

ISSN 2785-0919

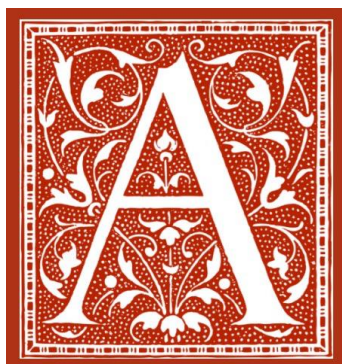
Anno I, numero 1 | *luglio* 2021

Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici



Università degli Studi di Messina



Gli Argonauti

Rivista di Studi
storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1

luglio 2021



Gli Argonauti

Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Anno I, numero 1, luglio 2021

Direttore responsabile | Journal Manager

Caterina Sindoni

Università degli Studi di Messina

Capo Redattore | Editor in Chief

Dario De Salvo

Università degli Studi di Messina

Redazione | Editorial Board

Leonardo Acone **Federico Piseri**

Università degli Studi di Salerno *Università degli Studi di Sassari*

Luca Bravi **Maurizio Piseri**

Università degli Studi di Firenze *Università della Valle d'Aosta*

Francesco Paolo Campione **Rossella Raimondo**

Università degli Studi di Messina *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Domenico Elia **Alessandro Sanzo**

Università di Chieti-Pescara, G. d'Annunzio *Università Mediterranea, Reggio Calabria*

Stefano Lentini **Simona Salustri**

Università degli Studi di Catania *Alma Mater Studiorum, Bologna*

Simona Negruzzo **Evelina Scaglia**

Alma Mater Studiorum, Bologna *Università degli Studi di Bergamo*

Luca Odini **Silvia Annamaria Scandurra**

Università degli Studi di Verona *Università degli Studi di Catania*

Franca Pesare

Università degli Studi Aldo Moro, Bari

Segreteria di Redazione | Editorial Office

Simona Gatto, Beatrice Carbè

Università degli Studi di Messina

Publishing and Social Media Team

Nunzio Femminò - Sba, **Cettina Cosenza** - Sba

Dario Orselli - Sba, **Francesco La Rosa** - Ciam

Gaetano Galletti - Cospecs, **Francesco Toscano** - Cospecs

Università degli Studi di Messina

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MESSINA

Dipartimento Cospecs - Sezione di Pedagogia G. Catalfamo,

Via Concezione n. 8, 98121 - Messina (Italy)

Tel: +39090361349

Mail: argonauti@unime.it

Comitato scientifico internazionale | International Scientific Committee

Salvatore Agresta <i>Università degli Studi di Messina (già) Italy</i>	Iveta Kestere <i>University of Latvia Latvia</i>
Luca Agostinetto <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>	Grigorij B. Kornetov <i>Accademia di Gestione Sociale, Mosca Russia</i>
Luciana Bellatalla <i>Università degli Studi di Ferrara (già) Italy</i>	Svetlana V. Ivanova <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>
Carmen Betti <i>Università degli Studi di Firenze (già) Italy</i>	Karl M. Lorenz <i>Sacred Heart University Fairfield, Connecticut USA</i>
Paolo Bianchini <i>Università degli Studi di Torino Italy</i>	Elena Mignosi <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Andrea Bobbio <i>Università degli Studi della Valle d'Aosta Italy</i>	Stefano Oliviero <i>Università degli Studi di Firenze Italy</i>
Dorena Caroli <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Furio Pesci <i>Università degli Studi La Sapienza, Roma Italy</i>
Anna Colaci <i>Università del Salento Italy</i>	Tiziana Pironi <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>
Antonia Criscenti <i>Università degli Studi di Catania (già) Italy</i>	Simonetta Polenghi <i>Università Cattolica del S. Cuore, Milano Italy</i>
Peter Cunningham <i>University of Cambridge UK</i>	Fabio Pruneri <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Giuseppa D'Addelfio <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>	Livia Romano <i>Università degli Studi di Palermo Italy</i>
Paola Dal Toso <i>Università degli Studi di Verona Italy</i>	Stefano Salmeri <i>Università Kore, Enna Italy</i>
Jonathan Doney <i>University of Winchester UK</i>	Luana Salvarani <i>Università degli Studi di Padova Italy</i>
Carl Antonius Lemke Duque <i>Universidad de Densto Spain</i>	Filippo Sani <i>Università degli Studi di Sassari Italy</i>
Fulvio De Giorgi <i>Università degli Studi di Reggio Emilia Italy</i>	Saverio Santamaita <i>Università degli Studi "G. D'Annunzio", Chieti/Pescara (già) Italy</i>
Irina M. Elkina <i>Accademia Russa della Formazione, Mosca Russia</i>	Vincenzo Schirripa <i>Università degli Studi LUMSA, Roma Italy</i>
Maurizio Fabbri <i>Alma Mater Studiorum, Bologna Italy</i>	Brunella Serpe <i>Università della Calabria Italy</i>
Daria Gabusi <i>Università G. Fortunato, Benevento Italy</i>	Stefan Stefanov <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angelo Gaudio <i>Università degli Studi di Udine Italy</i>	Milka Terziska <i>Università di Sofia St. Kliment Obridski Bulgaria</i>
Angela Giallongo <i>Università degli Studi di Urbino (già) Italy</i>	

