

A cura di Maurizio Piseri

L'alfabeto in montagna

Scuola e alfabetismo nell'area alpina
tra età moderna e XIX secolo



Egle Becchi

Storia dell'educazione

FrancoAngeli

Storia dell'educazione

La collana conta diversi titoli, comprensivi anche di quelli della serie (avviata nel 2009) “Storia pedagogica delle professioni”, di cui, assieme a Egle Becchi, è responsabile Monica Ferrari. Il progetto culturale che la orienta risponde alla pregnante esigenza di mettere in luce, documentare con materiale di prima mano, spiegare nella loro coerenza o incongruenza, tra aspetti espliciti e latenti, fenomeni educativi del passato. Nei singoli testi l’impegno principale è scoprire come fatti, attori, circostanze della vita di singoli e/o di gruppi abbiano cooperato nei processi di definizione individuale, sociale, professionale. Si tratta di studio e interpretazione delle complesse variabili di contesto - umano, materiale, ideologico - nelle quali si costruiscono identità sociali e culturali, nonché di analisi delle strategie che vengono messe in atto. Per questo si esaminano aspetti di un’educazione istituzionale o affatto informale, di un progetto teorico, del resoconto di un’esperienza effettivamente accaduta, partendo, in ogni caso, dalla lettura di fonti specifiche; e guidando l’attenzione di chi legge alla comprensione di dimensioni talora latenti e spesso cruciali, dei processi formativi. Casi rappresentativi di un sapere affidabile, attento alla complessità delle variabili in gioco, disposto a essere condiviso, i volumi della collana costituiscono anche lezioni di metodo per una storiografia dell’educare capace di chiarire, ricostruendoli nella lunga durata, fenomeni pedagogici dell’oggi non sempre esaustivamente compresi, intrecciando scambi con storici di specialità e orientamento diversi.

Collana fondata nel 1991

Diretta da Egle Becchi

Comitato scientifico:

Egle Becchi (Università di Pavia)
Monica Ferrari (Università di Pavia)
Maria Luisa Betri (Università di Milano)
Antonella Cagnolati (Università di Foggia)
Rita Casale (Università di Wuppertal)
Silvia Gastaldi (Università di Pavia)
Dominique Julia (CNRS, Parigi)
Isabella Lazzarini (Università del Molise)

I volumi della collana sono sottoposti a *peer review* da parte di due *referee* anonimi.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

A cura di Maurizio Piseri

L'alfabeto in montagna

Scuola e alfabetismo nell'area alpina
tra età moderna e XIX secolo

Egle Becchi

Storia dell'educazione

FrancoAngeli

Il presente volume è stato realizzato con il contributo del Dipartimento di Scienze Storiche e Geografiche “Carlo M. Cipolla” dell’Università di Pavia (fondi PRIN 2007) e ell’Università della Valle d’Aosta - Université de la Vallée d’Aoste.

In copertina: Pieter Bruegel il Vecchio, L'asino a scuola (1556).

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione , di <i>Maurizio Piseri</i>	pag.	7
Forme e modi di educazione “montanara” in età moderna: riflessioni e spunti su alcuni casi di studio , di <i>Maurizio Sangalli</i>	»	25
La scuola di montagna nelle Alpi Orientali nell’inchiesta napoleonica 1810 (Dipartimenti del Piave e del Passariano) , di <i>Maurizio Piseri</i>	»	37
Nascita e sviluppo delle istituzioni scolastiche nel Principato Vescovile di Trento in Antico Regime , di <i>Lilia Vadagnini</i>	»	65
Le scuole nella Svizzera italiana tra “Antico regime” e primo Ottocento , di <i>Ivan Cappelli</i>	»	87
La nascita della Scuola pubblica nel Canton Ticino dell’Ottocento e l’influsso sull’alfabetismo , di <i>Claudia Manzoni</i>	»	91
Le scuole nelle valli bergamasche e bresciane nel Sei e Settecento , di <i>Xenio Toscani</i>	»	109
La scuola elementare in Valle d’Aosta: acquisizioni, problemi e prospettive di ricerca , di <i>Marco Cuaz</i>	»	149
Alfabetismo, scuole e maestri nella Comunità Montana Evançon tra 1770 e 1859 , di <i>Monica Dufour</i>	»	159

“Universités des chèvres” : l’istruzione primaria tra i Valdesi delle Valli Pellice, Chisone e Germanasca, di <i>Gabriella Ballesio, Giorgio Ceriana Mayneri, Sandra Pasquet</i>	pag. 183
L’alphabet à la montagne. École et alphabétisation dans les Alpes entre l’époque moderne et le XIX^e siècle , sous la direction de <i>Maurizio Piseri</i>	» 199
Bibliografia	» 201
Indice dei nomi	» 211

Introduzione

di Maurizio Piseri

...
*Me spiego: da li conti che se fanno
seconno le statistiche d'adesso
risurta che te tocca un pollo all'anno:
e, se nun entra nelle spese tue,
t'entra ne la statistica lo stesso
perch'è c'è un antro che ne magna due.*
(Trilussa, *La Statistica*)

Voglio partire da una domanda scontata: perché un libro sull'alfabetismo e sulla scuola nelle Alpi? Perché fare delle Alpi un luogo di osservazione e di analisi storico-sociale privilegiato di fenomeni, la scuola e l'alfabetismo, assunti ad emblema di un mito del progresso e della civilizzazione; un mito che stride con una montagna identificata con la conservazione e la resistenza alla modernità?

