Hans Karl Peterlini, Annemarie Augschöll Blasbichler

Nicchie di apprendimento. La scuola nell'interazione tra sistemi e attori, tempo e spazio

Nota editoriale e contestuale

Il presente testo costituisce la prefazione introduttiva al Capitolo I, intitolato *Nicchie di apprendimento. La scuola nell'interazione tra sistemi e attori, tempo e spazio. Introduzione storica e teorica* (pp. 9-37), 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). Il contributo si inserisce direttamente nell'ambito del progetto di ricerca *L'edificio scolastico come luogo di apprendimento, di vita e di lavoro*, promosso e finanziato dalla Libera Università di Bolzano e sostenuto dal Consiglio di Ricerca e dalla Facoltà di Scienze Umane, Arte ed Educazione dell'Università di Klagenfurt.

Nelle aree montane e periferiche dell'Alto Adige/Sudtirolo, le piccole scuole popolari e le scuole d'emergenza (*Notschulen*) hanno rappresentato per secoli la cellula primaria – e talvolta l'unica occasione – di alfabetizzazione e socializzazione formale. L'indagine di questo fenomeno richiede una convergenza di prospettive teoriche idonea a decifrare la complessità delle micro-realtà educative. La "Nuova teoria della scuola" di Helmut Fend offre in questo senso la griglia concettuale fondamentale, articolando l'analisi dell'istituzione formativa lungo tre livelli interconnessi: il livello *macro* delle decisioni politico-istituzionali e dei quadri normativi statali; il livello *meso* della singola scuola intesa come comunità pedagogica e organizzativa; e il livello *micro* dell'interazione quotidiana tra maestri e scolari dentro l'aula.

A questo paradigma si intreccia la riflessione della svolta spaziale (*Spatial Turn*), la quale riconosce lo spazio fisico e sociale non come un mero contenitore passivo, bensì come una dimensione attiva dei processi pedagogici e delle dinamiche di potere. Come evidenziato dai contributi teorici sul rapporto tra accelerazione e contrazione dello spazio (da Niklas Luhmann a Markus Schroer e Marc Augé), la modernizzazione delle infrastrutture e dei trasporti ha spesso trasformato i luoghi della socialità rurale

in "non-luoghi" o ne ha causato la totale scomparsa. Le piccole scuole di montagna si configurano così come vere e proprie "nicchie di apprendimento", dove le categorie del tempo e dello spazio hanno vissuto una singolare simbiosi, protette ma anche isolate dalle asperità del territorio.

Per comprendere appieno la genesi di queste nicchie, occorre ripercorrere le tappe storiche dell'istituzionalizzazione scolastica nell'area tirolese. Dalle prime regolamentazioni tardo-medievali e moderne (le Ordinanze scolastiche del 1586 e del 1747), volte a garantire la purezza della fede e il disciplinamento morale attraverso il controllo parrocchiale (*Professionem fidei*), si giunge alla svolta dell'Illuminismo. Con le riforme teresiano-giuseppine della seconda metà del XVIII secolo e la successiva parentesi dell'amministrazione bavarese (1805-1815), lo Stato assolutista avocò a sé il compito dell'istruzione popolare. L'obiettivo non era unicamente umanitario, ma rispondeva alle esigenze economiche del ceto agricolo (*Nährstand*). In questo contesto, l'intervento sistemico andò a intercettare quella „fame di lettura" manifestata dagli strati contadini, innescando un proficuo dialogo – nel senso habermasiano – tra le strategie delle autorità centrali e il "mondo della vita" (*Lebenswelt*) delle comunità locali.

Il XIX e il XX secolo hanno poi impresso profondi traumi alla struttura scolastica locale. Il *Kulturkampf* ottocentesco accentuò la contesa tra potere civile e autorità ecclesiastica attorno al controllo dei programmi e della formazione dei docenti. Successivamente, con il passaggio del Tirolo a sud del Brennero al Regno d'Italia nel 1918 e l'avvento del regime fascista, la scuola divenne il primario strumento di assimilazione etnica e snazionalizzazione linguistica. La legge Gentile e i successivi decreti sradicarono l'insegnamento in lingua tedesca, costringendo la popolazione locale a organizzare la resistenza pedagogica clandestina delle scuole delle catacombe (*Katakombenschulen*), allestite segretamente nelle *Stuben* dei masi. Seguirono la drammatica stagione delle Opzioni del 1939 e l'occupazione nazista del 1943, fino alla complessa ricostruzione della scuola di lingua tedesca nel secondo dopoguerra.

Ripercorrere la storia di queste "nicchie di apprendimento" significa dunque restituire voce e dignità scientifica a una pluralità di attori – maestre itineranti, curati di montagna, contadini e bambini – le cui vicende personali testimoniano come, anche nelle condizioni materiali più precarie, la scuola sia stata un fondamentale presidio di civiltà e di emancipazione humana.

La scuola nell'interazione tra sistemi e attori, tempo e spazio. Introduzione storica e teorica

L'ultimo atto nella vita di una scuola è la sua chiusura – un atto amministrativo che in genere era già prevedibile da anni, spesso rimandato fino all'ultimo momento e oltre le reali possibilità di salvezza, accompagnato da pochi lavori di sgombero, dalla consegna di protocolli, seguito da piani per l'edificio rimasto vuoto, che spaziano dalla demolizione alla ristrutturazione, dall'esproprio per nuovi scopi alla vendita a privati.

Tra il 1958 e il 2008 sono state chiuse in Sudtirolo oltre 170 scuole elementari (fonte: Ufficio scolastico tedesco[1]), per lo più piccole scuole di montagna: il 1° ottobre 1958 toccò alla scuola elementare uniclasse di Moso in Sesto, dal 1961 in poi quasi ogni anno furono chiuse più scuole elementari, dal 1970 spesso dieci in un solo anno – una frequenza che, con alcune fasi di rallentamento e nuove accelerazioni, proseguì fino alla metà degli anni Novanta.

La maggior parte delle scuole minacciate da un calo delle iscrizioni e da condizioni quadro radicalmente mutate era così stata "sgomberata", ma di tanto in tanto seguivano ancora singole scuole, per la cui "salvezza" si era lottato fino all'ultimo, da parte dei genitori, delle comunità di villaggio, del comune. Alcune scuole furono chiuse dopo che pochi anni prima era stato costruito un nuovo edificio per loro; in altri casi cessò semplicemente l'utilizzo di una stanza o di una camera in una casa contadina. L'ultima chiusura scolastica, finora, è avvenuta con effetto dal 1° settembre 2025 con la scuola di Frassineto [*Verschneid*], nel comune di Meltina [*Mölten*].

La "scuola Oberländer" a Villandro [*Villanders*] fu chiusa nel 1958, dopo che l'edificio privato cambiò proprietario e l'ex aula scolastica, unico locale riscaldabile, venne utilizzata dalla giovane famiglia. I "bambini di Oberländer" dovettero così affrontare un tragitto scolastico di oltre un'ora, con un dislivello fino a 600 metri, per raggiungere la scuola nel capoluogo.

[1] La (molto utile) lista dell'Ufficio scolastico non è completa: vi mancano, tra l'altro, le scuole di Favogna, Halbweg, Monte Sole, Vadena e Buchholz; le scuole elementari italiane dismesse non sono registrate.



Fig. La scuola dell'«Oberland» di Villandro fu chiusa nel 1958, poiché il proprietario privato intendeva riutilizzare l'edificio per le proprie esigenze. I bambini dell'«Oberland» furono così costretti a percorrere quotidianamente oltre un'ora di cammino, superando un dislivello di circa 600 metri, per raggiungere la scuola del capoluogo

Se le chiusure delle scuole (di lingua tedesca) a partire dal 1958 sono ampiamente documentate in un elenco dell'Ufficio scolastico, le tracce della fondazione di queste scuole si perdono di norma nel XVIII o nel XVII secolo e anche prima – al "certificato di morte" raramente corrisponde un'analoga "certificazione di nascita". Con la chiusura si conclude spesso una storia scolastica plurisecolare, che – per i tempi più lontani – può essere illuminata soltanto in modo frammentario, sopravvissuta in cronache, vecchi appunti, documenti, ma quasi mai raccontata nella sua interezza e probabilmente non più raccontabile. Le cronache scolastiche cominciano di frequente con la cronaca di un nuovo edificio scolastico, risalgono a ricordi lontani, ma riprendono il filo narrativo per lo più solo con l'inizio del XX secolo, cioè fino a dove arrivano i ricordi delle testimoni e dei testimoni ancora in vita. Anche questo lavoro deve accontentarsi di raccogliere i frammenti disponibili del passato e di intrecciarli con i racconti di chi ancora "si ricorda della vecchia scuola". Spesso si tratta del passato più recente, a volte addirittura dell'attualità più vicina. Al centro non sta la storia delle singole scuole o della scuola sudtirolese in generale – su cui già esiste una buona attività di ricerca e pubblicazione –, bensì quelle interazioni tra sviluppi sociali, economici e politici, tra spazi e attori, che per

secoli hanno caratterizzato la scuola, fino a condurla infine alla sua fine. Partendo dal momento della chiusura e ricostruendo a ritroso la dinamica che vi ha portato, vorremmo cercare, per quanto possibile, di cogliere quell'intreccio che fece nascere le scuole, le animò, le trasformò sempre di nuovo in terreno di conflitto politico-culturale-religioso, offrì accoglienza ai bambini ma al tempo stesso poté stabilire esclusione e discriminazione, così come seppe rendere possibile un'istruzione riuscita e orientata al futuro.

Un possibile approccio teorico, che apre e al tempo stesso unifica molte prospettive, è la "Nuova teoria della scuola" di Helmut Fend, la quale, a favore di una "comprensione quanto più ricca di conoscenze possibile dell'ambito di realtà sociale del sistema educativo", rinuncia consapevolmente a una "rappresentazione chiara e a una netta separazione dei diversi paradigmi" (Fend, 2006, p. 178), non per un eclettismo arbitrario, bensì nel senso di approcci integrativi, "in cui l'interazione tra opportunità istituzionali, condizioni quadro materiali e strutture di senso culturali è posta al centro" (*ibid.*), con un ampliamento della prospettiva sulle microstrutture e i loro attori. Una dimensione ulteriore, che deriva dal tema di "luogo scolastico" e "edificio scolastico", è, nel senso della svolta spaziale (Spatial Turn, Döring, Thielmann, 2009), l'inclusione dello spazio nella riflessione pedagogica (Westphal, 2007): come nascono gli spazi sociali, come l'accelerazione della vita può trasformare i luoghi in non-luoghi (Augé, 2009) o addirittura farli scomparire (Schroer, 2009).

Tempo e spazio nella loro simbiosi

Quasi in maniera augurale si applica a molte piccole scuole l'analisi spazio-temporale di Schroer:

> Lo spazio è, per così dire, una vittima dell'accelerazione, che può essere considerata l'esperienza fondamentale della modernità. Società, storia, cultura, anzi la vita e il tempo stessi si accelerano a un ritmo vertiginoso. Nulla rimane com'era. Ciò che non si adatta al ritmo della vita moderna va perduto – anche lo spazio (*ibid.*, p. 128).