Pamela Giorgi *Istituto Nazionale Documentazione
Innovazione Ricerca Educativa* **Italy**

Antonio Gomes Ferreira *Universidade de Coimbra* **Portugal**

Mariano Gonzales Delgado *Universidad de La Laguna* **Spain**

Nathalie Gorochov *Universit Paris-Est Créteil* **France**

Letterio Todaro *Università degli Studi di Catania* **Italy**

Evgenja Tokareva *Accademia Russa delle Scienze* **Russia**

Xenio Toscani *Università degli Studi di Pavia* (già) **Italy**

Ariclè Vechia *Università del Paraná* **Brasil**

Giovanni Vigo *Università degli Studi di Pavia* (già) **Italy**

Davide Zoletto *Università degli Studi di Udine* **Italy**



Editoriale | Editorial

- 9 **Benvenuti su *Argo!***
WELCOME ABOARD ARGO!
Caterina Sindoni

Studi e Ricerche | Studies and Research

- 13 **Classici e giovani lettori**
CLASSICS AND YOUNG READERS
Luciana Bellatalla
Università degli Studi di Ferrara (già)
- 27 **Don Milani: dal diritto all'obiezione al "dovere di non obbedire"**
DON MILANI: FROM THE RIGHT TO OBJECTION TO THE "DUTY NOT TO OBEY"
Carmen Betti
Università degli Studi di Firenze (già)
- 37 **Un progetto di formazione in un luogo di genocidio in Bosnia Erzegovina**
AN EDUCATIONAL PROJECT IN A PLACE OF GENOCIDE IN BOSNIA AND HERZEGOVINA
Luca Bravi
Università degli Studi di Firenze
- 47 **Infanzia, adolescenza e resilienza. Zigzagando fra generi letterari e sfide educative**
CHILDHOOD, ADOLESCENCE AND RESILIENCE: WANDERING THROUGH LITERARY GENRES AND EDUCATIONAL CHALLENGES
Marnie Campagnaro
Università degli Studi di Padova
- 59 **Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)**
A PEDAGOGICAL EXPERIENCE FROM VICTORIAN LONDON TO POST-UNITY ITALY: GIUSEPPE MAZZINI'S EDUCATIONAL MODEL (1841-1889)
Michele Finelli
Domus Mazziniana
- 69 **La scuola e il territorio. Memorie degli istituti agrari tra fabbisogni formativi e istanze sociali**
THE AGRICULTURAL SCHOOL AND THE TERRITORY. MEMORIES OF AGRICULTURAL INSTITUTES BETWEEN TRAINING NEEDS AND SOCIAL NEEDS
Rossana Florio
Archivio di Stato di Agrigento - Ministero della Cultura