Come è noto i primi lavori sulla storia dell'alfabetismo partono dalla fine degli anni Sessanta, sulla scia del forte sviluppo della storia di terzo livello (la storia quantitativa)¹ e sull'approccio sociale assunto dai nuovi studi paleografici, che spostano il focus delle loro ricerche dalle forme della scrittura all'uso sociale della scrittura². Nel volgere della fine degli anni Sessanta è Carlo Cipolla a segnare una tappa fondamentale nella storia sociale della scuola e dell'alfabetismo, con il suo *Istruzione e sviluppo*³. Possiamo affermare che, attraverso il lavoro di Cipolla, la storia dell'alfabetismo e dei processi di scolarizzazione trova una sua definizione epistemologica, sebbene orientata verso un approccio di natura storico-economica piuttosto che storico-educativa. Un approccio, sia ben chiaro, che si tiene lontano da ogni tentazione deterministica. Piuttosto viene messa in eviden-

1. Per una rassegna sullo sviluppo degli studi storico-educativi verso la storia sociale e la storia della mentalità si cfr. D. JULIA, "Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche", in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3, 1996, pp. 119-147.

2. Sulle vicende degli studi paleografici rimando a A. PETRUCCI, "Storia della scrittura e della società", in *Alfabetismo e cultura scritta*, n.s. 2, 1989, pp. 47-63; A. BARTOLI LANGELI, "Ancora su paleografia e storia della scrittura: a proposito di un convegno perugino", *Scrittura e civiltà*, 2, 1978, pp. 275-294.

3. C.M. CIPOLLA (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, trad. it. Torino, UTET, 1971.

za la complessità e la mutevolezza, temporale e geografica, dei fattori di alfabetizzazione, entro i quali esiste una sola univocità: quelle regioni che, nel corso dell'età moderna, rimasero indietro nei processi di alfabetizzazione furono destinate ad un inevitabile declino⁴.

Cipolla gettò le basi per nuove ricerche sulla storia della scuola e dell'alfabetismo fondate su metodologie quantitative. Sulla scorta del suo lavoro, durante gli anni Settanta, uscirono diversi studi, spesso di ampio respiro, volti ad analizzare l'alfabetizzazione di varie regioni europee⁵. Non altrettanto può dirsi per l'Italia⁶, dove, accanto a contributi di ambito locale⁷, solo il Dipartimento Storico-Geografico dell'Università di Pavia (oggi, come noto, dedicato a Carlo Cipolla) seppe farsi promotore di ricerche di ampio respiro sulla scuola e sull'alfabetismo, grazie a Giovanni Vigo⁸ e Xenio Toscani⁹, che continuarono sulla strada tracciata da Cipolla¹⁰.

4. *Ivi*, pp. 15-16.

5. J. RUWET, Y. WELLMANS, *L'analphabétisme en Belgique (XVIII et XIX siècles)*, Lovanio, Presses de l'Université Catholique, 1978; R. ENGELSING, *Analphabeterium und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudalen und industriellen Gesellschaft*, Stuttgart, Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1973; D. CRESSY, *Literacy and social order*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980; K.A. LOCKRIDGE, *Literacy in colonial New England. An Inquiry into the Social Context of Literacy in the Early Modern West*, New York, Norton W.W. & Company, 1974; M. VOVELLE, "Y a-t-il eu une révolution de culture au XVIII siècle? A propos de l'éducation populaire en Provence", *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, XXIV, 1975, pp. 89-142; R.A. HOUSTON, "The Literacy myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760", *Past and Present*, 96, 1982, pp. 81-102. Per una bibliografia più completa rimando a H.J. GRAFF (1987), *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, voll. I-III, Bologna, il Mulino, 1989. Né va dimenticato il fondamentale lavoro di L. STONE, "Literacy and education in England 1640-1900", in *Past and Present*, 42 (1969), pp. 69-139, pressoché contemporaneo alla monografia di Cipolla.

6. A tale riguardo negativo è il giudizio espresso sul finire degli anni Settanta in G. RICUPERATI, M. ROGGERO, "Istruzione e società in Italia: problemi e prospettive di ricerca", *Quaderni Storici*, a. XIII, 1978, 2, pp. 640-665.

7. E. BOBBI, V. VOLPINI, "Istruzione e società nel Piacentino in età napoleonica (1804-1814)", *Bollettino Storico Piacentino*, LXXVII, 1982, pp. 218-259; V. ANELLI, M. GARIBOLDI, "L'alfabeto in bottega. Contributo allo studio dell'analfabetismo nel XVII secolo", *Ivi*, LXXVIII, 1983, pp. 240-260; D. MARCHESINI, "Sposi e scolari. Sottoscrizioni matrimoniali e alfabetismo tra Sette e Ottocento", *Quaderni storici*, XVIII, 1983, pp. 601-625; E. BRAMBILLA, "Istruzione e alfabetizzazione nei dipartimenti estensi dal 1800 al 1814", in *Reggio e i territori estensi dall'Ancien Régime all'età napoleonica*, Reggio Emilia, Pratiche editrice, 1980, pp. 583-612.

8. G. VIGO, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971.

9. X. TOSCANI, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993; che giunge dopo numerosi lavori su scuola e alfabetismo condotti a livello locale dallo stesso Toscani in Lombardia (a riguardo si rimanda all'apparato bibliografico del volume).

10. È significativo che nel 1970 il secondo volume delle "Annales Cisalpines d'histoire sociale" dell'Università di Pavia uscisse sotto il titolo *Instruction et développement économique au XIX^{ème} siècle*.

