Hans Karl Peterlini, Annemarie Augschöll Blasbichler

Stanze della memoria. Le piccole scuole come punti di cristallizzazione nella mutazione delle strategie scolastiche e di politica educativa

Nota editoriale e contestuale

Il presente testo costituisce la prefazione introduttiva al Capitolo III, intitolato *Stanze della memoria. Le piccole scuole come punti di cristallizzazione nella mutazione delle strategie scolastiche e di politica educativa* (pp. 143-161), tratto dal volume monografico di Annemarie Augschöll Blasbichler e Hans Karl Peterlini, *Ai limiti della civiltà: percorsi storici e analitici delle piccole scuole nelle aree montane e periferiche dell'Alto Adige/Sudtirolo* (eum - Edizioni Università di Macerata, 2026). La sintesi teorico-pedagogica trae origine dal progetto di ricerca *L'edificio scolastico come luogo di apprendimento, di vita e di lavoro*, realizzato presso la Libera Università di Bolzano con il sostegno del Consiglio di Ricerca dell'Università di Klagenfurt.

Sintesi teorica, architettura pedagogica e il destino dei luoghi d'apprendimento

Il saggio si configura come un'ampia riflessione teorica ed ermeneutica che rianno-da i fili delle evidenze empiriche emerse nei casi di studio, elevando la piccola scuola di montagna a "punto di cristallizzazione" delle trasformazioni della politica educativa e dei modelli pedagogici. L'espressione "stanze della memoria" evoca sia la concretezza fisica degli ambienti in cui si è fatta scuola – dalle nude *Stuben* contadine alle aule delle canoniche, fino ai primi edifici scolastici di inizio Novecento –, sia la dimensione immateriale del ricordo individuale e collettivo.

Un primo asse concettuale approfondisce l'apertura dello spazio pedagogico alla luce della pedagogia topologica e dell'architettura scolastica. Richiamando le intuizio-ni di Hugo Kükelhaus, Hartmann von Hentig e Maria Montessori, lo spazio costruito

non viene inteso come una semplice struttura edilizia, ma come una vera e propria "terza istanza educatrice". Nelle scuole di montagna tradizionali si riscontra una palese povertà materiale: assenza di acqua corrente, latrine a caduta esterna, riscaldamento precario affidato a stufe a legna e arredi essenziali. Tuttavia, l'assenza di un'architettura monumentale e coercitiva – quale era invece espressa dai grandi palazzi scolastici urbani d'inizio secolo (si pensi alla scuola "Goethe" di Bolzano o agli imponenti complessi giubilari di Neumarkt) – lasciava un inaspettato margine di libertà agli attori del livello micro. Nel microcosmo della classe unica pluritestuale (*einklassige Schule*), dove bambini dai 6 ai 14 anni condividevano la medesima stanza, l'insegnamento assumeva spontaneamente forme di cooperazione intergenerazionale, mutuo aiuto e integrazione tra apprendimento formale e vita quotidiana.

Un secondo snodo teorico analizza il passaggio "dalla Stube alla città globale" attraverso la categoria habermasiana della colonizzazione del mondo della vita. L'istituzionalizzazione dell'obbligo scolastico ha progressivamente introdotto logiche di sistema (programmi statali, burocrazia amministrativa, certificazioni dei titoli) all'interno di comunità rurali regolate da ritmi tradizionali. Finché la scuola è rimasta collocata nel cuore fisico del villaggio o del maso, è stato possibile un fecondo equilibrio tra apprendimento formale e saperi informali ancorati all'ambiente naturale. Quando, a partire dagli anni Sessanta e Settanta del Novecento, le esigenze di razionalizzazione della spesa e di specializzazione didattica hanno imposto la chiusura delle sedi periferiche e il trasporto accentrato degli alunni verso i capoluoghi di valle, questo equilibrio si è spezzato. La separazione netta tra il luogo dell'abitare e il luogo dell'apprendere ha segnato l'ingresso definitivo delle comunità alpine nella modernità accelerata.

Infine, la sezione si interroga sull'eredità e sui processi di rifunzionalizzazione che interessano oggi le ex scuole di montagna. Se in molti casi la chiusura dell'edificio scolastico ha accelerato il declino demografico del villaggio, lasciando dietro di sé "non-luoghi" o strutture abbandonate, in altre realtà si assiste a un'interessante riscoperta pedagogica della periferia. Esempi come la *Erlebnisschule* (scuola d'avventura) di Hinterkirch in Val Venosta, il centro visite del Parco Naturale Monte Corno nell'ex scuola di Gfrill o i progetti di "agricoltura sociale" mostrano come gli spazi delle vecchie scuole possano reinventarsi come luoghi di apprendimento extrascolastico, ambientale e comunitario.

Le "stanze della memoria" non sono dunque meri monumenti di un passato nostalgico, ma dispositivi critici per ripensare, nel presente, il rapporto tra educazione, territorio, architettura e comunità.

.

Le piccole scuole come punti di cristallizzazione nella mutazione delle strategie scolastiche e di politica educativa

Origine, sviluppo e chiusura delle piccole scuole sono fenomeni che consentono opportunità di riflessione sui tempi, gli spazi e gli attori dei processi di apprendimento. Fenomeni, quindi, che possono essere utilizzati come esempi al fine di interpretare e comprendere l'evoluzione storica che giunge fino ai nostri giorni, nel quadro di un intreccio complesso di micro e macro fattori. Allo stesso tempo, alla luce dei casi esaminati diventa in un certo senso possibile verificare la tenuta delle strategie politiche, delle misure strutturali e delle ambizioni legate al mondo della scuola in località specifiche e in un orizzonte di tempo delimitato. Scuole di montagna collocate a oltre 1.500 metri di altitudine, oppure in zone di frizione etno-linguistica, piccoli edifici posti su vie improvvisamente investite da processi di mobilitazione accelerata, istituti nati per ovviare alle precarie condizioni di periferie quasi abbandonate, ci hanno dato, insomma, l'occasione di osservare in modo privilegiato ed esemplare dinamiche di successo o di fallimento educativo.

Da ciò che precede possono sorgere considerazioni che vanno ben oltre le determinazioni scolastiche in senso stretto: luogo, edificio, classe. La presente documentazione è inerente il progetto di ricerca della Libera Università di Bolzano [LUB], diretto da Annemarie Augschöll e tratteggiato per la prima volta nel 2003, che ha cominciato a prendere forma indagando in primo luogo l'edificio scolastico come entità a sé stante, ma già all'interno di una prospettiva che si sarebbe poi allargata alle influenze esercitate su questo "luogo d'istruzione istituzionalizzato" (descrizione del progetto, 2003). L'ampliamento del focus della ricerca ha così fatto leva su considerazioni in grado di coinvolgere ambiti storici, spaziali e attoriali di più ampia portata: dalla breve fioritura e dal lento declino fino alla chiusura di molte piccole scuole nel XX secolo (e in parte ancora nel XXI secolo), si è passati ad esporre l'intero processo risalendo alla nascita delle prime iniziative di carattere formativo avvenute alle soglie della modernità nella regione del Tirolo. In questo modo il piccolo "edificio scolastico" si è rivelato essere un punto di cristallizzazione di dinamiche molto più complesse. Non era quindi più sufficiente restare ancorati all'esame di un contesto ristretto, limitandoci a focalizzare per esempio una "scuola particolare", bensì occorreva inserire quel contesto e quella scuola nel raggio sociale della comunità e, più oltre, all'interno di tutto ciò che avrebbe (e di fatto ha)

potuto influenzarne sia lo sviluppo che l'involuzione. Nelle considerazioni seguenti, cercheremo di illuminare tale interazione a più livelli (cfr. Fend, 2006) servendoci di diversi modelli esplicativi: dall'analisi dei linguaggi e delle strutture di dominio (cfr. Foucault, 1976) all'esame degli spazi sociali e delle condizioni socio-economiche-culturali dell'apprendimento (cfr. Bourdieu, Passeron, 1972); dai processi di colonizzazione del mondo della vita mediante interventi di sistema (cfr. Habermas, 1981) fino ai concetti di spazio creativo interpretati dai giovani e da soggetti culturali diversi negli spazi urbanizzati e virtualizzati del presente (cfr. Lang, 2007).