- 79 **La domanda sull'essenziale di fronte alla pandemia**
THE QUESTION OF WHAT IS ESSENTIAL IN FRONT OF THE PANDEMIC
Furio Pesci
Università degli Studi La Sapienza di Roma
- 93 **Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale**
PATHS OF LITERACY BETWEEN THE ANCIENT REGIME AND INDUSTRIAL SOCIETY
Maurizio Piseri
Università degli Studi della Valle d'Aosta
- 109 **Augusto Romagnoli: la specificità della disabilità visiva e la nascita della tiflopedagogia**
AUGUSTO ROMAGNOLI: THE SPECIFICITY OF VISUAL IMPAIRMENT AND THE BIRTH OF TYPHLOPEDAGOGY
Stefano Salmeri
Università Kore di Enna
- 119 **Osservazioni sul concetto di degenerazione nell'antropologia di Johann Friedrich Blumenbach**
SOME REMARKS ON THE CONCEPT OF DEGENERATION IN THE WRITINGS OF JOHANN FRIEDRICH BLUMENBACH
Filippo Sani
Università degli Studi di Sassari

Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale

Maurizio Piseri

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA



PATHS OF LITERACY BETWEEN THE ANCIENT REGIME AND INDUSTRIAL SOCIETY

Double blind peer review

Copyright: © 2021 Maurizio Piseri.

This is an open access, peer-reviewed article published by University of Messina and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Journal

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo>

ISSN: 2785-0919

DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3193

Received: May 18, 2021

Accepted: June 13, 2021

Published: July 31, 2021

Corresponding Author: Maurizio Piseri,
Università degli Studi della Valle d'Aosta),
mail: m.piseri@univda.it

Citation: Maurizio Piseri (2021), Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale. *Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e Pedagogici* 1(1): 86-101. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3193

Riassunto | Abstract

Il mito dell'alfabetismo ha giocato un ruolo chiave negli investimenti statali volti alla scolarizzazione di massa del XX secolo. Tuttavia, inteso come fenomeno culturale e politico, le origini del mito dell'alfabetismo vanno ricercate nell'Illuminismo. È in occasione delle riforme scolastiche prussiane e austriache che si definisce una netta distinzione antropologica tra alfabeti e analfabeti: i primi baciati dalla razionalità e i secondi costretti nell'ancestralità. Il presente lavoro mira a riconsiderare questo approccio dicotomico attraverso il concetto dei «molteplici alfabetismi». Se, nel passato, è possibile individuare diverse forme di alfabetismo, allora viene meno la certezza di una relazione tra alfabetismo e razionalità. Soprattutto ne deriva che, per comprendere il significato dell'alfabetismo, dobbiamo esaminare il suo retroterra culturale e i suoi canali di alfabetizzazione. Pertanto, dobbiamo connettere l'alfabetismo con l'organizzazione regionale del sistema scolastico, con i percorsi di scolarizzazione e con gli attori (Chiesa, Stato, comunità e così via) dell'offerta di istruzione. Nella seconda parte del contributo sono esposti due modelli opposti di accesso all'alfabeto: la scuola normale austriaca e le scuole di villaggio alpine. Possiamo considerare il primo modello come un sistema scolastico finalizzato alla costruzione di una cittadinanza ispirata ai principi dell'assolutismo illuminato: industriosa, responsabile, religiosa e razionale. In questo senso, tanto la scuola quanto l'alfabetismo realizzano una colonizzazione culturale che procede dall'alto verso il basso della piramide sociale. Al contrario, la scuola alpina è un presidio che mira a contenere le forme di colonizzazione della cultura elitaria. L'uso della scrittura, per le popolazioni alpine, è uno strumento per preservare la propria cultura popolare, fondata sull'oralità, dalla penetrazione della cultura scritta propria dell'ambiente urbano.