Inutile osservare che, diversamente dagli altri paesi europei, in Italia la storia sociale della scuola e dell'alfabetizzazione rimase sostanzialmente estranea alla storia dell'educazione. Di fatto i contributi più significativi vennero da storici economici (come appunto Cipolla e Vigo) o da storici moderni (su tutti Xenio Toscani, ma anche, Gian Paolo Brizzi, Marina Roggero, Elena Brambilla). Solo le ultime generazioni di storici dell'educazione sono approdati a questo genere di studi, anche se non va trascurato che buona parte di essi si è formata nella storia "pura". E i risultati non sono mancati, come dimostra l'importante lavoro di costruzione di un atlante storico della scuola italiana preunitaria coordinato a livello nazionale da Angelo Bianchi e finanziato come Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale (PRIN)¹¹.

Ma lasciamo l'Italia e torniamo agli anni Settanta. Nel 1977 uscì un volume fondamentale per la storia dei processi di alfabetizzazione: *Lire et écrire* di François Furet e Jacques Ozouf¹². Lo studio dei processi di alfabetizzazione e di scolarizzazione sull'intera area francese permise di fondare dei modelli di scala rilevatisi poi preziosi per le analisi e le interpretazioni dei dati quantitativi delle ricerche a venire. Furet organizza dei modelli "aperti" – privi di variabili dipendenti o indipendenti – entro i quali i fattori di alfabetismo sono organizzati per coppie dicotomiche. Se già Cipolla aveva messo in guardia dai rischi di interpretazioni economicistiche dell'alfabetismo, invitando a non trascurare i fattori extraeconomici, Furet precisa questi ultimi, allargando la sua analisi alle dinamiche sociali, culturali e insediative. Tuttavia non si può fare a meno di notare come, in Furet, il determinismo economico ritorni allorché lo storico francese afferma che "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"¹³.

Se l'alfabetismo è ricondotto ad una dimensione socio-culturale è pur vero che la sua penetrazione sociale è determinata, in ultima istanza, dallo status e dalla distribuzione della ricchezza. In tal modo Furet attribuisce ai meccanismi economici un peso ancora superiore che in Cipolla, il quale attribuiva ad essi un valore non prescindibile solo in termini di *surplus* sufficiente ad allargare le basi sociali di una scolarizzazione funzionale ai bisogni del sistema produttivo, politico e sociale. Tuttavia l'asserzione dello storico francese trovava forza nell'evoluzione storica dell'alfabetismo, caratterizzata da andamenti non lineari, ma a sbalzi, coincidenti con il ve-

11. A. BIANCHI, a cura di, *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia - Veneto - Umbria*, Brescia, La Scuola, 2007.

12. F. FURET, J. OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, voll. I-II, Paris, Editions de Minuit, 1977.

13. *Ivi*, p. 176.

nir meno degli ostacoli che impedivano un'estensione degli accessi sociali all'alfabeto. Di fatto Furet riprende la teoria delle barriere sociali alla scolarizzazione di Lawrence Stone, privandola, però, dei meccanismi dialettici tra educazione e società¹⁴.

Ho voluto fissare questa teoria di Furet perché, come vedremo, tornerà utile al nostro discorso sulle Alpi. Ma torniamo ai modelli dicotomici elencati dallo storico francese. Tra essi possiamo trovare la dicotomia "pianura-montagna". Di fatto essa è frutto di varie dicotomie che giocano tutte a sfavore della montagna: la minore ricchezza per la scarsità di manufatti e per la scarsa produttività dell'agricoltura (in genere di sussistenza), la minore urbanizzazione, la dispersione della popolazione su un territorio aspro, che rende difficoltosa la comunicazione e, di conseguenza, le forme di contaminazione culturale, l'ampia diffusione di organizzazioni familiari patriarcali (con le espressioni arcaiche di vita e di pensiero ad esse collegate dallo storico francese) e delle forme arretrate di organizzazione sociale delle produzioni da esse determinate.

Tutto, pertanto, sembrerebbe giocare contro le Alpi: almeno *coeteris paribus*. Fortunatamente, come ci avvisa Cipolla, quando si tratta di alfabetismo i "*coeteris non sono paribus*"¹⁵. Una verità ancora più fondata per l'area alpina, le cui popolazioni, durante l'età moderna e l'Ottocento, sono tra le più alfabetizzate d'Europa. Da qui, allora, la necessità di capire quali fenomeni, nelle Alpi, non rendono *paribus* i *coeteris*. Non ultimo perché le Alpi non sono dispensate da quella povertà, da quella molta fatica ricambiata da uno scarso prodotto, proprie della montagna.

Ritengo che i saggi presenti in questo volume abbiano la qualità di mettere in luce le peculiarità delle Alpi, individuando, con lucide analisi, quei fattori che le rendono estroverse rispetto al modello di Furet. Partiamo innanzitutto da un dato oggettivo e che emerge con forza nelle pagine che seguono: le Alpi come frontiera. Una frontiera polisemica, nella quale gli elementi di divisione costituiscono i paradossi che vengono a identificare, unificandolo, un mondo e una dimensione alpini. Un paradosso che si esprime, a livello fisico e morfologico, nel confine segnato dallo spartiacque alpino. Un confine marcato dalle vette più alte d'Europa, eppure un confine scavato in profondità dai ghiacciai e reso facilmente valicabile. La frontiera, pertanto, che si trasforma in una porta di accesso a linee di traffico strategiche negli assetti dei commerci europei, quali i bacini del Po, del

14. "Social stratification affects the educational system by raising or lowering obstacles to expansion and mobility at and between the various levels, by which means the pattern of education is adjusted to the pattern of society. But it is important to remember that the relationship between social structure and education is a two-way, feed-back, process, each affecting and acting upon the other". L. STONE, *Literacy and education*, cit., p. 71.