Se Luhmann cita come esempi di accelerazione per il XVIII secolo il miglioramento delle strade e delle carrozze, per il XIX la ferrovia, per il XX l'aviazione e per il XXI la telecomunicazione, che sostituisce il viaggio (Luhmann, 1984, p. 256), per la scomparsa delle scuole di montagna sudtirolesi va invece pensato un intreccio più sottile e complesso, che qua e là mancherà di una causalità sicura. Con il ricorso a modelli teorici embricati tra loro, ma in parte anche divergenti, questo lavoro intende analizzare attraverso casi esemplari la dinamica e i limiti dell'apertura scolastica di spazi sociali, senza però

perdere di vista la vita che di queste scuole può ancora essere raccontata, né sottometterla esclusivamente a un utilizzo teorico. In una prospettiva multipla, attraverso "descrizioni dense" (Geertz, 1973) di singoli luoghi ed edifici scolastici si tenta di elaborare piccole narrazioni di sviluppi più ampi. Con le scuole dismesse, con gli edifici scolastici demoliti, ristrutturati, riutilizzati in altro modo, si perde una memoria che ora può ancora essere salvata – non in modo capillare, ma concentrandosi su alcuni luoghi in cui l'intreccio tra economia, struttura sociale, ordinamento sociale, vita culturale e intellettuale, con i rispettivi e differenti attori, nei loro rispettivi e differenti spazi fisici e sociali, può essere rappresentato in maniera particolarmente efficace. Un preteso intento di completezza o di spiegazione esaustiva sarebbe presuntuoso: questo lavoro vuole piuttosto servire da stimolo per intraprendere ovunque quell'opera di memoria e riflessione laddove non sia stata ancora avviata.

La chiusura di una scuola è sempre l'espressione di un cambiamento nell'intreccio culturale, sociale ed economico di tempo e spazio, in cui anche gli attori – alunni, insegnanti, genitori, amministratori, le istituzioni – agiscono di conseguenza: un'interazione di molti fattori, non facile e mai definitivamente districabile, dei quali per il passato più recente può essere ancora richiamato alla memoria in forma vivida. Tra questi: il calo delle nascite dovuto alla diffusione della pillola anticoncezionale e a un mutato senso del benessere, il miglioramento delle vie di comunicazione, la riduzione dei tempi di percorrenza, l'accessibilità di opportunità di lavoro al di fuori del paese e, allo stesso tempo, la perdita di possibilità lavorative nelle vicinanze; la perdita di importanza dell'agricoltura nelle zone montane parallelamente al graduale fiorire di industria, artigianato e settore dei servizi nei fondovalle e nei centri più grandi; la riorganizzazione e l'aumento di efficienza nella gestione agricola così come nella vita pubblica; e, in alcuni casi, semplicemente l'agire pragmatico degli enti scolastici, senza un'ulteriore considerazione delle conseguenze per i destinatari della scuola, ossia i bambini. Così, i centri di raccolta del latte spostati a valle e le cassette postali collocate all'inizio dei ripidi sentieri di montagna si rispecchiano nel servizio di trasporto scolastico: lo spazio un tempo isolato, che doveva bastare a se stesso anche culturalmente e dal punto di vista dell'istruzione, si apre ora verso i centri, ma inevitabilmente cede a questi ultimi molte delle proprie funzioni sociali.

Con la chiusura delle scuole scompare anche lo spazio sociale che le ineriva: i percorsi dai masi più remoti fino all'edificio scolastico, la vita che vi si svolgeva, il microcosmo che si sviluppava attorno agli insegnanti trasferiti in montagna, uno scambio sociale e umano spesso modesto, ma in molti casi profondo; ad esempio, i piccoli servizi legati alla scuola, come quelli della "addetta alle pulizie", la collaborazione di più contadini per procurarsi la legna da ardere, le trattative con le istituzioni riguardo al finanziamento, alla prosecuzione o alla chiusura della scuola o a una sua nuova collocazione. Ascoltando le narrazioni ancora disponibili, le scuole dismesse possono essere rappresentate come

aggregazioni di interazioni economiche, sociali, politiche e non da ultimo culturali in uno spazio sociale, soggette a continui mutamenti e adattamenti. Per interpretare meglio questi fenomeni caso per caso, può essere allora utile tracciare nei suoi punti salienti una cornice storica della storia scolastica sudtirolese: alcune dinamiche si rifletteranno nella microstruttura della scuola chiusa, nel comportamento dei vari attori, nell'interazione tra condizioni sociali, economiche, culturali e politiche, altre invece verranno colte per contrasto.

Primi passi per un'istituzionalizzazione e regolamentazione dell'istruzione nel Tirolo medievale e moderno

Dietro lo sviluppo del sistema scolastico elementare nella regione tirolese – e analogamente in altre aree dell'Impero Asburgico – a lungo non vi fu alcun intervento centralizzato. La scuola era principalmente e "da sempre una questione della Chiesa" (Gelmi, 2001, p. 212). Le prime tracce di iniziative educative istituzionali della Chiesa risalgono circa all'anno 1000 (Augschöll, 2011, p. 53). I territori della contea del Tirolo furono a lungo divisi tra tre diocesi: la diocesi di Coira (con l'arcidiocesi di Magonza), a cui fino al 1819 apparteneva la Val Venosta; la diocesi di Bressanone (arcidiocesi di Salisburgo) e la diocesi di Trento (patriarcato di Venezia). Inizialmente sorsero scuole presso le sedi vescovili, come in Tirolo le scuole accorpate alle cattedrali di Trento (930) e di Bressanone (1000), poi nei monasteri e nei capitoli, con l'obiettivo di formare un'élite religiosa e secolare. Le origini delle scuole risalgono probabilmente al sinodo di Carlo Magno del 789, in cui fu stabilito che "in tutti i monasteri e nelle cattedrali siano istituite scuole per i ragazzi, dove si insegneranno i Salmi, il canto, l'aritmetica e la grammatica" (Egger, 1912, p. 7). Il noto storico della Chiesa tirolese Anselm Sparber ritiene che il decreto fosse già stato attuato dai vescovi a Sabiona (Sparber, 1942, p. 94). Prove documentarie concrete sono però disponibili solo dopo il trasferimento della sede vescovile da Sabiona a Bressanone. La scuola capitolare di San Candido, significativa per la missione tra gli Slavi, è menzionata per la prima volta in un documento del 1141 (cfr. anche Kühebacher, 1970, pp. 445f), quella di Neustift nel 1142, quella della Certosa nello Schnalstal nel 1337, quella di Marienberg intorno al 1350 (Noggler, 1885, p. 12). Nel corso del rinascimento economico avvenuto nel tardo Medioevo, mercanti e artigiani giunti a ricchezza e influenza nelle città e nei centri maggiori organizzarono, secondo il modello delle scuole ecclesiastiche citate, le cosiddette scuole latine [Leteinische Schulen] e, in particolare, le cosiddette scuole tedesche [Deutsche Schulen], adattate ai propri bisogni. Il primo riscontro documentario dell'esistenza di una scuola latina si trova per Bolzano (1237), Merano (1295), Innsbruck (1303), Chiusa (1340), Hall (1342), Brunico (1369) e Vipiteno (1414) (cfr. anche Augschöll, 1999, pp. 41ff).

Per la popolazione rurale, i concili del 1179 e del 1215 richiesero l'istituzione di scuole nelle parrocchie. Le prime scuole parrocchiali documentate sono quelle di Caldaro (1321), Wenns (1355), Termeno (1381), Sluderno (1406), Dobbiaco (1413) e San Paolo-Appiano (1518). Non è possibile stabilire con precisione quanto incisivi siano stati questi sviluppi anche nelle parrocchie o curatie più piccole, ma è certo che in alcuni villaggi montani sia stata attestata la presenza di una scuola nel tardo Medioevo (Gelmi, 2001, p. 212). Le scuole parrocchiali erano strettamente legate alla casa del parroco; vi insegnava di norma il parroco stesso e/o il vicario. I contenuti si limitavano spesso all'apprendimento delle preghiere e dei canti, e all'insegnamento dei principali fondamenti della fede (Augschöll, 1999, pp. 40f).

Fin dall'inizio all'idea di educare religiosamente il popolo si affiancava anche un'intenzione generale più strategica. In Tirolo, la rivolta contadina e dei minatori ispirata da ideali protestanti e sociali, guidata da Michael Gaismair dopo il 1525, portò a uno sforzo educativo volto a contrastare le idee luterane e la ribellione sociale. Impulsi decisivi per il contrasto al protestantesimo attraverso l'istruzione provenivano dal Concilio di Trento; essi furono attuati con coerenza dagli Asburgo, con il Tirolo in posizione di "avanguardia" (Donnermair, 2010, p. 17). Nel 1561 l'imperatore Ferdinando I chiamò i Gesuiti in Tirolo. Essi assunsero la gestione dei ginnasi di Innsbruck e Hall, per elevare la formazione sacerdotale, a lungo trascurata, a un nuovo livello (Forcher, Peterlini, 2010, p. 119); al contempo avviarono un'intensa "missione educativa", padroneggiando strumenti completamente nuovi, come i suggestivi "Sepolcri" nelle chiese e la rappresentazione passionale, che elettrizzava la popolazione, raggiungendo non solo la mente, ma anche i sensi (Peterlini, 2008b, p. 73).

Parallelamente, il sovrano intervenne a sostegno del sistema scolastico. L'arciduca Ferdinando II, nominato nel 1564, promosse massicciamente le scuole conventuali. Per le "scuole inferiori", nel 1586 emanò – con un ruolo pionieristico per l'intero Impero asburgico – la prima ordinanza scolastica regionale per il Tirolo, con la quale il sistema scolastico laico, fino ad allora organizzato a livello locale, doveva essere sistematizzato e posto su una base uniforme (Augschöll, 1999, pp. 62ff). L'ordinanza scolastica tirolese prevedeva "Istruzione e ordine, circa il modo in cui d'ora innanzi i maestri tedeschi, così come i maestri latini, i quali sono soliti istruire i bambini nella lettura e scrittura in tedesco, debbano altresì comportarsi con gli scolari" e rappresentava così il tentativo di dare una risposta politico-scolastica al protestantesimo, in Tirolo represso con fatica e con la forza. Il Concilio di Trento (1545-1563) e la Sinodo di Salisburgo (1549) costituivano il quadro di riferimento. Il fatto che venissero menzionate prioritariamente le scuole tedesche non era probabilmente casuale. Sebbene la normativa riguardasse esplicitamente anche le scuole latine, ora si enfatizzava il tedesco, in linea con gli sforzi del protestantesimo di trasmettere l'istruzione nella lingua del popolo. Al centro restava l'educazione alla fede corretta. Le comunità erano sollecitate a controllare la

moralità e la purezza di fede degli insegnanti. In questo senso, il pacchetto di riforme di Ferdinando prevedeva una procedura di esame obbligatoria per l'assunzione degli insegnanti. Non era consentito "assegnare a ciascuno una scuola a caso"; tuttavia, la normativa non stabiliva requisiti specifici di qualificazione o formazione. Già in fase preliminare alla nomina, era compito del parroco raccogliere informazioni sui candidati all'insegnamento, verificando "quanto essi fossero adatti, specialmente per motivi religiosi". Oltre alla condotta morale, era posta all'esame la disponibilità dei candidati a sottomettersi alle autorità: "In principio e da richiedersi, l'insegnante dovrà condurre per sé stesso, nella propria casa e specialmente con i propri scolari, una vita disciplinata e un buon comportamento", affinché con un "buon esempio" non sorgessero occasioni di scandalo; inoltre, doveva comportarsi "obbedientemente e rispettosamente verso i signori scolastici e le autorità preposte". Nel corso dell'assunzione, il candidato era infine obbligato a prestare la "Professione di fede" (*Profesiionem fidei*).