The literacy myth has promoted the wide statal investments addressed to mass school throughout the 20th century. Nevertheless, such as cultural and political phenomenon, the literacy myth has in the Enlightenment its origins. During the school reforms in Austria and Prussia an anthropological distinction between literate and illiterate people strongly arises: the first blessed by rationality and the second enchained by an ancestral thought. This conviction shaped the history of literacy justifying a primacy of signatures in its methodological approaches. The present work aims to reconsider this dichotomous approach by the concept of «many literacies». If we can find many literacies in the past, that means that the relationship between literacy and rationality is not so sure. To understand the meaning of literacy as well as its cultural background we have to pay attention to the paths of alphabetization. Therefore, we have to connect literacy with the characters of a territorial school system and the ways through which learning literacy is possible. Even more we have to find out who are the actors setting up the offer of education (State, churches, local communities and so on). In its second part, the article exposes two opposite paths to literacy: the Austrian normal school system and the network of small village schools of the Alps. We can consider the first one a school system aiming to the education of a citizen inspired by the principles of the enlightened absolutism: industrious, dutiful, religious, and rational. In such a way the school - as well as the literacy - realizes a cultural colonization from the top to the bottom of the social pyramid. Otherwise, the alpine schools are a bastion aiming to content the colonization of the elitist culture; adopting literacy is a way, for the alpine peoples, to preserve their own popular culture - founded on the orality - against the penetration of the writing founded urban culture.

Parole chiave | Key words

Letteratura per l'infanzia, classico, narritività, lettura, gioco.

Literature for children, classics, storytelling, reading activity, play



Anno I, numero 1, luglio 2021

Percorsi di alfabetizzazione tra antico regime e società industriale

Maurizio Piseri*

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELLA VALLE D'AOSTA

1. Dal mito dell'alfabetismo al mito della firma

I massicci investimenti statali nelle politiche di scolarizzazione di massa del XX secolo hanno fondato la loro base di consenso sulla convinzione dei benefici portati dall'istruzione al progresso individuale e sociale: un fenomeno culturale, capace di assumere connotati ideologici, costruito sul *mito dell'alfabetismo*¹. Allorché parliamo di mito dell'alfabetismo non ci imbattiamo in un fenomeno recente, considerato che emerse nel corso del XVIII secolo e che rappresentò il fondamento dei primi programmi statali di scolarizzazione di massa: il *General-Land-Schul-Reglement* prussiano del 1767 e l'*Allgemeine Schulordnung* austriaco del 1774².

Alla base del mito vi è la convinzione che il possesso o meno della scrittura³ produca due modelli antropologici dicotomici. All'alfabeta sono associati attributi psicologici, cognitivi, attitudinali, relazionali e produttivi altrimenti non riconosciuti agli analfabeti. L'atteggiamento razionale, flemmatico, disposto alle innovazioni, unito alla consapevolezza della sua appartenenza sociale e nazionale, fanno dell'alfabeta un soggetto capace di adeguarsi agli standard e ai modi di vita e di pensare propri delle società industriali. Qualità estranee all'analfabeta, confinato in una dimensione ancestrale e istintiva, incapace di gestire la complessità e di proiettarsi in essa perché alienato dai canali della comunicazione sociale⁴.

Visto sotto quest'ottica, l'analfabetismo è percepito come uno stato di deprivazione. Questa considerazione ci induce ad una ulteriore riflessione, perché, se la deprivazione è la condizione propria dell'analfabeta, tale percezione si manifesta già dal XVI secolo, ossia quando il processo di alfabetizzazione di massa dell'Europa

* Professore associato di Storia della pedagogia presso l'Università della Valle d'Aosta.

¹ Sul mito dell'alfabetismo si cfr. H.J. Graff, *The Literacy Myth. Cultural Integration and Social Structure in the Nineteenth Century*, London, Routledge, 1991.

² Per un ampio quadro di sintesi sulle riforme scolastiche prussiane e austriache si cfr. J.V.H. Melton, *Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

³ Tali competenze, nelle società odierne, vanno ben oltre il solo saper leggere e scrivere. Del resto, l'alfabetismo è un concetto che si definisce sulla base dello sviluppo sociale ed economico di una società, nonché sulla evoluzione e sulla complessità delle sue reti sociali e dei suoi canali di comunicazione sociale.

⁴ A riguardo si cfr. J. Goody, *The Domestication of the Savage Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977. Per comprendere, anche in prospettiva storica, gli atteggiamenti sociali propri dell'analfabeta si cfr. A. Rosas, Appunti per uno studio sociologico dell'analfabetismo, in «Studi di sociologia», 20, 1982, pp. 187-200.