15. C.M. CIPOLLA, *Istruzione e sviluppo*, cit., p. 72.

Reno, del Rodano, della Mosa, del Danubio. Certo, non dobbiamo scordare che molte valli alpine sono dei *cul de sac* oppure possono contare su valichi aperti pochi mesi all'anno. Ma è altrettanto evidente che le valli interessate dalle principali linee di traffico vedono vivificata la loro economica e, con essa, la loro domanda di istruzione. Né dobbiamo dimenticare la facile apertura delle Alpi sulle pianure più urbanizzate d'Europa. La loro accessibilità ha alimentato importanti flussi migratori, ora definitivi più spesso stagionali, capaci di unire un'utilità biologica (sgravare la pressione demografica sulle risorse soprattutto nella lunga stagione invernale) ad un'utilità economica.

Il tema dell'emigrazione come fattore di stimolo alla domanda di istruzione ritorna spesso nelle pagine che seguiranno e si direbbe un dato ricorrente nelle alti valli. È soprattutto in esse che lo svolgimento di attività artigianali diventa necessario per sopperire ad una produttività agricola insufficiente per i soli fabbisogni familiari. L'emigrazione risponde pertanto ad una urgenza: togliere bocche da sfamare. Essa può investire i bambini (si pensi agli spazzacamini provenienti dalle alti valli della Savoia, della Valle d'Aosta o del Bergamasco). Ancora più spesso investe i maschi adulti, che scendono verso le pianure per esercitare, durante l'inverno, attività artigianali oppure il commercio minuto di prodotti "montanari". Ma siano i *sabotier* (zoccolai) della Val d'AYas o siano gli stucatori bergamaschi che ornano i palazzi di San Pietroburgo, la necessità dell'alfabeto per vivere e operare in contesti estranei al proprio vissuto è determinante.

Veniamo ora all'altra dimensione di frontiera delle Alpi: la frontiera religiosa. Non voglio soffermarmi su questo aspetto, peraltro analizzato, con la competenza che gli è propria, da Maurizio Sangalli nel saggio qui ospitato. Voglio solo evidenziare pochi aspetti secondo me fondamentali. Le divisioni confessionali che attraversano le Alpi hanno portato, protestanti e cattolici, a strategie di contenimento dell'avversario imperniate sulla formazione del clero, soprattutto nelle aree di valico, e sull'educazione confessionale. Inoltre, al di fuori delle differenze teologiche ed ecclesiologiche, possiamo individuare, nei programmi di riforma religiosa e civile di Calvino e del Borromeo, l'affermazione di un disciplinamento dei corpi e dei comportamenti, da realizzarsi attraverso una santificazione del quotidiano, proprio di quel processo di civilizzazione identificato da Norbert Elias come tratto caratteristico della modernità¹⁶. Un programma da realizzarsi sia attraverso la pressione delle istituzioni civili e religiose sull'individuo, ma dove è non meno centrale la scuola nella costruzione di nuovi modelli di com-

16. N. ELIAS (1939), *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1998.

portamento pubblici e privati su cui fondare una nuova *civitas christiana*¹⁷. Infine, altro aspetto ben messo in evidenza da Sangalli, l'ambivalenza nella percezione della religiosità alpina, che porta a vedere le Alpi, a seconda dei tempi, dei luoghi e delle persone, ora lo spazio di una crociata interna contro le sopravvivenze del paganesimo, ora un modello di fede e religiosità da proporre alle popolazioni urbane.

Passiamo ora ad una frontiera che frastaglia le Alpi in molteplici identità: la comunità. L'identità, nel mondo alpino, si costruisce sull'appartenenza comunitaria. Ne viene che quello che rappresenta un limite nei rapporti interumani diventa un tratto caratteristico del vissuto alpino. Un sentimento di appartenenza, peraltro, rafforzato dalla distribuzione capillare della piccola proprietà terriera. Non si tratta soltanto di un dato statistico. Il possedimento di una piccola, anche piccolissima, proprietà dava accesso agli organismi di rappresentanza e di amministrazione della comunità. Si veniva così a realizzare quella compenetrazione tra doveri familiari e doveri civili che, secondo Giovanni Vigo, costituisce uno stimolo importante all'alfabetizzazione¹⁸. La forte distribuzione della proprietà terriera viene inoltre a mitigare la povertà della montagna. La pianura è più ricca, ma le distorsioni determinate dalla distribuzione ineguale della proprietà e del reddito producono un contadino alienato dal proprio lavoro e dal proprio senso di appartenenza. Emblematico è il caso della Bassa lombarda, dove, secondo Carlo Cattaneo, vive un contadino che "della nobile natura di uomo non resta la coscienza che per sentirne l'avvilimento"¹⁹. Un mondo contadino, quello della Bassa lombarda, ancora in gran parte analfabeta nel corso dell'Ottocento.

Commerci, dove vi sono, migrazione stagionale e, non di rado, specializzata, piccola proprietà terriera, senso di appartenenza e partecipazione alla vita comunitaria possono essere considerati fattori di alfabetizzazione strutturali del mondo alpino, che possono spiegare la devianza dal modello elaborato da Furet. Ma, dobbiamo chiederci, sono sufficienti a spiegare, nella loro interezza, i modelli di alfabetizzazione e di scolarizzazione alpini? A mio avviso essi sono ancora insufficienti.

