governo veneto l'incarico di organizzare l'istruzione provinciale, anche se si trattava di una particolare istruzione, quella agraria, ritenuta in quel momento essenziale per lo sviluppo economico e sociale dello Stato e per elevare la classe colonica che rappresentava la stragrande maggio-

---

[22] ROBERTO NAVARRINI, *L'Archivio Storico dell'Ateneo di Brescia,* Brescia, Ateneo di Brescia, 1996, p. 13.

[23] *Ibidem.*

[24] *Ibidem.*

ranza della popolazione. Il vero carattere di originalità dell'Accademia del Dipartimento del Mella, che la differenzia da tutte le precedenti, è la sua funzione di organo guida di tutta l'istruzione pubblica e dell'elaborazione delle modalità per la sua istituzione. Una commissione, costituita da tre professori del Ginnasio e da quattro membri del Comitato di pubblica istruzione, avrebbe cooptato un certo numero di persone, versate nelle diverse discipline scientifiche, assegnando ad essi il compito di costituire e controllare lo sviluppo dell'istruzione primaria nelle singole comunità e, soprattutto, spronare gli animi all'esercizio della mente e del cuore. Era un lavoro che necessitava della collaborazione attiva di tutte le autorità amministrative locali per l'organizzazione logistica delle scuole e per la costituzione di un centro di formazione del corpo insegnante atto a preparare docenti con il metodo normale e, soprattutto, animati da un sentimento repubblicano, capaci di entusiasmare i giovani allo studio, all'amore per i valori etici di virtù e di libertà. Questo programma era stato presentato alle autorità politiche della risorta Repubblica Cisalpina fin dall'agosto del 1801 così che, come il commissario Sabatti aveva dichiarato «per l'anno decimo repubblicano (1802) si attiverebbero in tutto il Dipartimento le Scuole Normali e sarebbero sospese tutte le altre»[25]. Bisognava, però, recuperare quei capitali che erano stati destinati alla pubblica istruzione dal Governo provvisorio e che durante l'invasione austro-russa erano stati destinati per le pensioni dei sacerdoti regolari appartenenti a ordini religiosi soppressi dalla Repubblica Bresciana. Questi capitali dovevano servire al pagamento degli stipendi del personale docente e non docente e, poiché non erano distribuiti equamente nelle diverse comunità, il piano proponeva la creazione di una cassa di compensazione in cui venivano raccolti tutti i danari e poi distribuiti ai vari comuni in base alle necessità. Inoltre era necessario formare 306 maestri «normali», vale a dire uno per ogni comunità dipartimentale che insegnassero nelle due classi primarie oltre a 48 maestri per la sola prima classe, nei comuni che avevano bisogno di più di un maestro; erano necessari inoltre

[25] *Piano provvisorio di Istruzione Pubblica del Dipartimento del Mella*, in Archivio dell'Ateneo di Brescia, b. 2.

8 maestri di belle lettere per i paesi dove, secondo il piano, dovevano attivarsi anche le scuole maggiori[26].

Ma questi problemi non possono trovare una soluzione se non si realizzerà «un piano superiore concepito sulle giuste idee e basato sui principi della soda Filosofia, Piano che richiami a un centro di unione tutti i sublimi oggetti della Pubblica Istruzione»[27]. Per la sua formulazione e applicazione non mancavano in città e nel dipartimento uomini colti e versati in varie classi del sapere che conoscevano perfettamente i paesi e lo spirito che li anima. Questi uomini sono appunto «que' soli che associando i loro lumi e la loro attività alle mire del Governo, possono togliere di mezzo tutte le difficoltà che s'oppongono alla Pubblica Istruzione generale»[28]. Ma affinché la loro opera potesse essere efficace era necessario istituzionalizzarla o, come scrivevano gli estensori del Piano provvisorio «per trarre profitto dalle lor fatiche conviene dar loro un carattere di unità, e per ottenere questo fa d'uopo riunirli, affinché i loro sforzi abbiano il successo desiderato: la riunione di questi dotti e virtuosi Cittadini ai Professori del Pubblico Ginnasio, chiamasi col nome di Accademia o Liceo»[29].