Occidentale prende i primi passi. L'investimento nell'istruzione popolare da parte dei più importanti programmi di riforma confessionale del XVI secolo, risponde all'urgenza di "curare" un analfabetismo percepito come una malattia dell'anima che impedisce la piena adesione alla propria fede. È in questa sensibilità socioculturale e religiosa che nasce un'inclinazione verso l'istruzione popolare destinata a non restare confinata nelle élites. Si assiste, così, all'istituzione di legati e donazioni a favore delle scuole; iniziative promosse da una tensione caritativa capace di convogliare sull'istruzione popolare, oltre ai denari, un impiego utile e cristiano del tempo libero, come avviene nelle scuole della dottrina cristiana nella Lombardia di Carlo Borromeo⁵. Il valore pratico dell'alfabeto non era ignorato, ma avvolto dall'istanza religiosa⁶.

I valori e gli obiettivi che alimentano le politiche scolastiche dell'assolutismo illuminato partono da un'altra percezione dell'analfabetismo, non più malattia dell'anima ma ostacolo all'esercizio della cittadinanza. L'istanza religiosa non è negata, ma è inglobata entro l'idea del cittadino operoso, dedito alla felicità pubblica e privata. Non è questa l'unica peculiarità delle politiche scolastiche del secondo Settecento⁷. In esse possiamo individuare l'emergere di una consapevolezza che va oltre il mito dell'alfabetismo al punto da ridefinirlo. Il modello antropologico proprio dell'alfabeto cessa, infatti, di essere associato al mero possesso dell'alfabeto per ricomporsi all'interno di un preciso percorso scolastico riconducibile al metodo normale, ossia alla didattica che presiede il nuovo sistema scolastico austriaco e prussiano⁸. Le parole di Isidoro Bianchi, intellettuale attivo e centrale nelle riforme della Lombardia Austriaca, sono sintomatiche di questa consapevolezza. Secondo Bianchi grazie al metodo normale si potrà proporre ai giovani

deibuoni e ragionatieseplaridelle sentenze sempre sensate, e principalmente degli ottimi canoni di facile e piana morale, onde incomincino a pensare rettamente, e le sane massime e gli utili semi si vadano a poco a poco imprimendo nella lor mente, ed indi passino alla memoria ed al cuore⁹.

⁵ La Lombardia borromaica è un caso esemplare e ben studiato sul piano scolastico. Si cfr. A. Turchini, *Sotto l'occhio del Padre. Società confessionale e istruzione primaria nello Stato di Milano*, Bologna, il Mulino, 1996; X. Toscani, *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 94-156. Sulle scuole della dottrina cristiana si cfr. *Idem*, Le «Scuole della Dottrina Cristiana» come fattore di alfabetizzazione, in «Società e storia», 26, 1984, pp. 727-781; *Idem*, Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 1, 1994, pp. 17-36; M. Turrini, «Riformare il mondo a vera vita cristiana». Le scuole di catechismo nell'Italia del Cinquecento, in «Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento», 8, 1982, pp. 407-489. Più in generale sul ruolo della religione nella scuola in età moderna si cfr. M. Sangalli (a cura di), *Chiesa e scuola. Percorsi di storia dell'educazione tra XII e XX secolo*, Siena, Edizioni Cantagalli, 2000.

⁶ Emblematico è il caso delle scuole dei fratelli delle scuole cristiane. Nate da un imperativo religioso, era lo stesso fondatore Jean -Baptiste de La Salle, nella *Conduitedes écoles chrétiennes*, a invitare i confratelli a far leva sull'utilità pratica dell'istruzione e dell'alfabeto per convincere i genitori ad inviare i figli alle scuole della congregazione. D. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo ed epoca dei lumi*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento a oggi*, Bari, Laterza, 1996, pp. 13-14.

⁷ A proposito si cfr. M. Piseri, *Scuola e costruzione del cittadino nella Lombardia dell'età moderna*, in C. Sindoni (a cura di), *Itaca. In viaggio tra Storia, Scuola ed Educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2018, pp. 263-274.

⁸ M. Piseri, *Il metodo normale in prospettiva europea*, in M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dalla Riforma alla Rivoluzione francese*, Brescia, Morcelliana, pp. 207-228. A questo testo rimando per ulteriore bibliografia sul metodo normale.