Ovunque una piccola scuola sia stata fondata, trasferita, ricostruita, ovunque si sia legata a nuove speranze oppure abbia subito il trauma della chiusura, lo spazio di apprendimento, una volta scomparso, espone una traccia narrativa che qui può essere solo in parte testimoniata. Gli approcci teorici appena elencati possono però aiutarci a comprendere il mondo delle piccole scuole, sia quelle che sono state costrette a chiudere, sia quelle che sono sopravvissute. Non procederemo, tuttavia, a una categorizzazione sistematica dei singoli esempi in base ai diversi modelli proposti. Da un lato, ciò significherebbe congelare l'esperienza e la vita delle singole scuole entro uno schema osservativo troppo ristretto; dall'altro si impedirebbe ai lettori di trovare autonomamente altri possibili esempi, arricchendo così il panorama osservativo. Le piccole scuole scomparse, le quali – come abbiamo visto – in certi casi sussistono ancora come meri edifici, oppure sono state trasformate in "*altri luoghi*" o "*non-luoghi*", possono essere viste come monumenti [*Gedenkstätten*] di una storia educativa o formativa che emerge da un reticolo di relazioni storiche e sociali ancora presente nella memoria collettiva.

Sull'apertura dello spazio pedagogico

Tradizionalmente, la pedagogia ha sempre prestato poca attenzione "agli spazi in cui essa stessa operava" (Opp, Brosch, 2010, p. 7). Da qualche anno, però, impulsi innovativi giungono da stimolanti approcci interdisciplinari, perlopiù d'impronta fenomenologica, al fine di elaborare i presupposti di una "pedagogia dello spazio" (Westphal, 2007). Solo per limitarci ai più recenti esempi che hanno posto in luce tale relazione: pedagogia, studi culturali [cultural studies], architettura e pianificazione didattica sono tutti ambiti rivelatisi utili ad elaborare un'idea di "scuola come spazio vitale" (Link, 2010), "scuola come spazio pedagogico" (Brosch, 2010), di pedagogia come "topografia" (Blömer, 2011) o di uno spazio visto nella sua dimensione formativa (Schröteler von Brandt *et al*., 2012). La cosiddetta svolta spaziale (Döring, Thielmann, 2009) sta insomma sempre più integrando modelli di analisi a lungo imperniati su dinamiche intrapsichiche – o in tempi più recenti: interpersonali –,

in modo da aprirsi a una comprensione "dell'esperienza spaziale corporea e sensibile" (Becker, Bilstein, Liebau, 1997, p. 13)

Piuttosto che procedere a una vera e propria scoperta dello spazio in ambito pedagogico, la svolta spaziale avvia una riscoperta di un campo noto mediante nuove esplorazioni interdisciplinari. L'importanza dello spazio – nel quale il sapere viene trasmesso, assimilato e trasformato, e in cui si organizzano fenomeni quali l'adattamento, il disciplinamento e la subordinazione – è sempre stata riconosciuta e tematizzata nella riflessione sulle strutture di potere inerenti il modo di abitare, per esempio all'inizio del XX secolo, grazie alla pedagogia riformatrice della scuola di Odenwald (1910-1934), ai tentativi di dar vita a costruzioni informate da un pensiero pedagogico liberato da schemi dominanti (Link, 2010) o la creazione di un "ambiente preparato e amorevole" con il metodo di Maria Montessori, (cfr. 1999, pp. 327-341). A partire dagli anni Sessanta, l'analisi foucaultiana dei dispositivi disciplinari (carceri, caserme, manicomi) dette un potente impulso anche alle scienze dell'educazione al fine di riflettere sui meccanismi e le tecniche di controllo esercitate sugli individui da determinate strategie architettoniche (cfr. Foucault, 1999, p. 182). Sui "progetti scolastici di Bielefeld", ispirati dall'artista, falegname ed educatore Hugo Kükelhaus e dai suoi testi critici raccolti in "Architettura disumana" (1973), ha scritto Hartmann von Hentig: "Se apprendere significa fare esperienza e se per fare esperienza occorre selezionare in modo autonomo ciò che è percepito al fine di sperimentare e agire praticamente, allora è chiaro che gli architetti devono sforzarsi di creare un quadro di riferimento completamente diverso da tutto ciò che finora abbiamo inteso come scuola" (Hentig, 1973a, p. 82). Se da un punto di vista pedagogico era ovvio dedurre determinate attitudini e progetti educativi dall'architettura ("l'edificio scolastico esprime ciò che intendiamo fare al suo interno", Hentig, 1973b, p. 49), la critica sociologica di Bourdieu ha reso maggiormente perspicue le disuguaglianze strutturali che scaturiscono dalle diverse opportunità educative. Nello spazio sociale, l'istruzione è considerata "un fattore decisivo di differenziazione" (Schultheis, 2004, p. 22), poiché la possibilità che gli attori hanno di posizionarsi in questo campo di forze (e dunque anche di lotta) è influenzata dall'ineguale distribuzione del capitale economico, sociale, culturale e simbolico. Perciò ogni spazio sociale è costituito da meccanismi di inclusione ed esclusione (Bourdieu, 1997, p. 160).

Come accennato in precedenza, tutto ciò richiede un esame che deve spingersi ben oltre l'osservazione di un singolo esempio, una data scuola in un dato luogo, coinvolgendo complesse sfere di influenza e linee relazionali capaci di esercitare un impatto sui rispettivi spazi sociali e sui loro attori. Per Helmut Fend, in ambito scolastico gli attori si muovono secondo ordinamenti sociali, così come essi sono intesi da Max Weber: regole vincolanti, accordi, leggi che predispongono azioni di controllo e quindi possibili mezzi coercitivi, questi

ultimi da non intendere in senso strettamente fisico-strutturale, ma in modo socio-relazionale, ancorché espressi e per così dire condensati in determinati "istituti" (Fend, 2006, p. 140).

La distinzione tra livelli macro, meso e micro (*ibidem*, p. 166) è un modello utile per analizzare le azioni individuali e sociali degli attori del sistema educativo: a livello macro, le decisioni di politica educativa e le condizioni quadro strutturali portano ad elaborare indicazioni che riguardano la pianificazione formativa, la programmazione scolastica e l'organizzazione delle lezioni; a livello meso, queste indicazioni trovano applicazione nella scuola come comunità pedagogica; a livello micro, infine, avviene l'incontro tra insegnanti e alunni (*ibidem*, p. 167), sebbene secondo una diversa distribuzione delle possibilità di azione e influenza: "Una ministra o un ministro ha una maggiore possibilità di influenzare le cose di un rappresentante dei genitori di una scuola, di un insegnante o persino di un alunno" (*ibidem*, p. 166). Si potrebbe aggiungere che, al contrario, molto di ciò che costituisce una scuola emerge e si concretizza solo a livello micro, cioè nell'incontro e nella relazione tra insegnante e alunno, quindi in un ambiente sociale che comprende condizioni culturali, economiche e strutturali, nonché lo spazio inteso, in senso stretto, come "terza istanza educatrice" (Blömer, 2011, p. 19). Nella piccola scuola, a un livello radicalmente micro, si ha l'incontro di tutte queste forze e di tutti gli attori dello spazio sociale, mentre la politica educativa trova espressione nell'edificio scolastico, ma anche nel percorso che occorre fare per raggiungerlo e nelle possibilità di usufruire di un trasporto pubblico; nelle azioni dell'insegnante affiorano le tradizioni culturali, i punti di rottura, le esperienze e le idee personali, le visioni del mondo, ma anche la pianificazione didattica, i sistemi formativi o le normative su retribuzioni e pensioni; nell'apprendimento degli alunni, infine, nel loro background sociale, nella concezione che i genitori hanno del mondo educativo, del loro passato, del loro presente e dei loro progetti futuri, traluco no la distribuzione delle forme di capitale tratteggiate da Bourdieu e le loro "risorse oggettive", così come descritte da Delcroix.