L'idea, quindi, di costituire quello che successivamente sarà chiamato Ateneo nasce dall'elaborazione politica del progetto di istruzione generale pubblica primaria da parte degli stessi uomini che avevano formulato il piano delle scuole minori e maggiori della Repubblica Bresciana del 1797. L'Accademia da essi proposta era il massimo organo di elaborazione scientifica, pedagogica e didattica dei contenuti disciplinari e lo strumento di attuazione e di coordinamento delle risorse umane e materiali per il raggiungimento di una educazione popolare di massa. L'attività «politica» dell'Accademia veniva affermata dalla sua stretta collaborazione con la Commissione di pubblica istruzione che era il vero organo amministrativo dipartimentale che – sempre secondo il piano provvisorio – doveva essere composta da sette membri, tre professori del Ginna-

[26] *Ibidem*, p. 7.
[27] *Ibidem*, p. 8.
[28] *Ibidem*.
[29] *Ibidem*, p. 9.

sio e quattro non docenti, scelti tra i membri dell'Accademia stessa che avessero questo requisito. Di fatto la Commissione si presentava quale giunta esecutiva dell'Accademia stessa.

Infatti le funzioni che il Piano le assegnava erano «l'esecuzione di quei Regolamenti di massima concernenti la Pubblica Istruzione Dipartimentale che saranno fissati con l'opinione dell'Accademia ed approvati dal Governo o da chi lo rappresenta in questo Dipartimento. Essa proporrà quei metodi, quelle discipline e quei libri da usarsi nelle scuole primarie, Normali, Intermedie e Maggiori che saranno stati adottati dal voto dell'Accademia. Le Municipalità che non abbiano entro il termine prefinito proposto i Maestri delle Scuole del loro Distretto o Comune, dovranno essi proporsi da questa Commissione all'Autorità Costituita, alla quale ne appartiene la nomina»[30]. Questa Commissione, preesistente all'Accademia, che aveva tre dei suoi membri tra i professori del Ginnasio attivo dal 1797 e quattro erano i vecchi membri del Comitato di pubblica istruzione della Repubblica Cisalpina, prese nel 1800 il nome di Commissione di istruzione pubblica del Dipartimento del Mella e divenne di fatto il nucleo originario dell'Ateneo, perché ad essa spettava, sempre secondo il Piano provvisorio, la nomina dei primi dieci membri cittadini dell'Accademia[31].

Le proposte presenti nel Piano, redatto da una Commissione composta dai professori Domenico Coccoli e Andrea Zuliani e dai non professori Gian Battista Savoldi e Giacomo Pederzoli e presentato al commissario governativo Giacomo Greppi nell'agosto 1801, ottennero da questo un'approvazione incondizionata tanto che lo stesso sollecitò la costituzione dell'accademia, prima ancora che il Governo centrale avesse approvato il Piano il che avvenne il 15 ottobre 1801. Il 18 settembre dello stesso anno la Commissione formata da Tomaso Belucanti, Agostino Sangervasio, Paolo Marini e Ludovico Dusini unitamente a Carlo Arici, delegato della Municipalità, Giacomo Pedersoli e Domenico Carli, nominati dal Ministero dell'Interno e con i professori del Ginnnasio Gio Battista Mar-

---

[30] *Ibidem*, p. 10.

[31] ROBERTO NAVARRINI, *L'Ateneo...*, cit., p. 11.

ti, Vincenzo Viganò, Santo Cattaneo e Francesco Giuliani, passava alla nomina dei dieci membri dell'Accademia residenti in Brescia, nelle persone di Carlo Arici, Gio Battista Corniani, Girolamo Fenaroli, Francesco Torriceni, Gaetano Maggi, Giuseppe Colpani, Cristoforo Pilati, Andrea Brivio, Gio Battista Savoldi e Vincenzo Bighelli[32]. Fu questo il nucleo originario dell'Accademia di Brescia che doveva essere completato con la nomina, da parte di questi, dei membri residenti nel Dipartimento. L'originalità di questa accademia rispetto a quelle settecentesche stava nella funzione che era stata chiamata a svolgere e per cui era sorta, vale a dire l'organizzazione e il controllo dell'istruzione elementare che doveva portare all'instaurazione di una scuola pubblica e obbligatoria, concretizzando i progetti e le finalità che erano stati elaborati dai giacobini della Repubblica del '97. La funzione, invece, tipica delle accademie di Antico regime era stata quella di essere istituzioni di elaborazione e di sperimentazione di conoscenze nei diversi rami del sapere scientifico e filosofico: un compito, ancora presente nella nuova accademia bresciana, ma in seconda battuta.