La normativa indica i punti salienti del calendario scolastico e definisce l'inizio, la fine e lo svolgimento dei singoli giorni di scuola. Lo stretto legame della scuola con la Chiesa si manifesta, tra l'altro, nell'obbligo per i bambini di partecipare alla messa quotidiana scolastica e nella previsione che la sorveglianza di quest'ultima rientri tra i doveri del maestro; ciò si riscontra anche nella disposizione relativa alle visite alle chiese dell'intera comunità scolastica nei numerosi giorni festivi. In tal modo, l'ordinanza scolastica delinea un campo di compiti per il maestro, che resterà parte della comprensione generale delle responsabilità degli insegnanti fino agli anni Settanta del Novecento (Augschöll Blasbichler, 2013). I primi contenuti della prima ordinanza scolastica tirolese riguardano le preghiere prima e dopo la scuola, l'apprendimento del "vecchio canto ecclesiastico cattolico" e le istruzioni nel catechismo. Solo in un secondo momento viene menzionato l'insegnamento delle tecniche culturali della lettura e della scrittura, che secondo il concetto didattico del singolo insegnamento dovevano essere organizzate tramite imitazione e ripetizione. Le istruzioni di aritmetica sono citate solo in relazione alla regolazione della retta scolastica. Un paragrafo a sé è dedicato all'uso dei libri di scuola, intitolato: Nessun libro debba essere letto prima di essere approvato. Secondo l'intento della normativa, il maestro doveva altresì vigilare fuori dall'orario scolastico affinché "i bambini non leggessero né usassero libri, canti o scritti eretici, malvagi o altrimenti immorali".

Vengono formulate in maniera dettagliata le finalità educative scolastiche, e al maestro viene attribuita la responsabilità di controllo e punizione anche al di fuori della scuola. Tra i suoi compiti rientra verificare che i propri allievi "per le strade, presso i genitori, i sacerdoti, i signori e altri uomini e donne anziani e rispettabili, manifestino e dimostrino il dovuto rispetto e deferenza". In un altro passaggio, l'ordinanza scolastica precisa: "E qualunque scolaro, grande o piccolo, entri a scuola, dovrà provvedere a togliersi il cappello o

il copricapo e inginocchiarsi, rendendo il proprio rispetto; oltre a ciò, dovrà augurare con parole educate buon giorno, buon pomeriggio o buona sera, a seconda dell'ora del giorno"[2]. A seguito del suddetto processo di esame per la nomina dei maestri, della dettagliata normativa sull'organizzazione, sui contenuti educativi e di apprendimento e sui compiti extra-scolastici, la prima ordinanza scolastica tirolese stabilisce infine l'istituzione di meccanismi di controllo corrispondenti: "Affinché il maestro si conformi alle ordinanze e vi adempia effettivamente e fedelmente, l'istituzione e il responsabile dovranno essere visitati almeno quattro volte"[3].

Tuttavia, molte disposizioni rimasero sulla carta, sia in Tirolo sia negli altri territori della monarchia danubiana. Con l'attenuarsi del protestantesimo e il successo pressoché totale e violento della Controriforma, si affievolì l'impulso originale che aveva condotto alla prima ordinanza scolastica. Nella maggior parte dei casi furono nuovamente gli ordini religiosi e le parrocchie a portare avanti l'istruzione, con risorse scarse e grandi concessioni alle esigenze locali (cfr. Donnermair, 2010, p. 17). In assenza di un obbligo scolastico rigoroso, non si poteva nemmeno parlare di una frequenza scolastica annuale e continua. In particolare, i contadini autosufficienti avevano bisogno dei figli come forza lavoro nei masi; anche per le famiglie di minatori di montagna, artigiani e salariati, difficilmente sarebbe stato economicamente sostenibile mandare i bambini a scuola tutto l'anno. Eppure, la prima ordinanza scolastica tirolese rappresentò un passo verso la statalizzazione di un sistema scolastico fino ad allora organizzato dalla Chiesa e in ambito privato (cfr. Ehrngruber, 2012, p. 7). L'ordinanza del 1586, insieme alla *Bettelordnung* [ordinanza sulla mendicità] del 1590, può essere considerata un esempio classico dei "processi di imposizione" da parte dell'autorità (Schennach, 2012, p. 192). Entrambi i regolamenti miravano, in ultima analisi, a disciplinare la società mediante l'istruzione e a condurla sulla retta via.

L'istruzione popolare tra le concezioni dell'Illuminismo e le pretese del potere assolutista

Nel secolo successivo la realtà scolastica risulta documentata in molte delle maggiori località del Tirolo; tuttavia, in non pochi casi, soltanto attraverso lettere di lamentela da parte degli insegnanti, che descrivono il loro misero sostentamento e supplicano con umile ossequio le autorità per una più degna retribuzione (Augschöll, 2000, pp. 249 ss.).

[2] TLA (Tiroler Landesarchiv), *CD 1586*, ff. 396r-410v, 1586.
[3] *Ibidem*.

A metà del XVIII secolo l'istruzione istituzionalizzata tornò a farsi tema di discussione. La Rinnovata Ordinanza scolastica della Contea Principesca del Tirolo del 1747 rimanda, nella sua introduzione, alla "completamente decaduta e quasi totalmente dimenticata Ordinanza scolastica" (ossia la prima ordinanza tirolese del, 1586), e si intende, per così dire, quale reazione alla constatata "sempre più dilagante corruzione dei costumi". Questa nuova edizione rappresentava dunque un secondo tentativo delle autorità regionali di dare alla scuola, in quanto istituzione, contorni uniformi mediante forme organizzative e contenuti definiti. Non è però riscontrabile, nella Rinnovata Ordinanza, un reale sviluppo della visione dell'istruzione scolastica rivolta ai suoi destinatari. Così anche tale normativa locale non va oltre la finalità dichiarata nell'introduzione: "porre per tempo la gioventù in buona disposizione, soprattutto in relazione al Cristianesimo, e rivolgerla, per mezzo dell'insegnamento e della disciplina, al proprio e all'altrui benessere". È tuttavia menzionato in modo specifico il diritto dei fanciulli poveri all'istruzione. Mediante l'esenzione dal pagamento della tassa scolastica, anch'essi avrebbero dovuto essere "distolti per tempo dalla libertà sfrenata e dalla consueta oziosità". Come unica novità nella didattica, l'ordinanza stabilisce la suddivisione degli scolari in tre classi, che a loro volta non dovevano comprendere più di cento fanciulli. Gli obiettivi di apprendimento, precisati per ciascuna classe, rimanevano tuttavia modesti: "Alla prima appartengono quelli che cominciano dalle lettere e dalle sillabe; alla seconda coloro che iniziano a leggere e a scrivere; alla terza quelli che fanno di conto…". Allo stesso tempo, la normativa prevede per i figli di genitori più solleciti la possibilità di un approfondimento o ampliamento dei contenuti: "…qualora qualcuno desiderasse che i propri fanciulli fossero tenuti con particolare diligenza e fatica, che ragazzi italiani [*Wälsche*] o altri forestieri venissero istruiti, o che venissero apprese scritture eleganti e calcoli raffinati", allora costui avrebbe dovuto pagare una quota superiore a quella ordinaria prevista dalla tassa scolastica.

A poco più di due decenni dalla proclamazione della *Rinnovata Ordinanza scolastica*, in Tirolo venne avviato un tentativo di riforma dal basso. Sostenuti dal presidente provinciale Kassian Ignaz von Enzenberg, i sacerdoti scolastici Philipp Jacob Tangl, Georg Sixtus Damoser e Karl Agsthofer elaborarono un piano di studi per una *Nuova Scuola Tedesca*, inteso quale riorganizzazione aggiornata dell'istruzione popolare nel territorio tirolese, e lo sottoposero nel 1767 al Gubernium [Governatorato: era l'organo amministrativo supremo della provincia tirolese nell'Impero asburgico, ndt] di Innsbruck. Sulla base di solide letture e di viaggi di studio a Sagan, presso l'abate Johann Ignaz Felbinger – il più noto riformatore scolastico del suo tempo nell'area di lingua tedesca – essi svilupparono un concetto organizzativo e didattico che mirava all'insegnamento congiunto di classi omogenee per livello di rendimento e attribuiva un significativo rilievo alla trasmissione delle *tecniche culturali* fondamentali. Con un insieme di misure concepite in modo coerente, i tre insegnanti

prepararono strumenti concreti per l'attuazione del loro piano nelle scuole locali: organizzarono corsi di riqualificazione per docenti già in servizio e una formazione specifica per aspiranti maestri; redassero manuali per gli insegnanti e materiali didattici pratici. Inoltre, affrontarono un aspetto organizzativo della scuola che fin lì non era mai stato preso seriamente in considerazione – e che sarebbe rimasto a lungo trascurato, fino alla svolta del XX secolo: una adeguata remunerazione per l'attività di insegnamento e l'abolizione della tassazione scolastica [*Schulgroschen*].

Negli anni successivi, i suddetti promotori della riforma percorsero il Paese, visitarono le scuole e si adoperarono, coinvolgendo tutte le autorità responsabili, per migliorarne il funzionamento secondo i loro intenti e per reperire fondi adeguati a garantire almeno una dotazione dignitosa alla carica di maestro. Nei loro rapporti descrivevano lo stato dell'istruzione in Tirolo come desolante, il che attenuava la fiducia che la loro visione potesse tradursi concretamente in realtà. Ciononostante, la loro prassi – far avanzare la riforma scuola per scuola – si rivelò il metodo più adeguato ed efficace per ottenere miglioramenti.

A meno di sette anni dalla presentazione del progetto di riforma al Governatorato di Innsbruck, l'imperatrice Maria Teresa, nel 1774, fece dell'istruzione una questione di interesse generale per l'intero territorio statale e, con la proclamazione di un'ordinanza scolastica valida per tutte le terre ereditarie della monarchia imperiale, introdusse l'obbligo di sei anni di istruzione per tutti i bambini, ponendo così la scuola sotto la suprema supervisione dello Stato.

Nel contesto storico in cui nacque questa prima riforma scolastica statale, si intrecciarono diversi fattori reciprocamente fecondi. Da un lato, era nell'interesse di uno Stato assolutista illuminato non lasciare semplicemente l'istruzione nelle mani della Chiesa. Dove, nelle località più remote e per il "popolo minuto", esistevano opportunità di formazione, queste erano quasi sempre affidate alla Chiesa, al parroco o al sagrestano. D'altro canto, la crescente complessità determinata dall'urbanizzazione e da un'economia sempre più caratterizzata dalla divisione del lavoro richiedeva un aumento del carico amministrativo e, di conseguenza, un maggior bisogno di personale formato e in grado di scrivere (Obermair, 2008, pp. 71-74). Se è vero che la cosiddetta urban literacy – l'interazione fra le nuove forme economiche e le esigenze amministrative – era a lungo rimasta limitata soprattutto ai centri urbani, essa finì progressivamente per lambire anche le campagne, esercitando una forza di attrazione persino sui territori più svantaggiati.

Il movimento illuminista mirava a raggiungere gli strati popolari non soltanto – benché in parte anche – per motivazioni umanitarie ed egualitarie. Il cosiddetto *Nährstand* [ceto agricolo], con il suo forte incremento demografico, aveva assunto un peso crescente. L'interesse dei ceti borghesi e nobili includeva adesso l'esigenza che anche le persone di umili origini sapessero leggere e scri-

vere, e dunque ricevessero una certa istruzione, pur sempre entro una cornice religiosa, ma non più sotto l'esclusiva egida della Chiesa. Da parte ecclesiastica si nutrivano timori che l'alfabetizzazione – ancorché strettamente orientata all'evangelizzazione – potesse rendere le persone comuni più vulnerabili a pensieri ereticali e luterani. Sul versante nobiliare, invece, preoccupava l'eventualità che i contadini, una volta istruiti, non volessero più dedicarsi alle loro usuali attività, come riassume Ehrngruber (2012, p. 7) a proposito delle differenti aspettative e richieste relative all'educazione del popolo minuto. Ehrngruber ridimensiona, peraltro, l'idea di una mera "alfabetizzazione dall'alto" (questo il titolo di un suo volume). La sola imposizione istituzionale non sarebbe stata sufficiente a diffondere la capacità di lettura anche tra i semplici contadini. Egli richiama invece l'attenzione su una vera e propria "fame di lettura" che si era sviluppata, in parte, anche negli strati inferiori della società. Dal punto di vista della teoria dell'apprendimento, tale fenomeno potrebbe essere interpretato, in una prospettiva fenomenologica, come un coinvolgimento attivo del soggetto attraverso l'esperienza del mondo (Husserl, 1985), secondo cui la coscienza umana si orienta naturalmente verso l'"oggetto" e sono proprio le caratteristiche e le novità dell'oggetto a stimolare curiosità e interesse (Held, 1985, p. 25). Detto più semplicemente: è il mondo a stimolare l'interesse di chi apprende. Nelle prime scuole, gli interventi sistemici si intrecciavano con un mondo della vita a lungo trascurato e ora gradualmente messo in discussione (Habermas, 1981, pp. 208, 386 s., 401 s., 589), consentendo al contempo l'apertura del soggetto all'ignoto, al nuovo, alla scoperta (Meyer-Drawe, 2011, p. 198). L'azione strategica degli attori a livello superiore si combinava così (almeno idealmente) con l'agire dei soggetti nelle microstrutture delle piccole scuole rurali e montane, sostenendolo e al tempo stesso beneficiandone.