Guardata attraverso le sue fasi di emersione e dissoluzione, una piccola scuola può costituire così il punto di cristallizzazione delle condizioni di apprendimento negli spazi sociali. Ciò apre dunque anche la scena dov'è possibile osservare – tenendo conto dell'approssimazione inerente ogni apprendimento e ogni esperienza – il successo precario e il radicale fallimento delle strategie formative istituzionali, come esse si riflettono a tutti i livelli nell'interazione dei suoi attori.

Scuole al crocevia tra sistema e mondo della vita

L'apertura e la creazione di spazi sociali mediante l'allestimento di strutture educative nell'area dell'ex Tirolo evoca, per quanto sia possibile estendere il campo della ricerca, la presenza di un attore spinto dall'intenzione di diffondere e imprimere nel mondo le proprie idee. Per la Chiesa del tempo, l'educazione si configura come "missione" in senso sia letterale che figurato. In ciò si potrebbe scorgere la differenza con altre epoche – per esempio relativamente all'antichità greco-romana –, nelle quali la scuola era organizzata privatamente dai cittadini più abbienti, o serviva alla formazione delle *élites* e dei soldati. L'impulso missionario ecclesiastico, al contrario, non era di tipo elitario, e quindi ristretto alle scuole monastiche, ma intendeva estendersi in ogni luogo, rivolgendosi al maggior numero possibile di persone. Le rivendicazioni di potere si accompagnano qui alla convinzione di essere in possesso di un universale messaggio di salvezza, legittimando strategie impositive.

La penetrazione degli eremiti nelle zone montane più remote, spesso sottoposti a persecuzione; e martirio, il posizionamento dei monasteri al crocevia di luoghi strategici, la graduale apertura dello spazio mediante la presenza di parrocchie, curazie e benefici, sono tutti elementi che contrassegnano una progressiva occupazione dello spazio con strutture caratterizzate fin dall'inizio come presidi pedagogici, cioè operanti al fine di evangelizzare un territorio in origine pagano. In definitiva, l'emergere della scuola assume l'aspetto di una "colonizzazione del mondo della vita" da parte di un sistema che, nella prospettiva di Habermas (1981, p. 107), utilizza le istituzioni per impiantarsi in un determinato "orizzonte o spazio concettuale". Il binomio "sistema/mondo della vita" può essere inteso, in senso oppositivo, mostrando come un mondo della vita ancora inconsapevole e non strutturato viene occupato da sistemi maggiormente definiti, come quelli della politica, della religione e dell'economia, secondo precise logiche d'interesse. Mentre al livello del mondo della vita, per Habermas, l'accesso all'azione comunicativa si manifesta così allorché una determinata crisi contribuisce a decomporre le certezze in precedenza acquisite (*ibidem*, p. 208), e quindi si procede a una ricerca congiunta di soluzioni tramite la contrattazione dei diversi interessi, al livello del sistema, al contrario, la comunicazione è orientata in modo strategico (*ibidem*, p. 126), al fine di raggiungere i suoi obiettivi in base a specifiche tecniche di "colonizzazione".

Il modo con il quale il mondo della vita occupato da chiese e canoniche reagisce alla colonizzazione mette in luce una dimensione del modello habermasiano che, in genere, non viene colta accentando in modo troppo netto l'opposizione tra sistema e mondo della vita. Più che di una mera opposizione, infatti, è qui opportuno parlare di una interazione produttiva tra interventi sistemici e soluzioni comunicative sviluppate dal mondo della vita (cfr. Peterlini, 2012, p. 17). Attorno agli avamposti creati dall'evangelizzazione sorgono in

effetti spazi di apprendimento che – a prescindere dalla resistenza esercitata nei confronti di fenomeni di asservimento spesso crudeli – entrano anche in relazione con il sistema. Il messaggio viene recepito, interiorizzato e – per dirla con Bourdieu – incorporato in qualità di capitale culturale e simbolico.

Nel corso dei secoli, l'obiettivo strategico perseguito dalla Chiesa (appropriarsi dello spazio e permearlo con le proprie idee) è stato senza dubbio raggiunto. Congiungendosi al potere secolare assunto dal sistema politico, il dominio assume così la sua estensione spaziale e viene blindato in modo militare. Quando, con il protestantesimo, emerge un'idea oppositiva in grado di captare segnali di crisi e di prefigurare istanze di rinnovamento, non è solo la "fede" a essere minacciata, ma l'intero sistema di potere (alimentato dalla Chiesa e dal governo secolare) che, su quella fede, ha sempre basato il suo dominio. La conseguenza fu una violenta restaurazione dell'unità del potere religioso ed ecclesiastico mediante il principio del "cuius regio, eius religio": al fine di agevolare e garantire la capacità di governo e di controllo, non ci doveva essere nessuno scarto possibile tra la religione del potere e quella del popolo (Peterlini, 2008b, p. 68). L'unificazione dei due poteri, imposta con la forza, venne a tal punto interiorizzata che, secoli dopo, allorché Chiesa e Stato entrarono in competizione, sarebbe stato addirittura il popolo a ergersi in difesa della fede contro le istanze di de-clericalizzazione della scuola. Il *Kulturkampf* tirolese può essere visto come una conseguenza tardiva del successo riscontrato dalla missione evangelizzatrice intrapresa nei secoli precedenti.

A poco a poco, è la popolazione locale, la gente delle frazioni e i contadini raccolti nei gruppi di masi, a volere un parroco con il quale la scuola possa raggiungere le loro zone; si rivolgono alla diocesi, cercano modi e maniere per raccogliere il denaro necessario all'istituzione dei benefici ecclesiastici, convincono i sacerdoti a prendere in consegna la loro parrocchia o la loro curazia. La colonizzazione, come intervento di sistema, ha attivato nel mondo della vita quei processi che, seppure in primo tempo ritardati, si sono poi affermati per altre vie, modificandosi, adattandosi alle nuove esigenze e quindi affermandosi in azioni comunicative. Adesso è il mondo della vita a sfidare l'inerzia e il ritardo dei sistemi mediante effetti di retroazione, per esempio richiedendo una rappresentanza ecclesiastica in grado di corrispondere a questi nuovi desideri, laddove essa mancava o era costituita da sacerdoti che non erano disposti a insegnare. A questo punto fu lo Stato, attraverso le *riforme teresiano-giuseppine*, a intervenire al livello di sistema. Una nuova missione di carattere ideale (quella dell'Illuminismo) si combinò con gli obiettivi strategici del potere politico: la società era diventata più complessa, e per tenere dietro alle crescenti esigenze amministrative e di difesa era necessario dotarsi di un livello d'istruzione migliore, soprattutto più diffuso. Davanti alla messa in discussione dei suoi valori, però, il mondo della vita reagì ancora una volta opponendosi: l'istruzione obbligatoria venne in gran parte rifiutata o aggirata. Si stava ormai determinando una profonda divaricazione tra Chiesa e Stato,

anche se in questa fase all'indebolimento della dotazione finanziaria destinata dalle istituzioni ecclesiastiche alla scuola non fece riscontro un significativo aumento di sovvenzioni messe a disposizione dallo Stato. Dopo aver a lungo rifiutato di accettare le riforme scolastiche, furono così ancora una volta le popolazioni locali – l'abbiamo osservato nell'esempio della Val Sarentino – a prendere in mano la situazione, contrastando in modo costruttivo la richiesta di ottemperare all'obbligo scolastico mediante l'allestimento di una rete di piccole scuole sostenute attivamente dalle comunità montane.