Scrivevano i fondatori: «Questo sia il Corpo scientifico che prenda in considerazione l'istruzione generale del Dipartimento e l'avanzamento dei lumi in ogni genere»[33]. Ma continuavano, evidenziando quanto essenziale fosse il primo fine annunciato: «I membri di questo Corpo, sparsi nei vari Distretti del nostro Dipartimento, saranno particolarmente incaricati di raccogliere tutte le notizie di fatto relative ai fondi devoluti alla Pubblica Istruzione»[34]. Ma i desideri, le aspirazioni dei repubblicani bresciani andarono presto delusi: tra il 18 settembre 1801, quando venne ufficialmente costituita l'Accademia o Liceo di Brescia, e il 14 febbraio 1802, quando vennero approvate le «Regole o discipline del Liceo ossia Accademia del Dipartimento del Mella», la situazione politica nella Cisalpina era profondamente mutata: Napoleone, ormai signore della Francia, stava dando ai territori assoggettati una struttura amministrativa in cui era annullata ogni autonomia delle forze lo-

[32] *Ibidem*, p. 12.
[33] *Piano...*, cit., p. 9.
[34] *Ibidem*.

cali, sostituite dalla volontà del Primo console, della quale organi centrali e periferici dovevano essere fedeli e osservanti esecutori. I Comizi di Lione tra il dicembre 1801 e il gennaio 1802 furono «una parodia di assemblea costituente che, sotto pressione apertamente esercitata, approvò la creazione della Repubblica Italiana, la sua costituzione redatta da Roederer e l'elezione di Napoleone stesso a capo della stessa Repubblica»[35]. Come ebbe a scrivere un anonimo diarista bresciano all'indomani della creazione della Repubblica ai Comizi di Lione: «Non dico niente perché nulla capisco; mentre diceva che ella è indipendente, la vedo invece dipendente interamente dalla Francia, mentre il suo Arbitro è l'arbitro anche di questa»[36].

La politica napoleonica imposta alla Repubblica Italiana nel gennaio 1802, non poteva certamente legittimare l'idea giacobina di una accademia che si ponesse quale organo di gestione e di controllo dell'istruzione pubblica primaria del Dipartimento del Mella. L'istruzione era, infatti, un affare di Stato e l'insegnamento, dalle elementari all'università, doveva essere attuato con un piano imposto dal Governo, uniforme per tutte le parti della Repubblica e gestito dagli organi periferici dello Stato: ai comuni e alle istituzioni locali era concesso collaborare, ma solo in campo economico, poiché le spese per l'istruzione primaria dovevano gravare sui comuni e sui fondi che erano stati costituiti, fin dal 1797, per questo fine. La scuola, cioè l'organizzazione del sistema di istruzione e di educazione aveva, nel progetto napoleonico due precise finalità: la formazione di sudditi acquiescenti e fedeli, compito assegnato ai maestri che, nell'istruire i fanciulli nella lettura, scrittura e conteggio, dovevano inculcare anche il rispetto per l'autorità costituita e, inoltre, la creazione di un corpo di pubblici funzionari, obiettivo a cui era rivolta l'opera dei professori del Ginnasio e dei Licei, ispirati ai principi del liberismo borghese ed esecutori della volontà politica di Napoleone, interprete e realizzatore di tali principi. È evidente che una visione dell'istruzione pubblica funzionale al potere contrastava con la concezione giacobi-

[35] STUART J. WOOLF, *La storia politica e sociale*, in *Storia d'Italia*, vol. 3°, *Dal primo Settecento all'Unità*, Torino, Einaudi, 1973, pp. 200-201.