Nella monarchia asburgica è soprattutto la concorrenza con la Prussia che, nella cornice dell'assolutismo illuminato esercitato da Maria Teresa (e successivamente da Giuseppe II), produce un effetto stimolante anche sugli sforzi nel campo dell'istruzione. Non è quindi un caso che per Maria Teresa il conte slesiano Friedrich Wilhelm von Haugwitz fosse il consigliere più importante per la sua riforma dello Stato, e che il braccio operativo per l'attuazione della riforma scolastica, il già citato prelato Johann Ignaz Felbinger, provenisse anch'egli dalla Slesia. Nella Slesia, un tempo asburgica e poi passata alla Prussia, gli Asburgo dovettero riconoscere come le riforme prussiane fossero state in grado di trasformare una regione in difficoltà in un territorio capace di fornire entrate fiscali significative (Donnermair, 2010, p. 12).

La successiva politica scolastica degli Asburgo fu quindi un compromesso tra le diverse paure, aspettative e rivendicazioni riguardo all'istruzione della popolazione: da un lato la scuola doveva diventare una questione di Stato e l'influenza della Chiesa andava ridotta, dall'altro però si doveva evitare una separazione troppo netta tra Stato e Chiesa nell'ambito dell'istruzione. Il prelato Felbinger riassunse così l'obiettivo educativo: "membri capaci della Chiesa,

sudditi onesti del sovrano territoriale, cittadini utili dello Stato ed eredi del cielo" (cit. in Donnermair, 2010, p. 13). A ciò si aggiungeva anche la speranza di rafforzare la potenza militare attraverso un minimo di istruzione e una disciplina appresa fin dalla giovane età (*ibid*.). Così, con la riforma teresiana ormai imminente e poi con quella giuseppina, la scuola viene considerata come un "mezzo idoneo per la tutela degli interessi del potere" (Kustatscher, 1996, p. 519), cercando tuttavia di mantenere in equilibrio le sfere di influenza dello Stato e del clero.

Come primo passo, nel 1751 fu condotta in Stiria un'indagine scolastica: oltre al sospetto che nelle scuole potesse destarsi nuovamente uno spirito luterano, si trattava anche di una ricognizione preliminare in vista della riforma programmata (*ibid*., p. 14): come fossero strutturate le scuole, quale fosse la formazione dei sacrestani e dei maestri "e se essi siano in grado di leggere e scrivere in misura sufficiente" (cit. in Donnermair, 2010, p. 15). Il risultato fu deludente e confermò la necessità di una riforma scolastica di vasta portata: l'Ordinanza scolastica generale per le scuole normali, principali e triviali tedesche, del 6 dicembre 1774, con l'obiettivo che "mediante istituzioni educative e didattiche ben congegnate l'oscurità dell'ignoranza venga dissipata e a ciascuno venga impartito l'insegnamento appropriato al suo stato sociale" (testo originale in Gernert, 1993, pp. 1 ss.). La riforma prevedeva tre tipi di scuole: nelle comunità rurali le scuole popolari (letteralmente, *Trivialschulen*, da *trivium*: leggere, scrivere e far di conto), nelle città più grandi le scuole principali [*Hauptschulen*], e nelle capitali provinciali le scuole normali (*Normalschulen*, per il Tirolo inizialmente a Innsbruck, poi in aggiunta, per la parte italiana del territorio, a Rovereto). Questo sistema concettuale, che classificava ora l'ordinamento scolastico, trovò nelle località più remote ulteriori sottoforme come scuole filiali, scuole sussidiarie o scuole provvisorie (Bernhart, 1984, p. 222), ma anche scuole di emergenza o scuole non riconducibili a un sistema preciso.

I maggiori meriti nello sforzo di attuare la riforma scolastica per i ceti sociali inferiori nel Tirolo di lingua tedesca spettano ai già citati pedagoghi e promotori di una Nuova Scuola Tedesca, Tangl, Agsthofer e Damoser. Sebbene i loro piani di riforma dovettero cedere il passo alla riforma nazionale, essi continuarono a lavorare anche negli anni successivi, ora nella direzione e nella collaborazione con i nuovi organi amministrativi istituiti, seguendo il principio di una soluzione locale dei problemi per i singoli distretti scolastici, con il coinvolgimento di tutte le persone responsabili e degli attori interessati. Tra i loro compiti vi erano da un lato gli sforzi di motivazione verso la visione dell'istruzione popolare, rivolti sia alle autorità locali sia ai genitori degli alunni, e dall'altro soprattutto l'organizzazione dei mezzi finanziari, ossia fondazioni, i cui interessi avrebbero dovuto alleggerire il peso economico per i comuni e per le famiglie e garantire al contempo una dotazione almeno adeguata per un maestro di scuola (cfr. Augschöll, 1999, pp. 113 ss.).

Una valutazione dell'*Ordinanza scolastica generale* può essere compiuta soltanto nel suo contesto storico e appare coerente soltanto nella prospettiva delle sue intenzioni. Considerata superficialmente come un'opera di beneficenza umanitaria, che tramite un'istruzione popolare generale avrebbe dovuto offrire anche ai ceti inferiori possibilità di migliorare le proprie condizioni di vita, la riforma scolastica di Maria Teresa non era però concepita in questo senso, come si è già spiegato. In particolare, due aspetti risultano del tutto incompatibili con la visione di una vera istruzione popolare: da un lato, il collegamento tra il punto centrale della riforma, cioè l'obbligo scolastico per tutti i bambini dai 6 ai 12 anni, e l'introduzione di una tassa scolastica [*Schulgroschen*]; dall'altro, l'obbligo per i comuni di costruire edifici scolastici e di finanziare i posti di insegnante, senza che lo Stato concedesse un sostegno finanziario adeguato. Mentre Maria Teresa sovvenzionava con fondi statali le istituzioni educative dei figli dei ceti più elevati, impose tutto il peso della nuova scuola obbligatoria ai comuni e ai genitori dei bambini appartenenti ai ceti inferiori. Gli edifici scolastici costruiti in quegli anni con mezzi scarsi costituirono in molti luoghi il quadro materiale dell'apprendimento fino agli anni Ottanta del Novecento e sono segnalati nei verbali di visita dei secoli XVIII, XIX e XX come bui, umidi e in parte perfino pericolosi. Anche l'obbligo dei sei anni di frequenza scolastica suscitò ripetutamente resistenze. Negli archivi comunali e cittadini questo può essere comprovato tramite i protocolli delle sanzioni conservati[4]: ai genitori dei bambini che non frequentavano la scuola venivano inflitte multe pecuniarie. Se, per mancanza di mezzi, non erano in grado di pagarle, i padri venivano condannati ad arresto sulla base di un corrispondente tasso di conversione. La resistenza diminuì grazie alle facilitazioni – previste già da Maria Teresa – che potevano essere concesse dai consigli scolastici distrettuali e provinciali: tre giorni di scuola alla settimana erano già considerati frequenza regolare, fino all'ottavo anno di vita i bambini potevano restare a casa d'inverno, e i più grandi potevano essere dispensati dai corsi già da marzo per lavorare nei campi. Il resto veniva corretto con una gestione generosa delle statistiche: a volte, secondo i dati ufficiali, il Tirolo risultava avere più frequentanti che bambini soggetti all'obbligo scolastico.

L'accettazione della scuola imposta dallo Stato rimase, agli occhi dei ceti popolari più poveri, generalmente bassa, anche in una valutazione che ne ponderasse vantaggi e costi. Con scetticismo si reagì alle novità contenutistiche e didattiche introdotte dalle riforme: il cosiddetto "metodo socratico" propagandato da Vienna con la riforma, che mirava a sostituire la memorizzazione sterile con un approccio discorsivo ed esplorativo, fu considerato inadeguato,

4 Nel comune cittadino di Chiusa (*Klausen*), i protocolli sanzionatori prestampati continuarono a essere utilizzati anche negli anni successivi all'annessione del Sudtirolo da parte dell'Italia, con l'unica modifica della dicitura della valuta: l'indicazione in "corone" austriache veniva barrata e sostituita a mano con "lire". St.A.Kl., Cat. IX, 1923.

e l'attenzione maggiore alla lingua scritta fu percepita come una minaccia per il dialetto locale. Le visite statali, sostitutive del consueto controllo da parte delle autorità ecclesiastiche, furono combattute al punto che nel 1805 vennero temporaneamente abolite, ripristinando l'ispezione ecclesiastica. Il fatto che, a quel tempo, la legislazione scolastica bavarese fosse molto più avanzata e avesse istituito una "eccellente formazione biennale degli insegnanti nei seminari" (Seberich, 2000, p. 25) deve aver ulteriormente alimentato la diffidenza dei tirolesi, soprattutto considerando l'alleanza della Baviera con Napoleone nelle guerre francesi e l'occupazione del Tirolo. Dopo che nel 1808 Josef Hubel, direttore della scuola normale di Innsbruck, ottenne una cattedra di pedagogia e didattica all'Università di Innsbruck con l'intento di ispirarsi al modello bavarese per la formazione degli insegnanti, Andreas Hofer, comandante supremo dei ribelli tirolesi, lo destituì senza indugio e lo fece incarcerare (*ibid*.).

La riforma di Maria Teresa formulò un'indicazione chiara riguardo alla questione di genere. Così, il regolamento scolastico statale per tutte le scuole principali, normali e popolari afferma già nella premessa che l'"educazione della gioventù di entrambi i sessi costituisce la base più importante della vera felicità delle nazioni". Sebbene si parli ancora per lo più di "insegnante" (al maschile), erano esplicitamente comprese anche le insegnanti, destinate in particolare all'insegnamento alle ragazze nelle scuole femminili appositamente istituite. Il trend verso la separazione dei sessi è riscontrabile a partire dall'Ordinanza scolastica tirolese rinnovata (1747). Nella versione del 1586 era prevista soltanto una distinzione nelle punizioni per "ragazze" e "ragazzi"; inoltre, alla "donna della scuola" (Schulfrau), cioè la moglie del maestro, era affidato il compito di condurre le ragazze al culto, mentre il marito, il maestro, accompagnava i ragazzi. Nell'Ordinanza scolastica generale del 1774, invece, si raccomanda l'insegnamento separato, "per prevenire molte scappatelle e deprecabili seduzioni tra i giovani" (cit. in *ibid*.). Le autorità giudiziarie, i parroci e i visitatori scolastici dovevano quindi individuare le "future insegnanti". Anche contenuti didattici specifici furono previsti per le ragazze: oltre a leggere, scrivere e far di conto, dovevano imparare anche a cucire, lavorare a maglia, filare "e altri lavori domestici appropriati al genere femminile" (*ibid*.).