Per quanto riguarda la funzione unificante della Chiesa – funzione prima imposta a livello di sistema, quindi interiorizzata come esigenza identitaria (Peterlini, 2011, pp. 42-52) –, a partire dalla metà del XIX secolo essa non fu solo affiancata dall'idea dell'unità linguistica, ma scivolò in secondo piano allorché proprio la questione della lingua cominciò a manifestare tutto il suo potenziale disgregante. L'accumularsi delle tensioni nazionali nelle zone di confine linguistico trovò un immediato campo di precipitazione in ambito scolastico, e ancora una volta la scuola divenne uno strumento per innescare conflitti prodotti a livello di sistema per poi essere scaricati sul mondo della vita. Laddove, in passato, le persone erano state in grado di relativizzare le differenze linguistiche agendo in modo comunicativo, l'appartenenza linguistica stava ormai cominciando ad acquistare sempre più significato e, soprattutto, a frammentare il tessuto sociale. La chiusura delle scuole italiane nella Bassa Atesina, operata negli ultimi anni della monarchia austro-ungarica, può forse essere considerata alla stregua di un gesto compiuto per salvare il salvabile, ma non si differenzia in modo sostanziale dalla decisione, avvenuta durante il fascismo, di sopprimere le scuole in lingua tedesca: un sistema politico che elegga l'uniformità a elemento di dominio intenderà e utilizzerà sempre la scuola come decisivo strumento di omogeneizzazione. Al posto dell'unità confessionale era subentrata l'unità nazionale, e la scuola, dopo esserne stata investita, non poté fare a meno di riflettere il cambiamento.

Sovrapponendo i modelli di Habermas e Fend, può essere illuminante osservare il comportamento degli attori. Nel modello di Habermas, essi non possono mai essere individuati in modo univoco, perché – talvolta di più, talvolta di meno – si muovono costantemente tra le due dimensioni che ne caratterizzano l'esistenza: un bambino che va a scuola è integrato nel suo mondo della vita, e allo stesso tempo risente di tutte quelle influenze che possono essere ascritte al piano del sistema, come per esempio le tradizioni religiose, politiche, linguistiche, culturali, i meccanismi di inclusione ed esclusione economica, nonché i repertori della memoria storica che sono condensati in storie, rituali, canzoni, costumi (Assmann, 2002, p. 101). L'insegnante (o il sacerdote) che insegna ai bambini è al servizio dei sistemi – il sistema confessionale o quello statuale –, dipende da istituzioni vincolate dal punto di vista normativo, da lui interiorizzate, ma al contempo è anche immerso in un mondo della vita del quale conosce le esigenze, è in rapporto

(buono o meno buono) coi bambini e i loro genitori, e del resto anche lui è stato un bambino, anche lui ha avuto dei genitori. La stessa cosa vale per gli attori istituzionali: è vero che la cornice fornita dalle istituzioni determina, per così dire, il contenuto delle azioni che vi si svolgono all'interno, ma tra la pura e semplice ingiunzione a servirsi dei regolamenti e la loro effettiva messa in pratica si apre uno spazio d'applicazione irriducibile a una ferrea rigidità, e che contempla quindi diverse sfumature realizzative. Anche chi si trova, per il suo ruolo, ad agire quasi esclusivamente a livello di sistema, non potrà mai evitare del tutto che le sue azioni siano influenzate (e quindi anche parzialmente modificate) dalle esperienze del mondo della vita.

Quanto detto mostra un'immagine sfaccettata che ci permette di comprendere il mondo della scuola in base agli esempi che abbiamo esaminato: c'erano gli insegnanti severi, comunque apprezzati perché in linea con i valori del mondo della vita in cui operavano, perché conoscevano i codici comunicativi pertinenti ed erano più vicini al modo d'essere dei bambini di quanto il loro ruolo istituzionale rivelasse; e poi c'erano gli insegnanti che – investiti da autorità statale – si guadagnavano ugualmente il riconoscimento della gente cercando di aderire al mondo della vita espresso dalla comunità agricola. Ciò che rendeva così particolari le piccole scuole di montagna era, insomma, la loro capacità di essere perfettamente integrate nello spazio fisico e sociale in cui vivevano gli allievi e i loro genitori. Indubbiamente l'introduzione dell'obbligo scolastico rappresentò un elemento intrusivo da parte del sistema, al fine di diffondere l'istruzione e ottenere una forma di adeguamento al piano normativo imposto dall'establishment politico, sociale ed economico. Tale obbligo riuscì comunque ad affermarsi laddove l'insieme delle circostanze non consentiva di fatto alternative, come per esempio quella rappresentata dalla scuola itinerante tentata da Tschiderer.

L'immediata prossimità, anzi la reciproca integrazione tra il mondo della scuola e quello della vita, termina quando comincia lo sviluppo dei villaggi più remoti, delle frazioni e dei masi: da un lato scompare la principale ragione per conservare le piccole scuole, ossia che i bambini non siano raggiungibili in altro modo; dall'altro, l'accessibilità dei centri maggiori comincia ad esercitare un'attrazione sempre più marcata sulla periferia. La chiusura delle piccole scuole di montagna costituisce un allontanamento dell'offerta educativa dall'ambiente in cui si trovano ad agire gli attori locali, viene superata l'unità tra il mondo dell'apprendimento e quello della vita, e si afferma così un paradigma divisivo, secondo il quale esistono ormai luoghi in cui si apprende e luoghi in cui si vive.

Mondo della vita e formazione continua

Nelle zone remote, aperte dal punto di vista educativo mediante l'istituzione di una scuola, la didattica usufruiva sempre di metodologie non formali o informali (Chisholm, Peterlini, 2012, pp. 102 ss.), si trattava cioè di spazi di apprendimento vincolati alle necessità della vita, dell'ambiente naturale e alle regole di una comunità rurale ancorata alle sue gerarchie e a un proprio sistema di valori. Laddove era presente un parroco, i contenuti preminenti erano di tipo confessionale, aveva per esempio grande rilievo l'apprendimento dei canti religiosi, e il ruolo della scuola era in prima istanza quello di stabilizzare la presenza della Chiesa in quella località, come si evince dalla maggiore retribuzione assegnata alla funzione di organista rispetto a quella dell'insegnamento vero e proprio. Con la graduale attuazione dell'obbligo scolastico, l'apprendimento venne però formalizzato e istituzionalizzato, dando luogo a una scansione di sistemi formativi che si sono poi sviluppati fino al presente: dalle scuole per l'infanzia, ai livelli superiori, inclusa l'Università e le altre varie organizzazioni formative. "Insieme alla crescente importanza attribuita alle certificazioni per il mercato del lavoro e per il conferimento di un determinato status, ciò portò inavvertitamente anche alla dissolvenza o alla sottovalutazione di altre possibilità d'insegnamento e apprendimento" (*ibidem*, p. 100). Al contrario, il concetto di "formazione continua" (Chisholm, 2008) si riferisce proprio a quei processi educativi di tipo informali che sono esistiti sia prima della scuola, sia nonostante la scuola, e per la riflessione di tipo pedagogico è importante rilevare come l'apprendimento si riveli tanto più efficace quanto sarà in grado di miscelare e connettere sinergicamente tutti i possibili suoi livelli – ossia formali e informali – nei diversi campi (Chisholm, Fennes, 2008, p. 181).