[36] *Ibidem*, pp. 195-196.

na sottesa nel piano provvisorio che, pur senza esprimerlo chiaramente, faceva riferimento ai contenuti e alle finalità espresse nel Piano delle scuole minori e maggiori della Repubblica Bresciana del 1797. Nel documento, presentato a Greppi nell'agosto del 1801, fra le spese previste per l'istruzione elementare, oltre a quelle per i 306 maestri di prima e seconda classe, figuravano anche uscite per lire ottomila riservate a otto maestri di Belle Lettere «per quelle Borgate che essendo più ragguardevoli per titolo di Commercio o di Popolazione sono in diritto di avere un'istruzione più estesa»[37].

Era chiaro il riferimento a quelle scuole elementari maggiori della Repubblica del '97 che avevano il compito, espresso dal legislatore stesso e già ribadito in precedenza, della formazione di una gioventù addestrata all'osservazione, al ragionamento, alla comunicazione così da poter proficuamente esercitare una professione artigianale o commerciale oppure proseguire negli studi ginnasiali, umanistici o scientifici. Ma il riferimento ai giacobini del '97 non poteva sfuggire agli uomini del Governo napoleonico, per cui, se l'istituzione dell'Accademia venne approvata fin dal settembre 1801, lo svolgimento della sua attività venne rimandato al momento dell'approvazione dello Statuto, ossia delle «Regole o discipline del Liceo». Queste vennero emanate solo il 14 febbraio 1802, dopo Lione e l'entrata in vigore della Costituzione della Repubblica Italiana: a quella data gli scopi e le finalità dell'Accademia erano state del tutto stravolte rispetto a quelle originarie, così da renderle strumentali alla politica napoleonica. Ora lo scopo primario della Istituzione diventava il progresso delle scienze, delle lettere e delle arti, mentre l'intervento nell'istruzione passava in seconda linea e si limitava alla cooperazione per il buon andamento del piano che sarebbe stato elaborato e approvato dal Governo.

Questo, infatti, il 4 settembre dello stesso anno 1802 pubblicò il «Piano dell'istruzione pubblica» che dava un inquadramento generale a tutte le scuole, partendo dalle Università, dalle Accademie di Belle Arti e dalle Scuole speciali, di cui venivano stabilite

---

[37] *Piano...*, cit., p. 6.

le materie di insegnamento e il numero dei professori e le modalità del loro reclutamento e stipendio, per passare ai Licei e ai Ginnasi e concludersi con le scuole elementari. Al titolo V di questa legge che tratta delle Società agrarie e di arti meccaniche, l'art. 29 recitava: «È permesso ad ogni Dipartimento l'avere una Società di Agricoltura e una di Arti Meccaniche le quali si occupino così dei metodi che vagliono a migliorare l'agricoltura e ad incoraggiare le manifattura, come gli argomenti di pubblica economia analoghi al loro istituto»[38]. In virtù di questo articolo di legge l'Accademia del Dipartimento del Mella diventò una Società di agricoltura e di arti meccaniche e assunse la denominazione di Accademia di Scienze, Lettere, Agricoltura ed Arti, innestandosi nella tradizione delle accademie agrarie settecentesche, ampliando, però, il campo d'azione anche alle arti meccaniche e alle scienze applicate: essa diventava il luogo d'incontro, di discussione e di verifica di innovazioni da parte degli studiosi del dipartimento; e, così, in tutti gli altri dipartimenti, in cui l'assenza di una sede universitaria non offrisse a studiosi la possibilità di approfondire le conoscenze, sperimentare, applicare e diffondere tecniche nuove.

Assegnata all'Accademia e ai suoi membri la funzione, che sempre nella citata legge 4 settembre 1802, era definita «sublime», escludendo, però, che potessero avere alcun peso nella programmazione e nella politica educativa e, in particolare, nell'istruzione popolare, la Repubblica Italiana incentrò il suo sforzo nella sola alfabetizzazione del popolo. Istruzione significò, per gli uomini che esprimevano la volontà napoleonica, la diffusione delle capacità tecniche di leggere, di scrivere e far di conto, vale a dire il solo apprendimento di una abilità di «codificazione» e di «decodificazione», nella convinzione che la sola abilità meccanica del leggere, scrivere e calcolare, indipendentemente dai contenuti e dalle conoscenza logico-razionali, sarebbe stata fonte di progresso sociale, civile ed economico. Questa alfabetizzazione pubblica avrebbe educato il popolo ai principi borghesi della libertà e al-