Inizialmente, la separazione dei sessi rappresentava una speranza per i monasteri femminili, poiché essi – seppur spesso impreparati – potevano offrire più facilmente un insegnamento specifico per le ragazze. Tuttavia, molte di queste istituzioni furono soppresse quasi subito dopo l'apertura di una scuola sotto Giuseppe II (Nachbaur, 2011, pp. 15 ss., 25). Sul territorio altoatesino, ad esempio, furono chiusi i monasteri delle Clarisse a Merano, delle Domenicane ad Algundo, delle Celestine a Gries, delle Benedettine al Sonnenburg presso San Lorenzo, delle Orsoline a Innsbruck e Brunico, delle Dame Inglesi a Merano e Bressanone e, soprattutto, le sedi delle Terziarie (Augschöll Blasbichler, 2009, pp. 145 ss.). Mentre le prime destinavano le loro offerte formative in parte esclusivamente, o almeno principalmente, alle figlie dell'aristocrazia e

delle classi elevate, con il Terzo Ordine (comunità delle suore terziarie) si sviluppò un intenso impegno educativo rivolto alle ragazze dei ceti più bassi. La fondatrice dell'ordine, Maria Hueber (nata a Bressanone nel, 1653, morta nel, 1705), istituì intorno al 1700 a Bressanone una scuola per ragazze povere. Nel 1713 la comunità religiosa aprì una scuola femminile a Bolzano e nel 1730 a Bressanone (Vettori, 1955, pp. 41-46).

Da un *excursus* – necessariamente congetturale – sulla biografia di Hofer si possono trarre riflessioni sull'influenza esercitata dalla scuola sui giovani dell'epoca. Hofer, nato nel 1767, frequentò probabilmente la scuola del villaggio a San Leonardo in Passiria oppure quella di San Martino, dove la famiglia si recava spesso in chiesa (Oberhofer, 2008, pp. 59 s.). Il sacerdote e compagno di strada Josef Daney, con il quale ebbe contrasti nella fase finale della cosiddetta "lotta per la libertà" (*Freiheitskampf*), scrisse di lui: "La sua formazione intellettuale era, come accade per la gente comune, limitata, ma di gran lunga non così povera come quella degli altri abitanti della valle e dei monti della Passiria. Scriveva male; tuttavia era capace di mettere su carta i suoi pensieri. Leggeva molto meglio di quanto scrivesse" (Blaas, 2005, p. 364). Inoltre, grazie al suo soggiorno nella Val di Non, Hofer poteva parlare e leggere l'italiano e scriverlo discretamente. A San Leonardo in Passiria, a seguito delle riforme di Giuseppe II, vi erano addirittura diverse scuole che – nonostante l'ideale illuminista – erano ancora sotto la supervisione ecclesiastica e in cui, accanto al parroco, insegnavano anche un organista e un sacrestano (Oberhofer, 2008, p. 59).

Senza dubbio Hofer rappresenta un esempio del fatto che anche una povera scuola di montagna fosse in grado di insegnare ai bambini a leggere e scrivere, una competenza essenziale per il suo ruolo di capo dei combattenti per la libertà e di governante locale, poiché gli permetteva di redigere i suoi "fogli di marcia" di rilevanza militare, stilare e leggere decreti. Il fatto che la scuola trasmettesse valori ecclesiastici e conservatori anche nell'era dell'Illuminismo era già strutturalmente previsto dal fatto che le scuole di villaggio e di montagna dipendevano ancora dalle parrocchie e dalle curatie, e che il personale docente non ecclesiastico era generalmente vicino alla Chiesa, oppure garantiva il proprio sostentamento solo collegando l'incarico di insegnante a un servizio ecclesiastico. Così, ad esempio, l'insegnante che all'epoca insegnava a San Leonardo, Josef Wolf, era anche organista. Di lui si diceva che avesse "prestato il Credo nelle mani del parroco e che fosse ottimamente formato nella sua materia. Sapeva educare i giovani e insegnare loro a leggere e scrivere". Non è possibile stabilire se fosse l'insegnante di Hofer, e sarebbe eccessivo ricondurre in maniera monocausale il mondo culturale di Hofer alla sola educazione ecclesiastica: il suo mondo era profondamente religioso, patriottico, fondato su un'etica dei costumi e caratterizzato da una certa sensibilità sociale (cfr. Oberhofer, 2008, pp. 43-58). Si può dire al massimo che la scuola era inserita in un sistema di valori orientata a consolidare tale visione del mondo. Più che

un figlio della dichiarata riforma scolastica teresiana, Hofer nacque e crebbe in un Tirolo segnato dalla missione gesuita, dell'idea interiorizzata di un legame con il Sacro Cuore e di una tradizione storicamente già radicata di difesa del territorio (cfr. Peterlini, 2010 e 2011). Come commerciante di cavalli e locandiere, le scuole elementari e l'apprendimento dell'italiano sul Nonsberg soddisfacevano il suo bisogno educativo; non vi è traccia di una carriera scolastica ulteriore.

In alcuni casi – seppur pochi – è possibile dimostrare come una struttura scolastica simile e un contesto culturale e storico analogo possano portare a sviluppi diversi, come nel caso del medico e scrittore Joseph Ennemoser e dell'orientalista Jacob Philipp Fallmerayer (cfr. Augschöll, 2009). Ennemoser, nato nel 1787, aveva solo dieci anni in meno di Hofer e crebbe a Moso in Passiria; la famiglia era povera e per lo più trascorreva il tempo a pascolare il bestiame insieme al nonno. Diversamente da Hofer, frequentò il liceo a Merano e Trento, si iscrisse nel 1806 all'Università di Innsbruck e completò la facoltà preparatoria richiesta per gli studi di medicina. In seguito divenne per un periodo il segretario personale di Hofer, per poi proseguire il proprio percorso di studi a Erlangen, Vienna e a Berlino. Al suo ritorno, come comandante di un'unità di *Schützen* tirolesi (tiratori di montagna) inserita in un *Freikorps* tedesco (corpo volontario tedesco), combatté contro Napoleone. Dopo la sconfitta definitiva di Napoleone, Ennemoser divenne professore a Bonn, si dedicò agli studi sul magnetismo animale e, anche dopo la pensione, rimase noto in Baviera per la sua attività come medico specializzato in questa pratica (Goller; Urmann, 2009, pp. 67 s.).

Jakob Johann Fallmerayer proveniva da una famiglia di braccianti e piccoli contadini della frazione di Tötsch, presso Bressanone; anche lui lavorava nel maso, ma conobbe poi un radicale cambiamento delle sue possibilità grazie al trasferimento della famiglia. Il padre vendette la sua piccola proprietà e si trasferì a Bressanone, dove il figlio poté ricevere l'istruzione elementare presso la scuola cittadina principesco-vescovile. Gli insegnanti scoprirono il suo talento e la sua voglia di imparare, tanto che sollecitarono il padre a permettere al figlio di passare alla scuola di latino. Con una borsa di studio vescovile concluse il ginnasio e intraprese gli studi a Landshut; successivamente studiò lingue orientali a Salisburgo, e – in netto contrasto con la tradizione da cui proveniva – nel 1813 entrò nell'esercito bavarese. In seguito insegnò nei ginnasi e nelle università tedesche, dove ben presto entrò in conflitto con le opinioni dominanti. Come libero docente e pubblicista per importanti giornali intraprese un'intensa attività di viaggi e pubblicazioni. Nel 1848 fu – in contrapposizione alle delegazioni tirolesi di orientamento conservatore – membro liberale dell'Assemblea nazionale di Francoforte. Dopo la sua morte nel 1861, l'amico, compagno di strada e scrittore Ludwig Steub (autore, tra l'altro, di *Tre estati in Tirolo*) lavorò alla sua biografia e visitò a tale scopo anche il piccolo villaggio di Tötsch, dove l'aula scolastica era ospitata direttamente nella canonica e il

parroco stava in quel momento insegnando. Contento della visita, il parroco – come annota Steub nei suoi appunti – congedò gli alunni "raccomandando loro di stare all'aria aperta". Steub scrive inoltre:

> Rimanemmo per un momento soli nell'aula scolastica, che per un piccolo villaggio di montagna era uno spazio di apprendimento sorprendentemente ben curato, con la grande lavagna nera e altri strumenti didattici. "Dunque, è qui – dissi – che ha imparato l'alfabeto e le basi del linguaggio, per poi arrivare a eccellere in greco e in turco!" "Ah, sta parlando del professor Fallmerayer", replicò il curato. "Sì, qui ha frequentato la scuola, e questo ricordo è ancora molto apprezzato. Ma non creda che qualcuno di questi ragazzi biondi riuscirà a seguirne le orme. Al momento non sembra probabile", aggiunse sorridendo. "I bambini bevono troppo vino". "Come sarebbe – risposi – vino?" "Sì, sì. Quassù non c'è abbastanza latte, e quando hanno bisogno di ristoro gli si dà quello che si trova. Ma questo non li rende proprio adatti a studiare turco o storia bizantina" (Hastaba, 2009, pp. 328ss.).

Il trasferimento deciso dal padre rappresentò in questo caso una svolta decisiva: aprì infatti al giovane di Tötsch uno spazio di apprendimento sociale molto più ampio, spalancandogli percorsi formativi imprevedibili in mondi linguistici e culturali lontani, ben oltre ciò che allora era considerato la "cultura locale" o la "cultura di riferimento" del Tirolo. Forse Jakob Philipp Fallmerayer sarebbe stato comunque segnalato da un insegnante sensibile e mandato a Bressanone, forse no. E, anche se un altro bambino di Tötsch si fosse trasferito con la famiglia a Bressanone, con ogni probabilità non avrebbe potuto seguire la stessa strada. Da questo punto di vista, applicare la teoria dei "milieux" di Pierre Bourdieu alla sua biografia appare illuminante: il contesto sociale di Tötsch – dove ai bambini veniva dato vino invece che latte – offriva scarse condizioni per la formazione. Solo uscendo da quell'ambiente e spostandosi in un contesto urbano, con strutture educative consolidate, divenne per lui possibile una carriera scolastica e intellettuale. Certo, né il capitale economico né quello culturale della famiglia erano sufficienti a spiegare l'ascesa di Fallmerayer; ma egli trovò sostegno e promozione grazie a un "finanziatore" con grande capitale sociale, simbolico, economico e culturale: la Chiesa. In termini bourdieusiani, le diverse forme di capitale che decidono tra opportunità e mancate opportunità gli furono in qualche modo "prestate" da un'istituzione interessata a formare figure d'élite. Forse proprio perché si trattava di capitale preso in prestito, la vita di Fallmerayer appare segnata da una certa irrequietezza e indocilità: non poté mai contare su un *habitus* ereditato, ma dovette ridefinire continuamente il proprio percorso, rompere con l'ambiente circostante, fino a subire – per le sue posizioni – l'emarginazione nella Paulskirche di Francoforte, quando aveva ormai settant'anni. In questo senso, la sua traiettoria educativa sembra dare corpo a quel "capitale soggettivo" che Catherine Delcroix ha individuato come integrazione alla teoria di Bourdieu: la forza individuale di chi non nasce in un contesto favorevole ma riesce comunque a orientarsi e ad

affermarsi. Lo stesso Fallmerayer rifletté su questo nel suo Materiale per un futuro necrologio:

> Come figlio di un uomo con prole numerosa ma scarsi mezzi, il ragazzo era abbandonato al caso, o meglio costretto fin da piccolo a contare su se stesso. Alcuni ecclesiastici caritatevoli, notando un certo talento, accolsero gratuitamente il povero ragazzo nell'istituto per studenti del duomo di Bressanone, affinché un giorno potesse servire alla Chiesa, e si occuparono del necessario corredo. L'istruzione pubblica, sia nel metodo che nei contenuti, lasciava allora molto a desiderare […]. Un impellente bisogno di avere opinioni proprie, di indipendenza e di libertà di movimento si manifestò forse troppo presto e con troppa impetuosità, causando non pochi dispiaceri.