Collocata nell'immediato mondo della vita dei bambini, una piccola scuola di montagna rendeva possibile l'osmosi tra apprendimento e contesto ambientale, anche se, certo, permaneva un cospicuo divario tra i contenuti formali insegnati e ciò che un bambino del posto – in genere proveniente da una famiglia di contadini o di lavoratori a giornata – era tenuto a imparare fuori dalle mura scolastiche. Le narrazioni al riguardo ce ne danno conferma: durante le lezioni di scienze naturali, per esempio, potevano essere utilizzati dei coniglietti, che poi i bambini portavano a casa alla fine dell'anno scolastico. Tutto quello che stava immediatamente fuori dalla porta si prestava ad essere adoperato per scopi didattici. Come abbiamo già visto, poteva accadere che un insegnante venisse interrotto nel bel mezzo di una spiegazione ed essere chiamato per aiutare a far nascere un vitello. Qualcuno ha raccontato che in una scuola di montagna della Val Pusteria i bambini sentissero distintamente i rumori di un parto provenienti dalla stanza accanto. La differenza di significato tra questi due ambiti, semmai, si palesa in tutta la sua chiarezza allorché una madre, prelevati i figli da scuola, li portava a casa per lavorare. La scuola, insomma, era accettata solo finché si limitava all'essenziale, senza interferire troppo nei



Fig. 40. Un'insegnante e due scolare mentre giocano a biglie durante una pausa, Latzfons…

ritmi atavici che regolavano il rapporto tra vita e lavoro: in autunno bisognava comunque dedicarsi alla raccolta, e in primavera era già tempo di coltivare i campi e provvedere alla pastorizia.

Da questo punto di vista, l'istituzione dell'obbligo scolastico secondo i dettami di un'offerta didattica formalizzata può anche essere intesa come elemento di contrasto, o come rottura della cornice ambientale nella quale per lungo tempo è stato inserito l'apprendimento. L'obiettivo di pedagogizzare le aree remote non aveva come scopo quello di costruire un ponte tra i processi di apprendimento informali e ciò che adesso veniva richiesto in termini formali, quanto piuttosto quello di raggiungere i bambini per consentire loro di apprendere senza possibili traumi ciò che non avrebbero potuto apprendere nel loro mondo della vita. Insomma, l'obiettivo era quello di educare i bambini a ciò che era prescritto dagli attori a livello macro, in modo da renderli adatti ad essere integrati a livello sistemico negli ambiti della religione, della politica o nel mondo economico dominante.

Nel meticoloso lavoro sul campo fornito da Anton Bernhart sulle scuole montane della Val Venosta sono in genere indicate le qualifiche disponibili in relazione ai luoghi descritti: "Al momento (1981), Außernördersberg impiega solo una persona provvista di diploma di scuola superiore (carriera B) al servizio della comunità" (Bernhart, 1984, p. 222). Oppure: "Außernördersberg mette attualmente al servizio della comunità: 1 sacerdote, 1 direttore di scuola

elementare (carriera A) attivo in Val Venosta" (*ibidem*, p. 231). Göflan [Covelano], il più vicino villaggio di fondovalle, nello stesso periodo invece forniva: "3 sacerdoti, cinque persone con titolo accademico (carriera A), tredici impiegati con diploma di scuola secondaria superiore (fascia B)". Da una visione d'insieme si evince che, nel 1981, nei villaggi della Val Venosta dotati di scuole erano presenti 22 sacerdoti (sei dei quali con titolo accademico), altre 64 persone con titolo accademico e 186 diplomati. Bernhart, peraltro, non riesce a fornire un giudizio di qualità su quali siano le scuole, da lui censite, in grado di fornire le migliori possibilità formative: il villaggio di Lichtenberg, per esempio, poteva contare su ben 10 accademici, nonostante una popolazione di 450 abitanti, mentre a Partschins e in altre località molto più popolose le qualifiche rilevanti si limitavano a poche unità (*ibidem*, p. 438).

Troppo complesso il gioco delle influenze nello spazio sociale, dunque, per individuare una relazione causale tra offerta educativa e prospettive di successo. Alla luce di molte biografie formative è possibile osservare come siano spesso fattori del tutto casuali a generare effettive opportunità di avanzamento, e come per superare certe barriere talvolta sia stato necessario percorrere vie secondarie (Peterlini, 2013), mentre in altri casi sostegno pedagogico e talento non hanno invece prodotto risultati apprezzabili (vedi l'esempio di Öttenbach). Normalmente era la Chiesa a svolgere il ruolo di "talent-scout", ma anche in quel caso le dure necessità lavorative dell'ambiente contadino riuscivano, per così dire, a gelare quei talenti precocemente scoperti. Ai bambini veniva così concesso di proseguire la carriera scolastica solo se ci si trovava di fronte a un desiderio veramente ardente, oppure se in qualche modo era possibile trovare una soluzione di compromesso. In questo senso vanno menzionati i percorsi offerti dalle scuole di economia domestica o dagli istituti di formazione e perfezionamento agrario, introdotti a partire dagli anni Cinquanta (Kofler, Peterlini, 2010). Come ha notato Bernhart, il fatto che gli alunni delle scuole di montagna patissero una condizione di svantaggio non è da ricondurre esclusivamente alla qualità dell'insegnamento, quanto piuttosto alla complessiva situazione di marginalità socio-economica (peraltro senza che ciò impedisse in linea di principio anche possibili fortunate eccezioni). Parimenti, neppure quelle fortunate eccezioni servono a confutare l'argomento dello svantaggio strutturale, come ha ribadito con forza Erich Ribolits (2009) recependo e discutendo le argomentazioni di Bourdieu.

Tra calore familiare ed esclusione

Susanna Rubatscher e Reinhard Zangerle, nel loro studio dedicato all'apprendimento nelle scuole a bassa organizzazione (Rubatscher, Zangerle, 1992), hanno riflettuto sull'esperienza personale degli insegnanti in un momento in

cui la riforma scolastica del 1990 (insegnamento in team, numero minimo di alunni) da un lato rappresentava una nuova minaccia per la sussistenza delle piccole scuole, ma dall'altro sembrava anche aprire nuove prospettive alla luce delle loro peculiarità pedagogiche. In un sondaggio condotto su 118 insegnanti, emergono alcuni possibili vantaggi connessi a quel tipo di strutture: il "numero ridotto di alunni, che rende l'ambiente e i rapporti più familiari", "la tranquillità e la felicità maggiormente attingibili in una scuola di paese", "il rapporto più cordiale e armonico con i genitori" (*ibidem*, p. 48). Gli insegnanti rimarcavano anche come "in quel tipo di scuole mancasse un fenomeno oggi molto comune, vale a dire lo stress, perché l'insegnante dispone di una maggiore libertà, non si sente per esempio costretto nel rapporto con i colleghi" (*ibidem*, p. 49).

In molti casi è stato sottolineato anche il valore delle piccole scuole "come luoghi d'incontro per la comunità del villaggio" (*ibidem*, p. 58). L'indagine ha rivelato che molti edifici scolastici erano utilizzati anche per le prove e gli incontri del coro della chiesa, e altre attività di tipo ricreativo (*ibidem*). Su 118 insegnanti intervistati, 59 hanno dichiarato che, oltre all'attività dell'insegnamento, venivano "svolte anche molte altre funzioni extrascolastiche inerenti la vita del villaggio" (*ibidem*, p. 61). Soprattutto nelle località più piccole, non ancora raggiunte "dalle idee di rinnovamento nell'ambito di una formazione per adulti" e da un più moderno lavoro di tipo culturale, la scuola continuava a rappresentare un punto di attrazione sociale (*ibidem*, p. 65) e all'insegnante era in sostanza affidato anche il ruolo di "animatore" (*ibidem*, p. 61).