[38] Archivio di Stato di Brescia (da ora ASBs), *Fondo Dipartimento del Mella*, b. 267, Legge 6 settembre 1802, anno I.

l'accettazione del potere costituito. Lo sforzo organizzativo degli uffici del Dipartimento del Mella e dei comuni bresciani, obbligati a dare il loro apporto logistico e finanziario furono veramente encomiabili: nell'arco di cinque anni, dal 1804, quando i maestri «normali» del dipartimento erano solo 84 – esclusa la città di Brescia – e coprivano le necessità educative di 78 comuni[39] essi erano saliti, nel 1808, al numero di 256 (35 di 1ª classe, 71 di 2ª classe e 150 di 2ª e 1ª classe), a cui si aggiungevano 49 maestri «all'uso antico», mentre i comuni coperti erano 205. Rimanevano privi di scuole 19 comuni «per mancanza di maestri locali»[40]. Nel dipartimento, accanto alle 413 classi normali pubbliche, esistevano anche 150 classi private che adottavano, però, il metodo normale: le prime erano frequentate da 10.720 alunni e le seconde da 2.261. In tutto gli oltre 13.000 alunni che frequentavano la scuola rappresentavano la quasi totalità della popolazione maschile del dipartimento in età scolare. Le femmine dovevano, invece, rivolgersi, per avere un minimo di alfabetizzazione o a maestre private oppure alle congregazioni religiose femminili di assistenza e beneficenza che, nell'istruzione delle loro assistite potevano aggiungere anche fanciulle esterne di ceti sociali elevati. Così nel 1812 a Brescia vi erano quattro stabilimenti di educazione femminile: il Collegio delle Maggie, la Scuola di carità di S. Rocco, la Scuola di Carità di S. Giovanni e la Scuola di Carità di S. Agata che accoglievano una novantina di educande, mentre nel dipartimento ve ne erano altre otto, di cui due a Salò e uno rispettivamente a Polpenazze, Gavardo, Bagolino, Rudiano, Sale Marasino e Coccaglio[41].

Questa politica scolastica, che si riduceva alla semplice alfabetizzazione, lasciava, poi, i fanciulli nell'impossibilità di istruirsi, cioè di sviluppare le proprie capacità logiche e linguistiche e di apprendere abilità tecnico-pratiche, che rappresentano le vere finalità del-

---

[39] ASBs, *Fondo Dipartimento del Mella*, b. 286, Pubblici maestri normali per l'anno 1804.

[40] ASBs, *Fondo Dipartimento del Mella*, b. 284, Ordine di tutte le scuole elementari esistenti nel Dipartimento del Mella nell'anno 1808.

[41] ASBs, *Fondo Dipartimento del Mella*, b. 277.

l'istruzione dei cittadini, per uno sviluppo economico e sociale dello Stato. Finito il biennio di alfabetizzazione, la sola scuola pubblica era il Ginnasio, presente nella sola città di Brescia, per il cui accesso era necessaria una preparazione linguistica, letteraria e scientifica che era offerta solamente da istitutori o da istituzioni private: il Ginnasio era, poi, la sola via di accesso all'università, unico centro abilitante all'esercizio delle professioni intellettuali previste dalla legge 4 settembre 1802. Era totalmente assente quell'istruzione popolare rivolta a formare, sviluppare conoscenze e abilità nella massa dei giovanetti che si sarebbero dedicati all'agricoltura e, nei centri più grossi, all'artigianato, al commercio, al lavoro nelle manifatture. Il rifiuto di istituire scuole popolari per l'avviamento al lavoro, fu una ben precisa scelta politica del regime napoleonico; infatti, nel 1812, quando venne attuata la seconda riforma del sistema scolastico, il problema di una scuola pubblica che si ponesse fra le classi primarie e il Ginnasio si presentò in tutta la sua evidenza. La soluzione fu trovata nella creazione della scuola chiamata «Limen», vale a dire un corso di preparazione al Ginnasio in sostituzione di quello svolto dai maestri privati. Se, come scrive il prefetto del Ginnasio di Brescia, Francesco Bianchi, al podestà che lo aveva sollecitato a esporre un suo parere sul limen «le superiori ordinanze non permettono che facciano queste scuole privatamente quelli che non ne sono giudicati abili e non si uniformino ai metodi stabiliti, è necessario che siano le scuole pubbliche (il limen appunto) chiamate al perfetto adempimento»[42]. Sotto il pretesto di una uniformità metodologica e un miglior livello didattico, vi era la necessità politica di un controllo degli insegnanti e dei contenuti del loro insegnamento. Il controllo, infatti, degli insegnamenti veniva costantemente effettuato e ne è un esempio la circolare n. 701 del 26 febbraio 1810 del direttore generale della Pubblica istruzione, Scopoli. Scriveva costui ai professori del Regno: «Vi è alcuno che, non so come, ha potuto asserire che dalle pubbliche cattedre nelle Università e nei Licei s'odono ragionamenti i quali sentono di fatalismo e di poco amor patrio, ciò che io credo ferma-