Qui l'allusione è al fatto che Fallmerayer lasciò il seminario di Bressanone di nascosto e prematuramente – un ulteriore indizio del suo desiderio di cercare strade proprie e spazi più ampi. Fallmerayer, come anche Ennemoser, attirò l'attenzione dei suoi insegnanti e del clero locale grazie al talento precoce. Entrambi vennero incanalati in un percorso che, ancora fino agli anni Sessanta del Novecento in Sudtirolo, consentiva a ragazzi intelligenti e motivati di famiglie contadine o artigiane di proseguire gli studi. Tuttavia, l'intenzione di fondo era chiara: spesso già a undici anni, i prescelti venivano indirizzati verso un futuro che difficilmente avrebbe permesso loro di sottrarsi agli ordini sacri. Il fatto che sia Ennemoser sia Fallmerayer riuscirono a uscire da questo destino prestabilito fu anche conseguenza delle turbolenze dell'epoca napoleonica, che portarono, tra l'altro, alla chiusura temporanea del seminario di Bressanone (Augschöll, 2009, pp. 60 ss.; Alexander, 2009, p. 115).

L'istruzione popolare al centro del Kulturkampf

Con la rivoluzione del 1848 e le sue conseguenze si accese in Tirolo un conflitto aperto riguardo alle riforme scolastiche del Reich: un vero e proprio *Kulturkampf* [conflitto culturale] una visione del mondo di impronta conservatrice e nuove esigenze educative ispirate al liberalismo e, ben presto, anche al nazionalismo. Le trasformazioni liberali del 1848 furono percepite in Tirolo in gran parte come una minaccia all'ordine tradizionale: "La cosa peggiore fu che la vita religiosa e morale venne a trovarsi in grave pericolo", scrisse il topografo, statistico e funzionario Johann Jakob Staffler a proposito delle manifestazioni liberali che a Brunico si erano svolte comunque in tono piuttosto dimesso (cit. in Götz, Heiss, 1998, p. 7). Quando l'imperatore Francesco Giuseppe I, il 4 marzo 1849, pose bruscamente fine alla rivoluzione, sciolse il Reichstag e promulgò una costituzione per propria autorità sovrana, i clericali e i conservatori tirolesi tirarono un sospiro di sollievo. I vescovi ottennero nuovamente la direzione esclusiva dei seminari, e nel progetto del nuovo statuto

provinciale tirolese la confessione cattolica divenne condizione necessaria per la partecipazione alla rappresentanza provinciale. Con seggio e voto nel *Landtag* tirolese, dal 1856 il principe vescovo Vinzenz Gasser divenne il portavoce del Kulturkampf contro le riforme di Vienna, che prevedevano, tra l'altro, anche un controllo statale sulla scuola (cfr. Peterlini, 2008a, p. 93).

Un'ulteriore escalation nel duro conflitto difensivo si ebbe con la nuova legge imperiale sulla scuola popolare del 14 maggio 1869. Con essa, le forze liberali del nuovo governo del 1867 riuscirono a varare un ampio pacchetto di riforme scolastiche, nel quale per la prima volta l'istruzione non fu più concepita principalmente come strumento di inserimento e subordinazione in base al ceto sociale. Il progetto riformatore stabiliva un ampio canone di materie, prolungava l'obbligo scolastico a otto anni – fino al compimento del 14° anno di età – e introduceva l'istituto quadriennale per la formazione degli insegnanti (Augschöll, 2000, pp. 93 ss.). Tutte e tre le misure rimasero in vigore in Alto Adige fino ai primi anni del XXI secolo. Il legislatore si attendeva inoltre un miglioramento qualitativo dell'insegnamento nelle scuole popolari grazie a una riduzione del potere della Chiesa in materia di istruzione pubblica. Già nel 1868, con la legge scuola-Chiesa, era stato sospeso il privilegio della Chiesa di visitare le scuole e di approvare i contenuti didattici, attribuendo questa competenza alle autorità statali.

Benché nella legge scolastica fosse riconosciuto alla Chiesa un diritto di partecipazione alla gestione della scuola – il che, in Tirolo, data la forte presenza ecclesiastica, avrebbe in pratica significato il mantenimento della sua supremazia – il *Landtag* tirolese rifiutò di dare il proprio consenso. In questo modo fu impedita l'emanazione di una legge provinciale sulla scuola popolare che recepisse il nuovo orientamento. La resistenza delle forze conservatrici e clericali, anche a livello locale, assunse di conseguenza, come scrive lo storico della Chiesa Josef Gelmi, "forme drammatiche" (Gelmi, 2001, p. 309). Il principe vescovo Gasser ordinò ai decani e agli ispettori scolastici distrettuali di non accettare alcun incarico nella nuova ispettorato statale e di continuare invece a compiere le visite scolastiche come di consueto (decreto del 22 febbraio, 1869, cit. in Fontana, 1978, p. 125). Alcuni sacerdoti che non vollero aderire a tale boicottaggio vennero sospesi. La prevista ispezione scolastica statale – che, come già accennato, avrebbe dovuto comunque svolgersi con un rilevante coinvolgimento di ecclesiastici – fu paragonata in *Landtag* dal deputato Josef Greuter a una violazione dell'infanzia: "Arriva lo Stato e, in nome della libertà, strappa il bambino dalle braccia della madre […] e lo obbliga con la forza della legge a frequentare la sua scuola" (cit. in Fontana, 1978, p. 132). Agli ispettori scolastici statali furono appesi o dipinti sulla facciata delle case martello e cazzuola come simboli della massoneria. Contro l'introduzione dei nuovi libri di testo – bollati come "luterani" – madri inferocite assalirono le scuole per portare via i figli. A Landeck il sacrestano bruciò i nuovi sussidi di lettura sulla piazza del paese. A San Pietro in Valle Aurina, l'animatrice di una

"rivolta delle donne", Anna Niederkofler, scagliò un bastone contro l'ispettore statale, provocandogli una ferita sanguinante alla testa. Ad Ahornach l'ispettore dovette fuggire di fronte all'assalto delle madri, mentre a Pfunds, nel giorno dell'ispezione scolastica statale, fu affisso un cartello alla porta della chiesa con l'appello: "Padri e madri! Non mandate i vostri figli a scuola finché i lupi sono nei paraggi" (*ibid*., p. 53). Un decreto di grazia dell'imperatore Francesco Giuseppe I – per il quale il conservatorismo tirolese costituiva una valida controforza alle correnti liberali di Vienna – salvò le madri insorte da procedimenti penali, benché alcune di loro fossero state temporaneamente arrestate (Peterlini, 2008a, pp. 100 s.).

Le rivendicazioni tirolesi furono formulate con estrema durezza in un articolo del giornale clerical-conservatore *Neue Tiroler Stimmen*:

> In Tirolo possono essere assunti come insegnanti solo uomini cattolici e vergini. Gli insegnanti privi di sentimenti cattolici devono essere rimossi dal servizio scolastico. In caso di dubbio decide l'Ordinariato. Educazione e insegnamento devono essere cattolici in teoria e in pratica. Tutti i libri di lettura non confessionali o solo genericamente cristiani devono essere rimossi dalle scuole e sostituiti con libri di lettura autenticamente cattolici" (edizione del 24 febbraio, 1877, cit. in Fontana, 1978, pp. 293 ss.).

Altre richieste riguardavano la formazione degli insegnanti, che doveva rimanere "esclusivamente nelle mani di uomini di decisa fede cattolica". Il programma per la formazione dei maestri si limitava a lettura, scrittura, calcolo, religione, pedagogia e organo. Successivamente, le associazioni cattolico-conservatrici chiesero che nel programma "le materie matematica, fisica, scienze naturali e geografia fossero ridotte della metà" (*ibid*.). Tutti i tentativi di riforma pedagogica furono respinti e condannati, compresi gli asili infantili di Fröbel, che a partire dal 1870 si diffusero da Kufstein, vicino alla Baviera, e vennero sostenuti da sacerdoti aperti al nuovo approccio, raggiungendo alcune comunità rurali. Nel 1873, l'assemblea generale delle associazioni cattolico-conservatrici del Tirolo a Innsbruck approvò una mozione di condanna degli asili di Fröbel per i loro "principi non cristiani" (*Neue Tiroler Stimmen*, 13 febbraio, 1873, cit. in Fontana, 1978, p. 17). I sostenitori di Fröbel all'interno del clero subirono forti pressioni dalla Curia (cfr. Peterlini, 2008a, p. 101). Nel 1881 i *Neue Tiroler Stimmen*, in una campagna, denunciarono la presenza di "spazzatura" e "veleni" nelle biblioteche scolastiche. Tra i testi sospetti figuravano un libro del medico personale di Maria Teresa ritenuto troppo licenzioso, libri su Maria Teresa e Giuseppe II, le opere di Schiller e le fiabe dei fratelli Grimm. Di conseguenza, molti sacerdoti ispezionarono le biblioteche scolastiche, che erano spesso anche quelle parrocchiali, e rimossero le opere incriminate (Peterlini, 2008a, p. 107).

Il fatto che nel 1879, nell'arco di una sola settimana, morirono i due vescovi tirolesi, Benedetto von Riccabona il 31 marzo a Trento e Vinzenz Gasser il 6 aprile a Bressanone, sembra aver avuto un certo influsso sul lento affievolirsi

del *Kulturkampf*: con Gasser "il partito conservatore del Tirolo perse il suo leader spirituale e politico nella lotta contro il liberalismo" (Fontana, 1978, p. 317). Tuttavia, ciò non sarebbe bastato a spiegare la graduale dissoluzione delle tensioni. Alla fine del XIX secolo il Tirolo attraversava profonde trasformazioni sociali, economiche e politiche. Le crisi economiche e i raccolti fallimentari, che in alcune zone causarono carestie e ondate di emigrazione, favorirono la nascita di un nuovo movimento cristiano-sociale. Giovani attivisti cristiano-sociali si ribellarono contro i decani e chiesero un rinnovato impegno verso la popolazione, alla luce delle nuove necessità e dei cambiamenti attorno al passaggio di secolo.

Pressioni arrivarono anche da parte di alcuni insegnanti, che erano tra i più penalizzati dal mancato varo di una legge scolastica tirolese. La legge imperiale sulla scuola popolare aveva infatti trasferito ai singoli Länder la responsabilità della regolazione degli stipendi e delle pensioni degli insegnanti. Di conseguenza, in assenza di una legge provinciale, mancavano sia la protezione necessaria sia un miglioramento della posizione dei docenti: non avevano né uno stipendio fisso e regolamentato né diritto a malattia o pensione. Sopravvivevano perlopiù svolgendo lavori aggiuntivi come sacrestani e organisti, facendo servizi di scrittura o trovando altre entrate, ad esempio con l'apicoltura (Augschöll, 2000, pp. 97 ss.). Di conseguenza, nel 1870 si formò una "Associazione degli insegnanti sudtirolesi", con base a Bolzano e ramificazioni nei dintorni; poco dopo nacque un corrispettivo a Innsbruck. Le associazioni, cui si unirono pochi altri gruppi, si schierarono apertamente a favore della legge imperiale sulla scuola popolare e della cosiddetta "Nuova scuola", contrastata dai conservatori. Con la rivista *Tiroler Schulfreund* promuovevano la loro causa. Ciò provocò immediatamente la nascita della conservatrice "Associazione pedagogica cattolica", che poteva contare sul sostegno dei giornali *Neue Tiroler Stimmen* e *Tiroler Volksblatt*. Il sindacato degli insegnanti liberale ebbe un forte ramo anche nella Bassa Val d'Adige: una petizione redatta a Egna raccolse 300 firme a livello provinciale. Non rappresentava la maggioranza dei 1167 insegnanti contattati, ma era comunque un numero significativo. In sordina, da Egna operava il professore universitario di Innsbruck Josef Maria Pernter per favorire una soluzione al *Kulturkampf* (Fontana, 1993, p. 69).