All'epoca in cui fu redatto questo studio, cioè nel 1992, la qualità dell'insegnamento impartito (o appreso) nelle piccole scuole di montagna era ancora perlopiù oggetto di controversie e, comunque, privo di una definizione compiuta. Uno studio effettuato dall'Università di Innsbruck aveva rivelato valori inferiori alla media per quanto riguarda i test di intelligenza e di rendimento rispetto ai valori apprezzati nelle scuole "completamente strutturate" (Köckeis-Stangl, 1977, p. 9). La ricerca dell'Istituto di Scienze dell'Educazione [Institut für Erziehungswissenschaften] guidato dall'allora professor Rudolf Weiß scatenò, soprattutto in Tirolo, un acceso dibattito tra favorevoli e contrari alla sopravvivenza delle piccole scuole. Per il distretto scolastico di Imst si era già pensato a una chiusura di tutti i piccoli istituti a favore di una scuola centralizzata, ma il governatore del *Land*, Eduard Wallnöfer, espresse un parere decisamente contrario: "Non permetteremo che i nostri figli se ne vadano in giro come dei contenitori per il trasporto del latte" (intervista a Dietmar Larcher).

Uno studio eseguito in Baden-Württemberg, poco meno di un decennio dopo, produsse un risultato del tutto opposto. Dopo la riapertura di 73 "piccole scuole locali", l'indagine condotta su circa 400 dirigenti scolastici e insegnanti rivelò una serie di punti di forza caratterizzanti proprio un tipo di educazione tarato su piccole dimensioni e organizzato con classi disomogenee: non solo

i risultati apprezzati si rivelarono comparabili a quelli ottenuti da allievi che frequentavano le classi omogenee, ma per quanto riguarda le conoscenze e le competenze di base erano addirittura migliori. Gli alunni delle piccole scuole, inoltre, dimostravano una competenza sociale nettamente superiore a quella dei loro colleghi "annuali", perché vivendo a stretto contatto con bambini di diverse età risultava acuita la loro disponibilità ad aiutare gli altri, la capacità di apprendere in modo cooperativo e l'evoluzione di uno spirito familiare. Il fatto di trovarsi poi ad agire in un ambiente circoscritto, produceva negli alunni riflessi positivi sia per quanto riguarda la motivazione a frequentare la scuola, sia in rapporto agli insegnanti e ai compagni (cit. in Rubatscher, Zangerle, 1992, pp. 70 ss.).

A causa dei diversi quadri di riferimento e della distanza tra gli approcci metodologici non è possibile qui abbozzare neppure un confronto parziale tra questi studi, e forse non sarebbe neppure utile. Eva Köckeis-Stangl, allora assistente di Rudolf Weiß a Innsbruck, aveva già notato come i test non fossero stati verosimilmente in grado di misurare tutto ciò che i bambini apprendevano nelle piccole scuole. Nel loro lavoro, Rubatscher e Zangerle concludono affermando che il comportamento sociale dei bambini nelle piccole scuole è in ogni caso "più intenso e fluido", raramente aggressivo e in gran parte armonioso, anzi, persino premuroso quando sono i bambini più grandi a interagire con i piccoli. Il contatto visivo e corporeo tra insegnanti e scolari risulta più frequente e "spontaneo". Il clima scolastico è caratterizzato da un più forte senso di comunità e sicurezza: "La cosa che balza agli occhi non sono le conoscenze o le prestazioni, ma l'atmosfera generale in cui avviene l'apprendimento e l'insegnamento", il lavoro, insomma, "si svolge in un clima in cui predominano vicinanza e calore emotivo" (*ibidem*, pp. 89 ss.). Certo, è vero che in classi numerose e disomogenee è più difficile preparare e organizzare lezioni che riescano utili davvero a tutti. Tuttavia, se il limite numerico si mantiene sotto i dieci alunni per classe (come in realtà era esplicitamente previsto – e nelle scuole di montagna senz'altro possibile), ecco che è o almeno sarebbe proprio la compresenza di allievi di diversa età a rendere possibile l'introduzione di alcune innovazioni didattiche, come per esempio i lavori a progetto, da eseguire in coppia o in piccoli gruppi (*ibidem*, p. 84).

Raccolti e protetti da uno spazio sociale che offriva un calore quasi familiare, i bambini delle piccole scuole erano al contempo esclusi dalle opportunità di apprendimento e di avanzamento sociale poste al di fuori di questa sfera. Nonostante da almeno un decennio fosse stata introdotta la scuola secondaria obbligatoria, in alcuni casi non era insolito osservare il prolungamento della scuola elementare fino all'età di 14 anni. Questo rifiuto di adeguarsi a un modello formativo adeguato all'età degli scolari testimonia il prezzo da pagare, in termini di esclusione, degli effetti d'inclusione che abbiamo appena tratteggiato. Laddove, però, gli standard educativi venivano applicati e i genitori avevano dunque la possibilità di mandare i figli alle scuole secondarie, ecco che le

piccole scuole si trovarono a registrare una drastica perdita di iscrizioni, unita all'effetto provocato dall'apertura di nuove e migliori vie di comunicazioni verso i centri maggiori. In altri termini, le piccole scuole furono in grado di mantenere il proprio status fintanto che il loro isolamento spaziale contribuiva a mantenere anche l'esclusione dei bambini. Se, con un esperimento mentale, provassimo a immaginarci la persistenza dell'isolamento spaziale, è probabile che anche l'esclusione dei bambini non si sarebbe spezzata. Quando le sedi scolastiche più remote non erano ancora collegate dalle nuove strade, le famiglie erano costrette a trovare punti d'appoggio più vicini alle sedi centrali o a pagare per poter alloggiare i propri figli, e molti non avevano la possibilità di farlo. Chi pativa una condizione di esclusione o marginalità spaziale non poteva quindi accedere alla scuola secondaria o all'Università, salvo in quei pochi casi in cui interveniva il sostegno da parte dell'istituzione ecclesiastica o, più tardi, grazie all'elargizione di alcune borse di studio.

Così, sebbene le condizioni di esclusione abbiano dato anche vita a mondi di apprendimento protetti, perché collocati nell'immediato contesto ambientale dei bambini, esse erano anche all'origine della precarietà economica e di tutta una serie di difficoltà e svantaggi (si pensi alla fatica che i bambini dovevano fare per raggiungere le scuole) tali da rendere molto più complesso il successivo accesso all'istruzione e una più ricca offerta lavorativa. Del resto, è vero anche che il superamento dell'isolamento, o delle condizioni di esclusione, non significava soltanto apertura e progresso, ma anche la distruzione di mondi di apprendimento o di contesti ambientali fino allora conosciuti e familiari, esponendoli alle dinamiche accelerate della vita moderna e dei processi formativi più impersonali che la caratterizzano.