Come il lettore si renderà conto leggendo i testi, in più di un'occasione si mette in evidenza l'idea di una molteplicità antropologica, culturale, socioeconomica del mondo alpino. Una molteplicità contrapposta alla visione quasi monolitica delle Alpi (regione estranea ai grandi movimenti della

17. A proposito rimando ad A. TURCHINI, *Sotto l'occhio del padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996.

18. G. VIGO, *Istruzione e sviluppo economico*, cit., p. 109.

19. C. CATTANEO (1851), "Sulle condizioni economiche e morali della bassa Lombardia", in G. ANCESCHI, G. ARMANI, a cura di, *Scritti sulla Lombardia*, vol. I, Milano, Ceschina, 1971, p. 422.

storia dove tutto si ordina attorno alla lotta quotidiana per la sopravvivenza) espressa da storici di valore come Fernand Braudel²⁰. Studi più recenti (storici, ma anche, e soprattutto, antropologici) hanno sottolineato la molteplicità degli spazi e delle culture alpine. Si tratta di aspetti importanti, ma che, a mio avviso, rischiano di essere enfatizzati e di far perdere la dimensione strutturale dei percorsi di alfabetizzazione e di scolarizzazione alpini. Soprattutto gli storici sostenitori di questa nuova tesi si sono focalizzati nello smontare la visione delle Alpi chiuse e marginali offerta da Braudel. Ma spiegare le Alpi come realtà dinamica fondata su una “economia dell’assenza”, alimentata dall’emigrazione e capace di offrire anche ricchezza alle popolazioni alpine, significa negare il destino di spopolamento cui le Alpi sarebbero andate incontro nel corso dell’Ottocento. In realtà l’economia alpina, se escludiamo le grandi linee di traffico, è un’economia fondata sulla necessità e sullo squilibrio tra popolazione e risorse. La stessa scuola alpina, le sue strategie di sopravvivenza – più che di esistenza – ne sono la testimonianza.

Partiamo da un dato fondamentale: l’arco alpino è disseminato di scuole di alfabetizzazione. Anche le piccole frazioni di alta montagna hanno buone possibilità di avere una scuola. Tutto questo stride con l’idea braudeliana di un mondo alpino stretto dalla morsa del bisogno. Tuttavia le prospettive cambiano quando ci inoltriamo dentro queste scuole. Innanzitutto, possiamo parlare di vere e proprie scuole? Sicuramente non possiamo parlare di veri e propri maestri. Essi sono tratti dal clero locale oppure tra chi, degli abitanti del villaggio, unisce una condotta non repressibile ad un possesso dell’alfabeto sufficiente a trasmetterlo agli altri. Fin qui non ci sarebbero molte differenze con i maestri del passato, se non fosse il carattere occasionale e non sistematico che assume l’insegnamento. Certo, anche i maestri delle città o delle pianure esercitavano spesso un secondo mestiere, così da contare su un reddito integrativo alle entrate, spesso modeste, offerte dall’insegnamento. Ma gran parte delle scuole alpine sono aperte soltanto nei mesi invernali (dai 4 ai 6 mesi all’anno); circostanza di per se indicativa di un insegnamento assunto in un’ottica di occasionalità ancor più che di accessorietà economica. Se, con la sola eccezione dell’area tedesca e dell’Impero Austriaco, l’accesso all’insegnamento, nell’Europa moderna, non avveniva a seguito di un percorso formativo o della certificazione di uno standard minimo di competenze didattiche, questo non significava che i maestri non esercitassero la loro attività entro una consapevolezza e un vissuto professionali, assicurati da una relativa continuità temporale. Questo ci permette di comprendere l’aleatorietà di numerosi maestri alpini, per

20. F. BRAUDEL (1949), *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell’Età di Filippo II*, vol. I, trad. it. Torino, Einaudi, 2002, pp. 37-72 e 295-300.

i quali l'insegnamento è un'attività solo stagionale, collegata all'impossibilità a fare altro durante i lunghi inverni.

E cosa potevano fare i ragazzi durante i lunghi inverni alpini? Si tratta di un aspetto mai considerato da chi si è occupato di scuola nelle Alpi. Certo, senza testimonianze dirette è un interrogativo destinato a restare senza risposte. Ma possiamo immaginare quali preoccupazioni potessero rappresentare per i genitori quei ragazzi costretti al far nulla durante l'inverno, isolati, dalle strade difficili e dalla neve, in piccoli o piccolissimi villaggi. Il potere corruttivo dell'ozio, il padre di tutti i vizi, è un timore che si afferma con forza in Europa a partire dal Cinquecento. Fare scuola viene, pertanto, a rispondere alle esigenze delle famiglie di tenere occupati i loro figli durante i mesi invernali. Per questo motivo, fosse prete o fosse un contadino o un artigiano del villaggio, il maestro agisce entro un rapporto fiduciario con le famiglie, le quali, non potendosi permettere un maestro privato, ne condividono la scelta, i servizi e, laddove non esistano fondi per la scuola, i costi. La custodia e l'insegnamento fondati sul rapporto fiduciario con le famiglie portano ad una delega della paternità, che viene trasferita provvisoriamente sul maestro. Ci imbattiamo in un aspetto che dovrebbe essere approfondito in futuri studi, soprattutto in quelle vallate alpine dove l'emigrazione priva i giovani della figura paterna (una figura, nelle società di antico regime, non sostituibile da figure femminili, madre compresa) per buona parte dell'anno²¹.

Maestri spesso improvvisati, scelti nella comunità di villaggio, che facevano scuola per pochi mesi all'anno. Ma anche maestri pagati poco, a volte per nulla pagati. Certo le Alpi sono disseminate di scuole, ma esse devono convivere con le poche risorse. I saggi contenuti in questo volume evidenziano questo fenomeno. Gli stipendi dei maestri alpini, soprattutto delle alte valli, sono molto inferiori agli stipendi più bassi in genere registrati nelle pianure. In più di un caso le scuole sono tenute gratis più spesso da un prete a volte, a turno, da quei paesani che sanno leggere e anche solo un po' scrivere. In altri casi le famiglie si suddividono i costi del maestro, oppure si limitano a compensarlo con uova, pollame, castagne, legna e così via. Sempre più spesso, tra Sei e Settecento, privati benefattori, non di ra-