⁹ I. Bianchi, *Ricerche sull'antichità e vantaggi delle scuole normali*, Cremona, presso Lorenzo Manini Regio Stampatore, 1789, pp. 46-47.

Le riforme austroprussiane spostano l'attenzione dal mero possesso dell'alfabeto alle sue modalità di acquisizione. È, infatti, attraverso di esse che si materializza il modello antropologico dell'alfabeta; una consapevolezza andata dispersa dal XIX secolo con importanti conseguenze sulle moderne campagne di alfabetizzazione del Terzo Mondo, segnate da sostanziali fallimenti almeno finché Paulo Freire non ridà centralità alle modalità di trasmissione dell'alfabeto grazie alla pedagogia della parola. Tuttavia le conseguenze di tale dispersione hanno toccato anche la storia dei processi di alfabetizzazione, che ha fatto del computo statistico delle firme il suo perno metodologico.

Passato nella ricerca storica, il mito dell'alfabetismo si è tradotto in un mito della firma. Sebbene non siano mancati studiosi attenti ai rischi di un approccio solo quantitativo, la maggior parte degli autori ha abbracciato il principio, affermato da Furet e Ozouf nel 1977, del valore della firma come indicatore universale di una competenza alfabetica di base¹⁰.

Tuttavia, proprio in quegli anni, Sylvia Scribner e Michael Cole avviarono indagini sulle trasformazioni culturali indotte dalla scrittura presso alcune popolazioni di recente alfabetizzazione. I due antropologi statunitensi partirono dalla distinzione tra alfabetismo e scolarizzazione, così da separare non solo gli alfabeti dagli analfabeti, ma anche gli alfabeti non scolarizzati dagli alfabeti scolarizzati. Il discrimine, pertanto, non è posto solo sulla competenza alfabetica, ma anche sulla modalità, formale o informale, della sua acquisizione. L'esito delle indagini mostrò come le reazioni emotive e istintive di fronte ai problemi non erano proprie degli analfabeti, ma dei non scolarizzati a prescindere dal loro saper leggere e scrivere. Dilazionare la soluzione del problema per risolverlo attraverso categorie di riferimento era una qualità propria dei soli soggetti scolarizzati. Non solo, Scribner e Cole osservarono che, nel primo gruppo, erano gli analfabeti i soggetti più aperti e disposti ad accettare il cambiamento mentre gli alfabeti non scolarizzati manifestavano nette resistenze in nome delle proprie tradizioni culturali¹¹.

Sulla base dei lavori di Scribner e Cole possiamo dedurre che le formulazioni verbali, le categorizzazioni, il possesso di un sistema simbolico non sono portate in dote dall'alfabetismo ma dalle modalità della sua acquisizione. In breve, l'accesso al pensiero astratto è frutto di un preciso percorso di scolarizzazione. La scuola, pertanto, possiede un valore specifico mentre le ricerche sull'alfabetismo hanno confuso l'alfabetizzazione con l'istruzione¹². Sotto questa prospettiva, vengono meno due assunti di Furet e Ozouf posti alla base delle indagini sull'alfabetismo: il già citato valore universale della firma e l'idea dell'alfabetismo come modello culturale elitario che si propaga dall'alto verso il

¹⁰ F. Furet, J. Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, vol. I, Paris, Les Éditions de Minuit, pp. 18-27.

¹¹ S. Scribner, M. Cole (1978), *Literacy without Schooling: Testing for Intellectual Effects*, in «Harvard Educational Review», Reprint series, 22, 1991, pp. 234-247; *Idem*, *Cognitive Consequences of Formal and Informal Education*, in «Science», 182, 1973, pp. 553-559.