Dalla Stube *alla città globale*

Se intendiamo l'edilizia scolastica come espressione dell'istituzionalizzazione dell'istruzione, i modelli storici mostrano la diversa velocità e qualità dello sviluppo inerenti l'apertura delle strutture scolastiche nella regione del Tirolo/Sudtirolo. L'unità secolare tra scuola e Chiesa era rappresentata dall'ubicazione delle scuole elementari nelle canoniche o in ambienti comunque vicini alla parrocchia, in modo simile, anche se a un livello più basso, a quanto avveniva per le scuole collegiali ospitate presso i monasteri o nelle sedi diocesane. Dove mancava l'assistenza parrocchiale, la scuola era ospitata in stanze [Stuben] o camere libere nei masi o nei luoghi annessi inutilizzati. La costruzione di edifici scolastici veri e propri marcò un nuovo livello di sviluppo nel contesto dell'amministrazione scolastica regolata dallo Stato, anche se con grandi differenze in rapporto alle ambizioni e alla qualità: *ai poveri ambienti di montagna si contrapponevano i grandi palazzi cittadini*. Se, insomma, le scuole di

montagna, spesso costruite con l'aiuto dei contadini, fungevano da soluzione di ripiego nel tentativo di raggiungere la maggior parte di popolazione possibile, le scuole ubicate nelle città o nei centri maggiori esemplificavano in modo dimostrativo la volontà, da parte dei ceti dominanti e borghesi, di ottenere un riconoscimento anche sul piano dell'istruzione.

Leggendola con il linguaggio del potere, l'architettura scolastica della fine del XIX e dell'inizio del XX secolo può essere vista come un'interazione tra struttura e individuo: se gli edifici scolastici grandi e massicci di fine secolo costituiscono una rappresentazione del potere attraverso il sapere (in un contesto in cui gli attori, ancorché privilegiati a livello micro, subiscono una riduzione della loro importanza), i bambini, i genitori e gli insegnanti delle scuole di montagna godono di molta meno attenzione e considerazione, il che non significa necessariamente di scarso rispetto, quanto piuttosto di una ridotta o indebolita presenza statale: nelle scuole collocate nelle *Stuben*, nel maso vicino, nell'edificio costruito accanto a una cascina, gli attori acquisiscono una dimensione più marcata rispetto all'edificio in cui si trovano, e pur restando integrati in una struttura sociale di tipo patriarcale e rurale che richiede obbedienza e conformità incondizionata, sono anche meno sottoposti all'autorità dello Stato. In questo caso, non è l'edificio a fare la scuola, ma gli insegnanti. Finché essi sono sostenuti dall'autorità dei genitori, che gliela cedono per le ore in cui si trovano in classe, possono far parte – al pari del parroco e dell'oste – delle figure più in vista del luogo. Gli alunni sono inevitabilmente integrati nel sistema di norme vigenti nel mondo in cui vivono, ma sono anche esposti a una minore pressione di rendimento: chi è volenteroso, laborioso e magari anche dotato ha l'opportunità di imparare, chi è più debole segue la corrente o è lasciato indietro. Se a casa c'è bisogno di lavorare, non si va a scuola. Il loro mondo della vita concede spazi di libertà che possono essere modellati e vissuti in modo socialmente alternativo da quanto è previsto (cfr. Simms, 2012, pp. 30 ss.), per esempio lungo il cammino che conduce alla scuola, nel bosco circostante e nell'area che si distende in prossimità del maso.

Allo stesso tempo, l'edificio scolastico – per quanto povero e scarno – esemplificava la penetrazione pubblica di uno spazio di vita privato, annullando in parte la distinzione tra i due ambiti registrata da Bourdieu per quanto riguarda gli spazi sociali: la scuola era ospitata in una casa privata o era incastrata tra i masi, l'insegnante, che viveva a scuola, stava sempre a contatto diretto con i contadini, mangiava con loro o cucinava per i bambini, con i quali condivideva anche l'uso del gabinetto. Nel suo libro intitolato *Interkulturelle Neugier* [Curiosità interculturale, ndr], scritto assieme ad Agnes Larcher, Dietmar Larcher descrive una scena tratta dalla sua infanzia tirolese. Mentre si trovava per l'appunto nel gabinetto della vecchia scuola, in realtà una latrina "a due posti", intento a leggere un libro di racconti sui missionari, entrò il preside, lo salutò amichevolmente, si sedette e cominciò subito a parlare: "Mi chiese cosa stessi leggendo, lodò il mio interesse per le vicende dei missionari cattolici, e

nel frattempo si dedicava a fare quello che era venuto a fare, per la verità in modo rumoroso. Io facevo altrettanto. Alla fine completammo le nostre operazioni usando i ritagli di giornale che stavano impilati in mezzo ai nostri due scranni, ci tirammo su i pantaloni, ci salutammo ancora in modo amichevole e – lui prima, io dopo, nel rispetto della gerarchia – abbandonammo quel posto così ospitale che aveva favorito in modo tanto proficuo il nostro scambio simbolico" (Larcher, 2006, p. 144). Durante il breve intervallo della comune defecazione, insomma, l'inevitabile sospensione delle differenze di status e di ruolo imposta dall'uso del gabinetto aveva messo in azione, seppur con qualche resto di asimmetria, un efficace agire comunicativo. Quanto più l'edificio scolastico risulta possente e centralizzato, tanto maggiore sarà la distanza tra il mondo della vita e il sistema di apprendimento, e quindi anche maggiormente strategica tutta la comunicazione che si effettua in quel contesto.

Se rapportati a una riflessione di tipo pedagogico e – grazie alla cosiddetta "spatial-turn" – all'attenzione che la progettazione architettonica ha dedicato alla più recente edilizia scolastica, la conformazione delle piccole scuole di montagna risulta affetta da una condizione di povertà strutturale e di abbandono. Tuttavia, non è possibile stabilire dei rigidi nessi causali tra quella povertà architettonica e la qualità dell'apprendimento. A mancare sono prove empiriche convincenti, capaci quindi di determinare in modo univoco in che cosa si eserciterebbe una tale influenza (cfr. Blömer, 2011, p. 12). Le conseguenze che se ne possono trarre sono, in prima istanza, la richiesta di potenziamento e professionalizzazione dei docenti, alle cui attività didattiche viene attribuita la massima importanza per il successo dei processi di apprendimento anche dallo studio di Hattie (Hattie, 2009, pp. 22 ss., si veda anche Steffens, Höfer, 2011). Rovesciando il senso di una situazione di apparente svantaggio, Michael Schratz ha proiettato il concetto di spazio sociale anche all'aula scolastica e alle sue dinamiche: "Poiché la maggior parte degli insegnanti non ha la possibilità di usufruire di una nuova scuola costruita secondo parametri pedagogicamente innovativi, la sfida diventa quella di modellare una più efficace architettura sociale" (Schratz, 2008, p. 9).

Ora, quanto le piccole scuole di montagna corrispondessero effettivamente a tale "architettura sociale" non è una questione alla quale possiamo rispondere in termini generali, perché si dovrebbero sgranare i singoli tempi di insegnamento e apprendimento. A ogni modo, esempi di questo tipo sono stati anche illustrati nel presente studio. Le piccole scuole di montagna hanno reso possibile un collegamento più stretto tra il sistema e il mondo della vita, e quindi anche transazioni fluide tra un tipo di apprendimento formalizzato e uno più informale. La collocazione delle scuole in spazi privati, dove talvolta non si riscontrava neppure la presenza della Chiesa, consentì comunque la creazione di un punto di aggregazione sociale capace di orientare in senso pubblico la politica educativa. In altre parole, gli spazi di apprendimento privati, resi possibili esclusivamente dall'autorità genitoriale e conformi alle loro condizioni di vita,

furono trasformati in spazi sociali capaci di applicare programmi educativi posti sotto il controllo pubblico. Il fatto che quegli edifici, una volta estintasi la loro funzione scolastica, siano poi ridiventati luoghi privati, corrisponde dunque a una trasformazione restaurativa della dimensione privata.