Con compromessi che probabilmente sarebbero stati possibili già in precedenza, si giunse infine a una nuova legge scolastica tirolese, che recepiva la legge imperiale sulla scuola popolare in forma attenuata; il 2 maggio 1892 ricevette la sanzione imperiale. Con ciò il *Kulturkampf* tirolese si concluse formalmente. L'imperatore Francesco Giuseppe distribuì in seguito con generosità onorificenze e decorazioni ai politici conservatori tirolesi, tra cui anche Theodor Kathrein, redattore delle *Neue Tiroler Stimmen* e futuro *Landeshauptmann*. Mentre i giornali conservatori tirolesi esultavano, il liberale *Meraner Zeitung* commentava con sarcasmo: "Tutte le decennali lamentele sulla "Nuova scuola decristianizzata" sono state dunque solo una farsa, che non

ha ottenuto nulla se non danneggiare enormemente il Tirolo per un quarto di secolo" (cit. in *ibid*.: p. 412). Indubbiamente, il *Kulturkampf* assorbì così tante energie che la situazione economica, sociale e scolastica rimase stagnante (Fontana, 1978, p. 418). Il *Kulturkampf* poteva essere considerato vinto, ma il Tirolo aveva perso decenni di sviluppo culturale. Sistema scolastico, dotazioni delle scuole, formazione degli insegnanti e *status* dei docenti erano stati trascurati. Il "paese di montagna" era diventato l'emblema dell'ostilità verso l'istruzione e del conservatorismo.

Nel frattempo emerse una nuova linea di frattura, rimasta quasi impercettibile. Con il 1848 iniziò un progressivo distacco tra Tirolo italiano (*Welschtirol*) e Tirolo tedesco (*Deutschtirol*) (Götz, Heiss, 1998, p. 9). Il nascente movimento nazionale italiano si allontanò dal concetto di unità territoriale del Tirolo, riponendo le proprie speranze nel pensiero liberale, mentre il Tirolo tedesco si barricava nel *Kulturkampf*. Così i sentimenti di appartenenza nazionale e le visioni del mondo – che a lungo avevano contribuito a creare un'identità condivisa – cominciarono a divergere tra la parte tedesca e italiana del Tirolo. Questa "origine della 'divisione' del Tirolo", largamente trascurata (*ibid*., p. 89), andò a plasmare, in modo sottile, un'anticipazione della futura frammentazione territoriale, culminata con l'annessione del Sudtirolo da parte dell'Italia. La vana lotta degli intellettuali trentini per ottenere autonomia e una propria università (Gehler, 1990, pp. 130 ss.), il loro distacco dall'Antico Impero austriaco, la radicalizzazione dell'irredentismo fino al sostegno alla guerra furono ulteriori tappe verso i drammatici eventi successivi: l'entrata in guerra dell'Italia nel 1915, l'annessione, il fascismo e il divieto della scuola tedesca. Se, dopo la fine del *Kulturkampf*, la scuola era finalmente stata liberata dalla zona di conflitto religioso e ideologico, essa entrò ora in un vortice di tensioni e aggressioni etniche, in cui il pensiero liberale, da una parte e dall'altra, venne rapidamente permeato da sentimenti nazionali e persino nazionalistici.

Per lo sviluppo e il miglioramento della scuola popolare furono persi anni preziosi, anni che, a causa delle difficili condizioni economiche, non poterono più essere recuperati. La legge scolastica tirolese del 1892 si ispirava, per quanto riguarda la creazione delle scuole e la dimensione delle classi, in larga misura alla legge imperiale sulla scuola popolare. Per aprire una scuola occorreva una media quinquennale di 40 bambini, a condizione che la scuola più vicina si trovasse a più di quattro chilometri di distanza (Seberich, 2000, p. 33). Con un numero inferiore di bambini era possibile istituire una scuola d'emergenza [*Notschule*]. Alloggiate in case contadine, nella canonica o in baracche in cui, d'inverno, entravano neve e freddo, queste scuole emergenziali erano la norma in molti villaggi di montagna. Per le piccole comunità mettere a disposizione un edificio scolastico, come si è detto, rimase una sfida importante fino agli anni Ottanta (Augschöll Blasbichler, 2013, p. 46). La legge imperiale prevedeva una seconda classe al raggiungimento di 80 bambini; in Tirolo questo

numero fu ridotto a 60, ma, per ragioni finanziarie, in molti casi si rimase comunque a una sola classe. Una fotografia di classe di Villandro del 1899 mostra il maestro assieme a 72 bambini.

Allo stesso tempo, nelle città o nei comuni più grandi sorsero numerosi edifici scolastici imponenti. A proposito di una scuola popolare di Bolzano, un sottosegretario italiano osservò dopo l'annessione che non tutte le università italiane possedevano un laboratorio di fisica simile. Mentre le scuole dei villaggi e di montagne erano a malapena in grado di organizzare un insegnamento monoclasse per maschi e femmine insieme, Bolzano nel 1909 – in occasione del 60° anniversario del regno di Francesco Giuseppe – poté fregiarsi della costruzione di una propria scuola popolare e cittadina per ragazze in stile *liberty*. Friedrich Graf von Toggenburg mise a disposizione un terreno e ottenne in cambio la sistemazione della superficie libera come parco pubblico. La Franz-Joseph-Schule, oggi Goetheschule, era considerata esemplare grazie alle sue aule ampie e alte, alle classi luminose, alla terrazza panoramica, alla cucina scolastica, alla mensa e perfino ai servizi igienici per gli alunni. Mentre nelle scuole di montagna ancora decenni dopo si usava il gabinetto comune per bambini, insegnanti e contadini, il quotidiano viennese *Das interessante Blatt*, in occasione dell'inaugurazione, sottolineava con apprezzamento che nella costruzione della scuola femminile di Bolzano erano state rispettate "le norme igieniche più rigorose" (Augschöll, 2000, p. 160). Davanti all'imponente edificio il sindaco posava ogni anno per la fotografia di gruppo con le alunne (Seberich, 2000, p. 35). Anche la città di Neumarkt, capoluogo della Bassa Val d'Adige, si dotò, in vista del giubileo imperiale, di un nuovo edificio scolastico, "considerato tra i più belli e moderni dell'intera monarchia" (Fontana, 1993, p. 72), inaugurato il 6 dicembre 1910 con banda musicale, canto del Sacro Cuore e colpi di cannone. Fino ad allora il comune mercantile disponeva almeno di una scuola femminile e una maschile. La prima riceveva sempre lodi durante le ispezioni, mentre gli "ambienti" della scuola maschile erano criticati (*ibid*., p. 70). Il fervore commerciale e artigianale, alcuni agricoltori benestanti e famiglie borghesi, che contavano sull'influenza del professor universitario Pernter, avevano alimentato l'ambizione scolastica. Tuttavia, all'inaugurazione non mancarono osservazioni ironiche sulla non del tutto risolta "questione dei debiti" (*ibid*.). Anche questo edificio scolastico fu intitolato all'imperatore, ricevendo cioè il nome di "Franz-Joseph-Jubiläumsschule".

In questo modo, l'edificio scolastico – confrontato con altri spazi sociali – diventa simbolo delle disuguaglianze nell'accesso e nella distribuzione dell'istruzione, strettamente legate alle condizioni sociali, economiche e politiche.

La scuola tra fascismo e nazismo: l'istruzione sotto la nuova appartenenza statale dopo il 1918 e nel contesto dei regimi totalitari

Con la fine della Prima guerra mondiale, i territori a sud del passo del Brennero, che appartenevano in precedenza all'Impero asburgico, passarono sotto una nuova sovranità nazionale a seguito dell'occupazione pacifica da parte dell'esercito italiano nei primi giorni di novembre 1918, dopo l'armistizio firmato a Villa Giusti a Padova. Il confine definitivo al Brennero fu stabilito nel 1919 a Saint-Germain e l'annessione dei territori da parte dello Stato italiano fu completata nell'ottobre 1920. Con ciò si infransero anche le ultime speranze dei sudtirolesi di entrare a far parte del Tirolo e della neo-costituita Repubblica d'Austria, come previsto dal programma dei Quattordici Punti di Wilson durante le trattative di pace tra le grandi potenze (Steininger, 1979, pp. 19 ss.).

La nuova appartenenza statale non ebbe effetti immediati e drastici sull'istruzione istituzionalizzata. Tuttavia, uno spirito nazionalista era già percepibile come clima d'epoca anche nella politica dei governatori, descritti comunque come relativamente moderati, già nella fase precedente al fascismo. Il primo attacco significativo alla scuola di lingua tedesca avvenne con la Lex Corbino del 18 agosto 1921, elaborata dal governatore civile Luigi Credaro. La legge stabiliva che i bambini delle famiglie italiane dovevano frequentare la scuola italiana. Quando vi erano almeno 15 bambini in età scolare, lo Stato era tenuto a costruire una scuola, e anche i comuni erano obbligati a provvedere. Per sua natura, la legge riguardava anche i Ladini, la cui lingua era considerata un dialetto italiano. Inoltre, il regolamento portò alla chiusura di numerose scuole tedesche, soprattutto nella Bassa Val d'Adige, quando Credaro, nell'attuazione della legge, obbligò i bambini a frequentare la scuola italiana anche contro la volontà dei genitori, basandosi su cognomi dal suono italiano. Una italianizzazione diffusa della scuola fu raggiunta poco dopo dal fascismo. La scuola divenne uno strumento per la "permeazione e l'assimilazione di questo territorio di confine nella grande unità della nazione" (dichiarazione del Gran Consiglio del Fascismo, cit. in Seberich, 2000, p. 67). La base legale per ciò fu la Lex Gentile del 1° ottobre 1923. Il tedesco come lingua d'insegnamento fu vietato in tutte le scuole del Sudtirolo; gli insegnanti furono licenziati e sostituiti da italiani provenienti dalle altre province (Augschöll Blasbichler, 2013).

Parallelamente all'italianizzazione della lingua d'insegnamento, fu attuata una vera e propria "permeazione" del territorio sudtirolese mediante l'apertura di nuove scuole, con l'obiettivo di portare la scuola italiana anche nelle zone più isolate. Poiché molti genitori si rifiutavano di mandare i figli a scuola, lamentando percorsi troppo lunghi e pericolosi, e chiedevano l'esonero (spesso anche per opposizione all'insegnamento dell'italiano), il regime reagì tramite l'ONAIR (Opera Nazionale Assistenza Italia Redenta), istituendo *micro-scuole* nei borghi più remoti. Anche in questo caso lo spazio in cui la scuola veniva progettata e attuata assunse nuove dimensioni. Mentre la scuola statale pene-

trava in luoghi dove prima non era mai esistita, l'insegnamento vietato del tedesco si rifugiava nelle cosiddette *scuole delle catacombe* [*Katakombenschulen*], tenute in nascondigli quanto più possibile invisibili alle autorità statali, sempre pronte a reprimerle con metodi totalitari.

Anche l'ONAIR riuscì a realizzare il suo ambizioso progetto scolastico solo grazie alla confisca di locali privati. Nella maggior parte dei casi si trattava della *Stube* contadina, utilizzata dalla famiglia per la colazione, poi messa a disposizione per le lezioni e infine nuovamente adibita a spazio abitativo e lavorativo. Le Opzioni del 1939, con le quali Hitler e Mussolini volevano risolvere una volta per tutte la spinosa questione sudtirolese mediante il trasferimento delle famiglie verso il Reich, restituì alle famiglie in attesa di emigrazione la scuola di lingua tedesca sotto forma dei cosiddetti corsi di lingua tedesca. Con l'occupazione tedesca del 1943, le scuole tedesche furono riaperte, mentre alcune scuole italiane rimasero operative (Vitali, 2019, pp. 79 ss.). In questo modo, pochi eventi, pur drammatici, in un arco di tempo relativamente breve, portarono alla creazione di una struttura scolastica parallela. Da quel momento, lo spazio sociale de Sudtirolo sarebbe stato diviso politicamente tra una scuola tedesca e una italiana, con una deroga per le valli ladine. Questo doppio sistema era presente, seppur in forma sporadica e adattata alla situazione demografica, anche sotto l'Austria, benché non privo di pressioni assimilatrici (Antonelli, 2013, p. 303; Augschöll Blasbichler, 2018).