21. Sulla famiglia esiste un'amplia bibliografia. Qui mi limito a citare i lavori, a mio avviso, più noti. L. STONE, *The Family, Sex and Marriage in England 1500-1800*, New York, Harper & Row, 1977; E. SHORTER, *The Making of the Modern Family*, New York, Basic Books, 1975; J. GOODY (1983), *Famiglia e matrimonio in Europa*, Roma-Bari, Laterza, 1995; J. HAJNAL, "European marriage patterns in perspective", in D.V. GLASS, D.E.C. EVERSLEY, a cura di, *Population in History*, London, Arnold, 1963; P. LASLETT, *Family Life and Illicit Love in Earlier Generations: Essays in Historical Sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977; M. BARBAGLI, D.I. KERTZER, *Storia della famiglia in Europa*, voll. I-III, Bari, Laterza, 2002. Sull'Italia si cfr. in particolare M. BARBAGLI, D.I. KERTZER, *Storia della famiglia in Italiana. 1750-1950*, Bologna, il Mulino, 1992.

do emigrati che sono riusciti a mettere insieme una piccola fortuna, lasciano per testamento dei legati a favore della scuola oppure istituiscono delle cappellanie scolastiche. Anche in questo caso le risorse sono limitate. A volte le rendite sono modestissime (10-20 lire annue) e la scuola non si riesce ad aprire finché non intervengono i lasciti di altri benefattori o un maestro altrettanto benefattore da accettare uno stipendio che non darebbe di che vivere. Ma, comunque sia, e comunque si esprima, attorno alle scuole si stringono le manifestazioni solidali della comunità.

È chiaro che da queste scuole non si poteva pretendere molto. Il loro obiettivo principale è avviare alle pratiche religiose e introdurre alle verità della fede. La trasmissione delle competenze formali è piegata a queste esigenze. Si impara a leggere quanto basta per conoscere le principali preghiere e i salmi. Infine si impara a scrivere il proprio nome. Tali pratiche della scuola alpina sono reperibili in più di una relazione prefettizia del Regno Italico. Ma le stesse critiche sono rivolte dai liberali valdostani alle locali *écoles d'hameaux* mezzo secolo dopo²². È legittimo pensare che da gran parte di queste scuole non si ricavasse molto di più che una modesta capacità di lettura e una minima abilità di tracciare il proprio nome. È però opportuno porsi un'altra domanda. Se erano frequentate per pochi mesi all'anno, per quanti anni erano frequentate dai giovani dei villaggi? Se, infatti, l'obiettivo era di non tenere i giovani inerti durante l'inverno, è legittimo pensare che fossero frequentate ben oltre quei 9-10 anni di età in cui un giovane popolano di pianura era solito abbandonare la scuola, se pur la frequentava. Le inchieste napoleoniche offrono dei dati interessanti. In molti villaggi, anche piccoli, di montagna i dati sui frequentanti offrono cifre che raggiungono 1/5, a volte anche 1/4 della popolazione. Si può risolvere il tutto sostenendo che i sindaci offrono dati molto approssimativi e sbagliati. Ma possiamo davvero pensare che andassero a sbagliare così grossolanamente su un dato molto semplice da ricavare? Sarebbe una circostanza, soprattutto perché espressa da un sindaco, da sola sufficiente a negare un alfabetismo alpino. Sono più portato a pensare che queste scuole accettassero anche adolescenti e giovani adulti. Forse, vista la ricorrenza dei dati in alta montagna, quei giovani adulti destinati ad un futuro di migrazioni stagionali come artigiani o commercianti al minuto. Oppure destinati a migrazioni più lontane, a volte definitive. Insomma è indubbio che gli obiettivi della scuola alpina non andassero oltre una modesta alfabetizzazione. Tuttavia l'assenza di un assetto istituzionale, il suo rispondere alle immediate esigenze delle famiglie del villaggio, poteva offrirle una duttilità che andava a rispondere alla domanda di istruzione di ogni singolo individuo. Del re-

22. A riguardo si cfr. M. CUAZ, *Alle frontiere dello Stato. La scuola elementare in Valle d'Aosta dalla restaurazione al fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 1988.

sto quel prete che introduceva nei rudimenti latini i giovani aspiranti al sacerdozio (e le Alpi sono un'area di forte vocazione) poteva istruire ben oltre un rudimentale alfabeto quei giovani che ne abbisognassero.

Questa descrizione della scuola alpina può stridere con i recenti studi che, in rottura con l'interpretazione braudeliana, insistono sulla dinamicità e sulla pluralità dei mondi alpini. La scuola è una scuola povera, costretta a convivere con le poche risorse messe a disposizione da un'economia dove tutto quello che eccede la sussistenza proviene, per lo più, dall'emigrazione e dal commercio al minuto itinerante e stagionale. Sulla pluralità dei mondi alpini, peraltro validata da studi antropo-culturali, non vi è dubbio. Non si può pensare alle Alpi come ad un monolite indifferenziato. È vero, tuttavia, che, questa pluralità, si innesta su macrostrutture economiche, sociali e culturali sostanzialmente uniformi. Macrostrutture che determinano la forte disseminazione di scuole, ma, al tempo stesso, come è possibile notare dagli studi qui offerti, ne definiscono quei caratteri funzionali e istituzionali, altrettanto uniformi, appena descritti. Macrostrutture a noi già note e che si possono riassumere in un'economia di sussistenza, nel forte impatto dei fenomeni migratori, in una piccola proprietà fondiaria molto diffusa, in modelli insediativi a popolazione dispersa, in una identità costruita sul villaggio, in una gestione partecipata e collettiva dei beni comunitari e dell'amministrazione civile e religiosa (per quanto fosse difficile separare le due sfere, visto che la vita civile passava anche attraverso l'organizzazione delle espressioni di fede e di culto).