La preoccupazione che, con la chiusura delle piccole scuole, anche il villaggio sarebbe morto, non è condivisa da Rubatscher/Zangerle, nonostante il loro apprezzamento nei confronti di quel tipo di istituti. Piuttosto, ai loro occhi la chiusura della scuola sembra essere "segno di un declino della popolazione già ampiamente annunciato, e con esso anche della vivacità di quei luoghi" (Rubatscher, Zangerle, 1992, p. 16). La chiusura della scuola, quindi, non costituirebbe la ragione, ma semmai solo un sintomo della possibile estinzione del luogo. Quando l'onda dello sviluppo ha toccato le località più periferiche, esse sono state attirate da un vortice di cambiamenti originati da un'accelerazione della forma di vita che si stava affermando altrove, dove cioè erano concentrate maggiori occasioni di lavoro, migliori opportunità legate al consumo e la possibilità di trovare luoghi d'intrattenimento. In questo modo anche la scuola ha perso la sua caratteristica capacità di cristallizzare intorno a sé esperienze educative, culturali e sociali. In molti casi il vuoto è stato colmato dalla fondazione di una filiale del corpo dei vigili del fuoco o da attività volontaristiche che potevano essere ospitate negli edifici scolastici abbandonati. Qualche volta, invece, la dismissione dei luoghi di apprendimento ha semplicemente cancellato ciò che li rendeva riconoscibili, e al loro posto – come abbiamo visto nel caso di Halbweg, con il suo tunnel – si è andati rapidamente incontro a una vera e propria desertificazione dello spazio.

Mediante il collegamento dei mondi della vita periferici ai centri più grandi, lo spazio in cui furono collocate le scuole di montagna, un tempo conquistato dall'azione missionaria della Chiesa e successivamente amministrato pubblicamente, è stato nuovamente privatizzato, o per meglio dire è diventato di nuovo teatro della divisione tra ambito pubblico e privato. Adesso, per lavorare, studiare, ballare, fare sport, ci si dirigi verso il centro, dove è più diffusa la vita sociale. Il villaggio, la frazione, il gruppo dei masi non muoiono, purché venga garantita la raggiungibilità, la possibilità di accedere a qualche occupazione anche a valle e i giovani contadini riescano a trovare delle donne poi disposte a restare con loro sul maso. Date tali condizioni, allora anche quel piccolo mondo remoto può rivelarsi una specie di rifugio idilliaco, dal quale è comunque possibile "evadere" con un tragitto motorizzato di pochi minuti. La mobilitazione dei luoghi periferici non corrisponde così soltanto a un'accelerazione della vita in tutte le sue dimensioni, ma è essa stessa una delle cause e uno stimolo di questa accelerazione e centralizzazione: facendo avanti e indietro dalla montagna alla valle, dalla periferia al centro, trasportando i bambini a scuola con uno scuolabus – adesso sì, come fossero veri e propri "bidoni del latte" – verso i luoghi d'istruzione più strutturati. Per quanto riguarda la posta, invece, già da tempo i portalettere non si arrampicavano più sulle montagne per

raggiungere i posti più sperduti, e il servizio è stato sostituito dalle cassette di raccolta situate a valle.

In questo modo, i moderni paesaggi educativi riflettono la tendenza all'isolamento che si afferma nella città globale: "L'isola in cui si risiede è il centro ecologico a partire dal quale si procede alla ricerca delle altre isole (l'asilo, la scuola, la stanza di un amico che abita in un'altra parte della città eccetera). Le distanze tra le isole vengono coperte in auto o con altri mezzi. In questo modo lo spazio tra isola e isola svanisce, e i bambini non lo percepiscono più" (Deinet, 2012, p. 46). Al contrario, mediante la diversa appropriazione degli spazi sociali, le opportunità di apprendimento e d'interconnessione si aprono proprio dove la frammentazione tra la dimensione privata e quella sociale non è così marcata, soprattutto nelle città europee, dove prevalgono contesti ambientali contraddistinti da una maggiore densità di giovani e bambini con background migratorio (Lang, 2007, p. 166).

Mentre i bambini e i giovani della classe media allestiscono i loro spazi solo in modo isolato, perché vivono in un luogo, giocano a calcio in un altro, prendono lezioni di musica o di danza da un'altra parte e vanno a trovare i loro amici da un'altra parte ancora, di solito accompagnati dai genitori, i bambini e i giovani con background migratorio sono in genere costretti a restare confinati entro i loro contesti usuali, a stabilire lì le loro reti sociali, a sviluppare i loro giochi e tutte quelle risorse soggettive che Delcroix (2001; citato in Lang, 2007, p. 163) assegna al modello dello svantaggio sociale descritto da Bourdieu. Allo stesso tempo, grazie alla loro transculturalità (Welsch, 2009), sono collegati via telefono e internet a spazi situati a una grande distanza l'uno dall'altro. Così, nella città globale, è possibile individuare sia un tipo di apprendimento e di vita circoscritto, così come era configurato nelle piccole scuole di montagna, ma anche quel processo di isolamento e di mobilitazione che portò alla loro estinzione.

Il superamento dei mondi di apprendimento periferici a vantaggio della centralizzazione scolastica ha contribuito a dissolvere il senso di sicurezza proprio delle piccole scuole di montagna, aprendo però anche nuovi orizzonti di apprendimento. Quindi non solo l'accelerazione dei percorsi verso le scuole e la frammentazione dei mondi della vita in senso insulare, ma anche l'apertura degli spazi sociali oltre la soglia della loro esclusione, riducendo cioè il confinamento dell'istruzione e della vita pubblica. Il prezzo, certo, è stato la perdita del calore sociale e un incremento del tasso di competitività e di ansia da prestazione. Quando perciò udiamo il grido degli insegnanti e dei dirigenti scolastici che, davanti alle sempre più crescenti esigenze dettate dalle nuove riforme impostate sulla didattica per competenze e sull'aumento del monte ore, reclamano una "decelerazione", ecco che qui riecheggia anche il memento mori delle piccole scuole ormai estinte.

Tuttavia, sebbene con altre prospettive, possiamo osservare anche i primi segni di una riabilitazione pedagogica di quei luoghi di apprendimento dismes-

si: allorché la riflessione sui processi formativi fa emergere punti di contatto tra architettura ed educazione, ecco riaffiorare, per esempio, il tema della "chiesa come luogo di apprendimento extrascolastico" (Riegel, Kindermann, 2012), e proprio quando le scuole non solo si sono emancipate dal predominio ecclesiastico, ma hanno anche fisicamente abbandonato canoniche e parrocchie. A Hinterkirch/Grub (Langtaufers), dove la scuola è stata chiusa, nel 2007 fu istituita una cosiddetta "scuola d'avventura" [*Erlebnisschule*], in cui bambini provenienti da tutta la provincia possono conoscere e sperimentare alcune attività proprie del mondo dei contadini di montagna, come la mungitura, la tessitura o la cottura del pane. Anche il centro informazioni del Parco del Monte Corno, a Gfrill, è stato aperto con lo scopo di testimoniare il potenziale di apprendimento dischiuso da un mondo della vita a stretto contatto con la natura. Mediante il progetto denominato "agricoltura sociale" [*Soziale Landwirschaft*], presentato al pubblico nell'estate del 2013, le aree di montagna sono adesso chiamate a non proporre più soltanto degli "agriturismi", ma servizi sociali e opportunità di apprendimento per bambini, anziani o persone diversamente abili (cfr. il servizio giornalistico della Rai trasmesso il 26.7.2013), ed è proprio la disponibilità degli ambienti rurali in cui una volta erano presenti le piccole scuole da noi descritte a suggerire l'opportunità di una loro reinvenzione come luoghi d'insegnamento e di apprendimento.