L'impatto della scuola fascista sui suoi destinatari, i bambini, dipendeva da diversi fattori. Fondamentale era l'atteggiamento degli attori a livello micro, in particolare degli insegnanti e dei genitori degli alunni. In racconti autobiografici e interviste, i testimoni dell'epoca descrivono insegnanti che svolgevano il loro compito con fermezza missionaria e in aperto disprezzo di tutte le radici culturali e linguistiche dei bambini. "Alcuni insegnanti, soprattutto i più giovani, miravano a contrapporre la loro autorità a quella dei genitori, la loro verità a quella della famiglia, la nobiltà e la grandezza dell'Italia alla barbarie e alla indegnità dei nostri padri, nonni e antenati" (Gatterer, 2003, p. 112). Claus Gatterer, in *Schöne Welt, böse Leut* [Bel paese, brutta gente], ricostruisce così il conflitto in cui si trovavano i bambini tra scuola e famiglia: "Coloro che a casa erano considerati nemici e traditori dovevamo spesso venerarli come eroi a scuola, mentre i più grandi eroi dei nostri genitori erano i peggiori traditori e nemici dei libri di testo" (*ibid.*).

Allo stesso tempo, alcuni ex frequentanti della scuola fascista ricordano anche insegnanti che, probabilmente protetti dalla loro collocazione periferica che li sottraeva al controllo dei superiori, non praticavano alcun fanatismo ideologico in classe. Pur non comprendendo una parola di tedesco, riuscivano, in modo caloroso e benevolo, a stabilire un buon rapporto con i loro allievi e, nonostante le difficoltà linguistiche e culturali, a creare uno spazio in cui i bambini non erano costretti a subire l'insegnamento come un attacco rivolto alla loro cultura. Oltre all'apprendimento delle competenze di base e della lin-

gua della scuola, agli alunni era cioè possibile utilizzare la "diversità" trasmessa dall'insegnante amichevole come estensione del loro orizzonte e come punto di riferimento per lo sviluppo di un rapporto più differenziato con sé stessi e con il mondo (Koller, 2018). La maggior parte dei bambini lasciava comunque la scuola italianizzata durante il fascismo con un livello molto basso di alfabetizzazione. Solo a una piccola parte riuscì, negli anni successivi, a recuperare parzialmente queste lacune: attraverso corsi serali nelle località più grandi, corsi di alfabetizzazione in lingua italiana organizzati in alcune caserme per i giovani in servizio militare, mediante faticoso studio individuale o – come raccontano alcune testimoni – insieme ai propri figli quando questi imparavano a leggere e scrivere a scuola. Le conseguenze delle esperienze scolastiche fatte durante il fascismo si sono estese anche per generazioni: ad esempio in una diffusa e persistente sfiducia verso l'istruzione formale da parte di ampie parti della popolazione di lingua tedesca. Questi effetti si riflettono anche nei livelli di istruzione in genere più bassi raggiunti rispetto alla popolazione di lingua italiana del Sudtirolo (Augschöll Blasbichler, 2018).

L'introduzione della lingua tedesca come lingua d'insegnamento avvenne già – come detto – durante la guerra, ma risultava chiaramente improntata ai principi nazionalsocialisti: a partire dalla primavera del 1940 sotto forma dei cosiddetti *corsi di lingua tedesca* per i figli dei genitori che, nell'ambito delle *Opzioni*, avevano scelto di trasferirsi nel Reich tedesco, e dall'autunno 1943, dopo l'ingresso delle truppe tedesche, per tutti gli alunni. Sia i contenuti dell'insegnamento, improntati a fini totalitari e nazionalisti, sia le attività quotidiane obbligatorie – dal culto del Capo alle marce fino all'innalzamento della bandiera – cambiarono dopo il 1940 e il 1943 solo nella lingua e nei riferimenti simbolici, mentre l'entusiasmo dei nuovi insegnanti per la causa politica non era quasi mai inferiore a quello dei vecchi docenti, ormai licenziati.

La ricostruzione della scuola di lingua tedesca in Sudtirolo dopo il 1945

Nell'autunno del 1945 la scuola "democratizzata" poté riaprire i battenti nella madrelingua tedesca, su impulso degli americani. Il necessario cambiamento di mentalità nella dirigenza scolastica a livello provinciale fu attestato per iscritto. All'inizio dell'anno scolastico 1944/45, il direttore dell'ufficio scolastico indicava nelle "Linee guida per l'educazione e l'insegnamento" della "Scuola elementare tedesca della provincia di Bolzano"[5] che il compito prin-

[5] Centro di documentazione e ricerca sulla storia dell'educazione in Alto Adige (CDR), *Scuola elementare tedesca della provincia di Bolzano, Linee guida per l'educazione e l'insegnamento, Compiti degli insegnanti e loro distribuzione per l'anno scolastico 1944/45*. Prefettura di Bolzano, Amministrazione della cultura e della scuola.

cipale degli insegnanti era quello di condurre la gioventù tedesca verso il futuro della Germania, come soldati di Adolf Hitler. Nel verbale della riunione del direttore scolastico distrettuale, presieduta dal medesimo dirigente il 23 maggio 1945, si afferma invece che "l'educazione dei bambini deve passare incondizionatamente ai principi democratici"[6].

Le misure di epurazione dopo il 1945 rimasero prevalentemente simboliche e colpirono soprattutto le persone che operavano alla base del sistema scolastico. Oltre alla mancanza di volontà di intervenire con decisione, entrarono in gioco anche ragioni pragmatiche: per la ricostruzione di un sistema scolastico di lingua tedesca mancavano soprattutto i principali attori, ovvero insegnanti formati. Dalla chiusura dell'istituto per la formazione degli insegnanti a Bolzano nel 1924, a seguito della Lex Gentile del 1923, in Sudtirolo non furono più formati regolarmente insegnanti di lingua tedesca. Gli insegnanti per i corsi di lingua tedesca e per la scuola dopo il 1943 furono preparati attraverso corsi rapidi come assistenti o in scuole del Reich tedesco nelle strutture di formazione degli insegnanti. Con maggiore rigore, lo Stato impose la rimozione dei materiali didattici fortemente ideologizzati, come libri di testo e carte didattiche. Successivamente, dalla Svizzera fu possibile reperire alcuni materiali scolastici in cambio di mele e polvere d'aglio (Seberich, 2000, p. 17). Nelle scuole piccole e isolate, ancora negli anni Settanta, gli insegnanti si sforzavano di fornire ai propri alunni – spesso fino a otto classi raccolte in una sola – strumenti di supporto all'apprendimento, mediante materiali didattici autoprodotti, tavole illustrative elaborate e matrici riutilizzabili, creando così ausili visivi e strumenti per lo studio.

Le piccole scuole dei decenni del dopoguerra rimasero, grazie alla collaborazione di tutti gli attori coinvolti, importanti spazi sociali e culturali, ma anche veri e propri punti di riferimento per i piccoli villaggi. Nel tentativo di un'analisi delle strutture relazionali e delle aspettative in questo contesto emergono anche una serie di compiti impliciti attribuiti alla scuola e agli insegnanti dalla comunità, che superano di gran lunga il mandato ufficialmente definito. L'impegno degli insegnanti, durante e fuori dall'orario scolastico, in tutte le attività piccole e grandi della parrocchia e del villaggio era considerato una consuetudine indubitabile. In cambio, una moltitudine di accordi – talvolta scritti, talvolta tramandati oralmente – regolava gli aspetti organizzativi legati alla scuola e al suo contesto. Tra questi vi era la messa a disposizione dei locali scolastici in abitazioni private. In alcune comunità della Val Venosta, la scuola si spostava periodicamente da un maso all'altro (Augschöll, 2011, pp. 55 ss.). In questo modo, da un lato nessuna famiglia era sempre gravata dal compito di ospitare la scuola, e dall'altro il percorso casa-scuola dei bambini variava di

[6] Centro di documentazione e ricerca sulla storia dell'educazione in Alto Adige (CDR), *Verbale della riunione del direttore scolastico distrettuale del 23 maggio 1945 e presidenza della direzione provinciale*.

anno in anno, alternando anni con tragitti più lunghi ad altri con tragitti più brevi. In molti casi era regolata anche la fornitura della legna da ardere per i locali scolastici e per l'alloggio dell'insegnante. A Villandro, ad esempio, a fine ottobre alcuni agricoltori consegnavano ogni anno la cosiddetta *Armen-Seelen-Fure*, ossia un fardello di legna per la casa di riposo e uno per la scuola. Mentre alcuni agricoltori fornivano la legna, altri si occupavano del trasporto dal bosco alla destinazione. La preparazione della legna per i camini era affidata agli alunni più grandi durante le pause: i ragazzi spaccavano i tronchi, le ragazze li portavano nella soffitta della scuola e li impilavano (dalla cronaca di Villandro).

Nelle piccole scuole di montagna mancavano spesso i tratti esterni tipici di un'istruzione formalmente istituzionalizzata, che nelle località più grandi venivano invece trasmessi implicitamente, ad esempio tramite un edificio scolastico vero e proprio, eventualmente con riscaldamento centralizzato alimentato da combustibili non forniti dalla comunità (come il gasolio), o tramite un corpo docente più numeroso, che magari poteva anche pendolare tra il luogo di residenza e quello di lavoro. Nei piccoli insediamenti remoti, il contesto della scuola doveva essere continuamente ricostruito come progetto collettivo di tutti gli attori coinvolti. Il carattere privato della scuola poteva, nel migliore dei casi, generare una forte identificazione della popolazione con "la propria" scuola e un conseguente impegno attivo. Al contrario, se le autorità politiche e/o religiose del villaggio non avevano un atteggiamento favorevole alla scuola, il loro scarso impegno poteva comunque influire significativamente sul funzionamento scolastico. In ogni caso, la scuola, nelle condizioni descritte e prive di regolamentazione pubblica, dipendeva strettamente dalla collaborazione e dal "buon volere di più persone", come ricorda Maria Untermarzoner, insegnante nelle cosiddette scuole delle catacombe e d'emergenza:

> Gli insegnanti si trovavano spesso in una posizione di dipendenza dalle autorità del villaggio: dovevano guadagnarsi la loro benevolenza a favore della scuola e dimostrare gratitudine. Non sorprende dunque che alcuni insegnanti facessero percepire ai bambini, consapevolmente o meno, le diverse posizioni e l'influenza che ciascun genitore esercitava all'interno del villaggio e della comunità scolastica.

La chiusura di molte piccole scuole, fondate e portate avanti in tempi estremamente difficili, iniziò proprio con il cambiamento nei rapporti tra il Sudtirolo e lo Stato italiano. Con il prosperare economico, l'ampliamento delle strutture, la costruzione di strade che raggiungevano villaggi, frazioni e persino gli ultimi masi, e con il conseguente sviluppo economico, sociale e culturale, iniziò – nonostante le misure speciali adottate per le scuole di montagna – l'eclissi di molte delle antiche *scuole popolari* e di *emergenza*. Con la loro chiusura scomparvero molte piccole scuole, luoghi di apprendimento cari e pieni di ricordi, dove generazioni di bambini avevano imparato e vissuto esperienze condivise, lasciando il posto a strutture più moderne e a opportunità

educative più ampie. I resti delle scuole del XVIII secolo, pur nate e sopravvissute in condizioni precarie, vennero quasi subito catapultati nell'era della modernizzazione e della mobilità, perdendo sia la protezione che l'isolamento che le avevano a lungo caratterizzate.