¹² Un interessante indicatore di tale fraintendimento è l'inchiesta Maggiolo del 1877. In prospettiva della riforma volta a ricondurre l'istruzione elementare sotto lo Stato, la Terza Repubblica francese, di fronte all'impossibilità di avere serie storiche sul numero delle scuole, ricorse al computo delle firme sugli atti matrimoniali così da stimare, attraverso l'alfabetismo, le dinamiche della scolarizzazione nei vari dipartimenti. Il coordinamento dell'indagine fu affidato allo statistico Louis Maggiolo, che sovrintese allo spoglio delle firme apposte sugli atti matrimoniali a partire dal 1650, anno dell'editto di Luigi XIV che prescrisse la sottoscrizione degli atti matrimoniali e la trasmissione delle copie dei registri conservati presso le parrocchie presso gli uffici dipartimentali. L'inchiesta Maggiolo ha rappresentato e ancora oggi rappresenta una base statistica ineludibile per gli studi sull'alfabetismo in Francia. Si cfr. R. Dubois, *L'enquête Maggiolo, un malentendu?*, in «Revue du Nord», 62, 246 1980, pp. 591-601.

basso della piramide sociale¹³. È indubbio che, a partire dal Cinquecento, in Europa Occidentale si sia avviato un processo di colonizzazione culturale che ha portato i valori e gli universi simbolici propri della cultura elitaria ad affermarsi e scardinare le culture orali e popolari¹⁴. Tuttavia, tale processo non si è realizzato attraverso l'alfabeto ma attraverso dei percorsi di scolarizzazione dapprima ancora confusi e costruiti su istanze confessionali in seguito, a partire dal Settecento, sempre più nitidi e pianificati.

I dubbi posti sull'effettiva capacità delle firme di misurare l'alfabetismo hanno portato, negli ultimi anni, a svalutare il loro valore di fonte; un atteggiamento favorito anche da recenti mode storiografiche anglofone volte a gettare discredito sulla storia quantitativa per fare della storia una sequenza di impressioni e fantasie personali costruite su fonti secondarie, spesso spacciandola per storia di quarto livello¹⁵. Senza doverci addentrare nelle rivalutazioni dei metodi seriali nella storia dell'educazione¹⁶ è fin troppo evidente che, quando affrontiamo indagini sulla competenza alfabetica, la base quantitativa è necessaria se non vogliamo rischiare, come giustamente osserva Maurizio Sangalli, «di gettare il bambino con l'acqua sporca»¹⁷; così come è evidente che solo la firma su documenti ad alta rappresentatività sociale (come gli atti matrimoniali) ci possano offrire stime dell'alfabetismo.

Il problema che dobbiamo porci, pertanto, non è se dietro alla firma ci sia davvero un alfabeto, perché è la firma stessa a dirci che quel soggetto è entrato in qualche modo in contatto con la scrittura. La vera domanda che dobbiamo porci è quale alfabeto ci sia dietro quella firma; un interrogativo che ci rimanda agli alfabetismi multipli¹⁸. L'analisi storica della competenza alfabetica parte da un approccio complesso che, accanto allo spoglio delle fonti seriali per la costruzione di basi statistiche, richiede la ricostruzione scrupolosa della rete scolastica e dei caratteri culturali, sociali, economici, politici e

¹³Furet, Ozouf, *Lire et écriture*, p. 176.

¹⁴ È questa la tesi sostenuta in M. Bachtin (1965), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, Torino, Einaudi, 1979.

¹⁵ Tale atteggiamento è ben espresso nel volume D. Vincent (2000), *Leggere e scrivere nell'Europa contemporanea*, Bologna, il Mulino, 2006 dove, in un turbinare di cose note, fantasie e dimenticanze (si pensi solo ad autori imprescindibili sia per i temi toccati dal volume sia per evitare le cantonate di cui è disseminato: L. Stone, M. Vovelle, M. Bakhtin, R. Houston, H.-J. Martin, L. Febvre solo per citarne alcuni) si approda al nuovo approccio per la stima dell'alfabetismo: i flussi postali. Peccato che Vincent ignori che il forte incremento dei flussi postali negli ultimi decenni dell'Ottocento non abbiano alcuna relazione con le dinamiche della competenza alfabetica ma siano frutto, come è ben noto, dell'evoluzione delle tecniche di stampa, che permisero la produzione di prodotti nuovi ed economici, come le cartoline, della fine della penuria di carta grazie alla cellulosa vegetale e, infine, dell'introduzione del tariffario unico nazionale o, più semplicemente, francobollo.

¹⁶ A riguardosicfr. V. Carpentier, Quantitative sources for the history of education, in «History of education», 37, 5 2008, pp. 701-720.