Dopodiché è indubbio che vi siano valli attraversate da linee di traffico, altre basate su un'economia silvo-pastorale, altre ancora dedite alle colture cerealicole oppure fornite di giacimenti minerari capaci di alimentare, dove ne esistono le condizioni, attività manifatturiere locali a volte anche specializzate. Se così non fosse si renderebbe inutile lo stesso approccio comparativo di diverse aree alpine che caratterizza questo volume. Del resto, come illustrano alcuni contributi, la diffusione delle scuole (comunque alta per l'epoca) o degli alfabeti poteva conoscere differenze anche molto forti tra valli contermini quando non tra villaggi contigui. Ma sarebbe altrettanto sbagliato perdere di vista gli elementi di unità della regione alpina. Credo che essi abbiano ben più influenza sul sistema educativo alpino che non i diversi riti apotropaici, le diverse maschere carnevalesche o i diversi abbigliamenti cari agli antropologi.

Insomma non ritengo siano le differenze dei molteplici mondi alpini a fare delle Alpi una delle regioni più scolarizzate ed alfabete d'Europa. Sono fattori uniformi a determinare la maggiore consuetudine, rispetto a gran parte d'Europa, delle Alpi con l'alfabeto. Allora, piuttosto, si potrebbero cambiare i termini della domanda: piuttosto che "quante Alpi?" chiedersi "quanti alfabeti?".

Riprendiamo il modello del Furet, ossia l'alfabetismo come penetrazione di un modello culturale elitario dall'alto verso il basso della scala so-

ciale. Tale modello sarebbe ineccepibile se l'alfabetismo avesse un significato univoco, inteso come modalità comunicativa di una cultura elitaria e civilizzatrice da contrapporre ad una involuta cultura popolare fondata sull'oralità. Il discorso di Furet, pertanto, si incanala nel solco del mito dell'alfabetismo. Un mito nato nell'illuminismo, ma che si è affermato con prepotenza nel secolo scorso, allorché si è attribuito all'alfabetismo un potere taumaturgico di trasformazione sociale ed economica²³. Dobbiamo a Jack Goody la trattazione più sistematica di questo mito. L'antropologo americano, partendo dalla dicotomia "pensiero caldo – pensiero freddo" di Lévi-Strauss, costruisce un'opposizione binaria "alfabeta – analfabeta". Il primo è flemmatico, metodico, analitico, razionale, consapevole; il secondo è istintivo, privo di metodo e di analisi, superstizioso, inconsapevole. Il primo è l'uomo di una società complessa dove la scrittura pervade gli spazi della comunicazione sociale, il secondo è l'uomo di una società ancestrale fondata sull'oralità²⁴. Ne viene che l'opposizione "alfabeta – analfabeta" si traduce nell'opposizione "scrittura – oralità" per estendersi alla dicotomia "progresso – arretratezza".

Si tratta di un approccio metodologicamente sbagliato, insostenibile nei suoi fondamenti epistemologici. Infatti attribuire all'alfabetismo un potere deterministico di trasformazione sociale e umana, significa identificare il mezzo con il fine. Affermato questo, basta trasmettere quel minimo di competenza alfabetica richiesta dal vivere sociale e i meccanismi della trasformazione si innescano. Un altro antropologo, Walter J. Ong, ha dimostrato come nelle società occidentali si realizzi una interiorizzazione della scrittura. Essa è pertanto percepita, al pari della parola, come una dote naturale nell'uomo, che non ne coglie più la sua natura artificiale, il suo essere uno strumento di comunicazione mediata. Il non possederla, pertanto, è inteso come una menomazione, come l'espressione di una umanità minore²⁵.

La critica di Ong, ha aperto la strada ad altri studi volti a rivisitare l'alfabetismo come assioma della trasformazione²⁶. Tra questi vorrei soffer-

23. Per un'analisi storica del, e una critica al, mito dell'alfabetismo si cfr. H.J. GRAFF (1987), *L'alfabetismo di massa. Mito storia realtà*, trad. it. Milano, Bonnard, 2002.

24. J. GOODY (1977), *L'addomesticamento del pensiero selvaggio*, trad. it. Milano, FrancoAngeli, 1990.

25. W.J. ONG (1982), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, trad. it. Bologna, il Mulino, 1986.

26. Si tratta di un aspetto tangente all'economia di questo volume, ma che vale forse la pena trattare brevemente in nota. È molto significativo, sul piano culturale, come questi lavori, sul mito o contro il mito dell'alfabetismo, di cui ho citato solo i più noti e quelli che più degli altri hanno indirizzato il dibattito, escano nel pieno del dibattito sulla crisi dell'alfabetismo. È interessante notare come, quando negli anni Settanta falliscono le grandi attese di trasformazione sociale ed economica del dopoguerra, la politica abbia utiliz-

marmi sulla ricerca condotta da Sylvia Scribner e Michael Cole su alcuni villaggi di regioni del Terzo Mondo di recente alfabetizzazione. Ebbene, i lavori dei due antropologi statunitensi hanno dimostrato che l'apertura al cambiamento e alla modernità non è propria degli alfabeti. Anzi, essi spesso, nei loro villaggi, non riescono a raggiungere posizioni di leadership o anche solo di rilievo. Questo ha indotto i due studiosi a ritenere "alfabetismo" e "scolarità" due dimensioni concettuali distinte. Le analisi condotte su scolarizzati e non scolarizzati e su alfabeti scolarizzati e alfabeti non scolarizzati hanno portato a un esito di grande interesse anche per lo storico dell'alfabetismo. Non è l'alfabetismo ad aprire a forme di pensiero superiori, ma l'istruzione formale conseguita in strutture scolastiche istituzionalizzate²⁷.