[42] ASBs, *Fondo Dipartimento del Mella*, b. 287.

mente essere falso. Coloro i quali sono destinati a comunicare alla gioventù il prodotto dell'esperienza dell'umano sapere, devono astenersi da ogni teoria che, tenendo agitati gli animi dei discepoli, divenga poscia sorgente perenne di infelici incertezze»[43].

Se la politica napoleonica aveva relegato l'Ateneo (con questo nome ora veniva definita l'accademia dopo la riforma del 1810) a una istituzione di sviluppo eminentemente tecnico e di elaborazione di contenuti scientifico-letterari, privandola completamente di ogni funzione riguardante l'istruzione pubblica, e, in particolare l'istruzione popolare, non per questo gli uomini del sodalizio avevano abbandonato l'originario impegno e la primitiva funzione. Giacinto Mompiani aveva studiato e adattato alla realtà locale il sistema lancasteriano del mutuo insegnamento e con l'amico Filippo Ugoni aveva dato vita a queste scuole a Pontevico. Ormai tramontato l'astro napoleonico, l'Ateneo, con il suo presidente, Giuseppe Saleri, elaborava un programma di istruzione popolare, frutto di mirabile riflessione, sulle finalità sociali e sulle reali possibilità di un loro raggiungimento attraverso opportuni sistemi educativi. Nel 1835, con una prolusione tenuta in occasione dell'apertura dell'anno accademico, Saleri, premessa la funzione sociale dell'istruzione, per cui «il togliere alla ignoranza i popoli egli è farli *morali e operosi*» distingueva subito due forme di istruzione: l'una riservata a una élite di giovani datati di particolari capacità intellettuali e appartenenti a famiglie benestanti che potessero permettersi i costi economici di un lungo cursus di studi e l'altra estesa a tutti e con un ben preciso indirizzo professionale. «Non dico tampoco – scriveva Saleri – di ciò che appartiene alla elevata istruzione scientifica, poich'ella non è fatta pel popolo destinato all'agricoltura, alle arti meccaniche, al mercatare, tranne i pochi casi nei quali vi sorga di mezzo un grande ingegno, al cui procedimento è dovere che si soccorra dalla nazione... Guardiamo, o Signori, alla moltitudine dei fanciulli dell'età prima che appartengono al popolo: i primi loro anni sono perduti per le facoltà morali e per le intellettive; e la

[43] ASBs, *Fondo Dipartimento del Mella*, b. 277, Circolare del direttore generale della Pubblica istruzione.

iattura di quegli anni sarebbe assai poco, se la inerzia non intristisse le facoltà della loro mente e non la indisponesse a processi dell'età più avanzata»[44]. Era quello che, come visto sopra, affermava anche il suo quasi contemporaneo Romagnosi, quando sosteneva che solo nella prima giovinezza si devono formare le capacità del pensare e dell'agire, o esse saranno perse per sempre.

[44] GIUSEPPE SALERI, *Discorso del Presidente dell'Ateneo, letto nella prima adunanza del 6 gennaio 1835*, in «Commentari dell'Ateneo di Brescia», 1835, p. LII.