L'esito delle ricerche di Scribner e Cole fa cadere come un castello di carte il modello di Furet. Non esiste "l'alfabetismo" coincidente con il modello culturale delle élite europee, ma esiste "un alfabetismo" espressione del modello culturale delle élite europee. Esistono più alfabetismi.

Tuttavia la risposta degli storici dell'alfabetizzazione non si è indirizzata verso la ricerca di nuovi alfabetismi, ma si è concretizzata in una reazione, alla storia quantitativa, imperniata sulla storia della mentalità. Non voglio inoltrarmi in questa problematica, peraltro trattata nel contributo di Sangalli. Tuttavia il sempre più frequente abbandono, soprattutto da parte delle scuole di cultura anglosassone, dei metodi quantitativi ha portato, a mio avviso, ad un impoverimento metodologico che ha ridotto la storia dell'alfabetismo ad una antropologia culturale incapace di offrire analisi strutturali e ad una sociologia, svincolata dalla statistica, di impianto teoretico e spesso così raffazzonata da vedersi costretta a piegarsi sul dato antropo-culturale²⁸. La realtà è che la storia dell'alfabetismo si fonda sugli strumenti quantitativi (l'alternativa è parlare di "aria fritta") né può prescindere da essi. Ma al tempo stesso una storia dell'alfabetismo metodologicamente corretta non può prescindere, oltre che dall'analisi delle strutture econo-

zato il concetto di "crisi dell'alfabetismo" non per mettere in discussione le virtù dell'alfabetismo (e se stessa) ma per attribuire le responsabilità del fallimento alla scuola e ai suoi modelli didattici e pedagogici, incapaci di trasmettere un alfabetismo funzionale al cambiamento ed al progresso economico. Tali atteggiamenti sono ancora molto diffusi, soprattutto presso gli organismi internazionali a vocazione economica; su tutti l'OCSE. Le sue numerose inchieste sulla scuola e sulla competenza alfabetica, le stesse inchieste PISA sono inficiate da questa impostazione e da questa ottica interpretativa. Ci si dimentica, invece, dei valori umani che deve trasmettere la scuola. Per un approfondimento di questi aspetti rimando a F. DE GIORGI, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010.

27. S. SCRIBNER, M. COLE (1978), "Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects", *Harvard Educational Review*, Reprint series n. 22, 1991, pp. 234-247; ID., "Cognitive Consequences of Formal and Informal Education", *Science*, 182, 1973, pp. 553-559.

28. A riguardo rimando a H.J. GRAFF, *Storia dell'alfabetizzazione*, cit. e al suo apparato bibliografico.

niche, sociali, politiche e culturali, da una storia quantitativa e istituzionale del sistema scolastico. Del resto la verità, come ci avverte il noto sonetto di Trilussa, non sta nelle statistiche, né nei loro numeri. Questo non toglie che i metodi seriali restano pur sempre i punti di partenza per ogni corretta analisi di storia sociale, dalla quale la storia dell'alfabetismo non può essere scissa.

Purtroppo la storia dell'alfabetismo e la storia sociale della scuola sono state, a mio giudizio, danneggiate dalla fretta di giungere a grandi lavori di sintesi (peraltro in periodi – anni Settanta primi anni Ottanta – in cui i sistemi informatici rendevano macchinosa la memorizzazione dei dati – si pensi solo al loro trasferimento su schede perforate – né permettevano grandi capacità di elaborazione). Bisogna tornare a valorizzare, come in questo volume, le ricerche regionali e locali e privilegiare, alla sintesi, la comparazione.

Pertanto, quando affrontiamo l'alfabetismo nelle Alpi, dobbiamo chiederci “quale alfabetismo”. Ma, soprattutto, alla luce degli studi di Scribner e Cole, dobbiamo chiederci come questo alfabetismo è stato acquisito. Insomma, l'alfabetismo alpino non solo va quantificato ma va anche analizzato sulla base dei suoi canali di acquisizione. Per questo motivo dobbiamo ritornare alle scuole e considerare i loro meccanismi di funzionamento, i loro assetti istituzionali, le loro, per quanto improvvisate, pratiche didattiche e, in generale, tutti quegli elementi che ci possono indicare a quali bisogni rispondessero e quali obiettivi si prefissassero. Possiamo davvero pensare che una scuola definita esclusivamente all'interno di una comunità montanara si ponesse gli stessi obiettivi di quella scuola, che trovava i suoi assetti istituzionali ordinati da un'autorità esterna ai suoi attori, finalizzata a trasmettere quel modello culturale elitario evocato dal Furet? La risposta è evidente: no! La scuola alpina ha i suoi obiettivi e le sue finalità, che coincidono con le attese e con il bisogno di istruzione della comunità di villaggio. Considerato sotto lo spettro degli studi di Scribner e Cole, l'alfabetismo che trasmette è un alfabetismo “altro”.

È quell'alfabetismo incompreso dal prefetto del Mella (Brescia), quando, in più di una circostanza, denuncia la rozzezza e l'inciviltà delle valli alpine del suo dipartimento, che pur firmano con grande frequenza gli atti di matrimonio. Il Mella è un caso interessante. Dal 1797 viene avviata una riforma scolastica fondata su un rigoroso e uniforme assetto istituzionale delle scuole primarie, mantenute e ordinate dal dipartimento, e funzionanti con rigorosi ordinamenti didattici (metodo normale) condotti da maestri la cui formazione e abilitazione avveniva in un'apposita scuola (“Tirocinio”)²⁹. Nonostante il successo della riforma essa si ferma alle

29. Sul sistema didattico del Dipartimento del Mella rimando a M. PISERI, “Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia”, in E. BECCHI,