¹⁷ M. Sangalli, *Forme e modi di educazione "montanara" in età moderna: riflessioni e spunti su alcuni casi di studio*, in M. Piseri (a cura di), *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 26-27.

¹⁸ Sebbene l'espressione *many literacies* sia stata coniata da Harvey J. Graff (H.J. Graff, *Literacy, myths, and legacies: lessons from the history of literacy*, in *Idem* (edited by), *Literacy and Historical Development. A reader*, Carbondale, Southern Illinois University Press, 2007, p. 15) è bene ricordare che sono state le ricerche sul campo di Michel Vovelle e di Rab Houston a individuare l'esistenza di «altri» alfabetismi. M. Vovelle, *Y a-t-il eu une révolution de culture au XVIII siècle? A propos de l'éducation populaire en Provence*, in «Revue d'histoire moderne et contemporaine», 24, 1975, pp. 89-142 ; R.A. Houston, *The Literacy Myth? Illiteracy in Scotland 1630-1760*, in «Past and Present», 96, 1982, pp. 81-102; *Idem*, *Literacy and Society in the West, 1500-1850*, in «Social History», 8, 3 1983, pp. 269-29; *Idem*, *Scottish Literacy and the Scottish Identity. Illiteracy and society in Scotland and northern England, 1600-1800*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

didattici dei canali di alfabetizzazione. Ed è proprio la molteplicità degli alfabetismi a condurre il nostro discorso verso i canali di alfabetizzazione.

2. I canali di alfabetizzazione

Nell'Europa dell'età moderna, l'acquisizione dell'alfabeto poteva seguire una pluralità di percorsi. Chiunque si accinga a compiere indagini sulle dinamiche storiche della competenza alfabetica deve tenere ben presente questa caratteristica dei sistemi educativi di antico regime, del resto ben sottolineata da Carlo M. Cipolla in *Istruzione e sviluppo*, il testo che ha gettato le basi per i futuri studi sulla storia dell'alfabetismo¹⁹.

La prima fondamentale distinzione nei canali di accesso allo scritto è tra *istruzione formale* e *istruzione informale*. La prima è erogata da soggetti che, anche senza una specifica formazione, esercitano l'insegnamento con regolarità traendone una fonte ordinaria, anche se eventualmente accessoria, di reddito. Nel secondo caso ci imbattiamo in soggetti che esercitano l'insegnamento in forma occasionale, all'interno di un *ménage* familiare, di un contesto professionale oppure per spirito di vocazione e carità.

Sebbene oggi ci sia difficile attribuire un ruolo significativo all'istruzione informale, nel passato la sua incidenza era tutt'altro che trascurabile. Nelle campagne scandinave, ad esempio, essa rappresentava il canale privilegiato di accesso alla lettura. Il caso svedese è ben noto. Insegnare a leggere ai figli era un dovere morale e religioso dei genitori, non ultimo perché la Chiesa luterana svedese non concedeva il matrimonio ai soggetti incapaci di leggere la Bibbia. Per questo motivo era affidato ai parroci il compito di visitare ogni anno le famiglie e chiedere a ciascun membro di leggere a caso un passo del Nuovo o dell'Antico Testamento, così da verificarne la reale capacità di lettura. Grazie all'istruzione familiare, la Svezia del primo Ottocento poteva già vantare livelli universali di alfabetismo sebbene la grande maggioranza degli svedesi non fosse in grado di scrivere²⁰. Anche fuori dalla Scandinavia l'istruzione informale era molto diffusa, sebbene, il più delle volte, estranea dal contesto familiare. In numerose indagini sulla scuola in età moderna emerge l'opera dei sacerdoti che fanno scuola ai loro chierichetti o ai ragazzi della loro parrocchia "gratis et amore Dei"²¹.

In contesti europei a bassa scolarizzazione l'istruzione informale aveva un ruolo rilevante ancora nello scorso secolo. Secondo l'annuario militare russo del 1912, il 47,99% dei soldati di leva è alfabeti mentre il 23,96% è semianalfabeta. Se guardiamo ai loro titoli di studio osserviamo che solo poco più del 10% dei soldati ha ricevuto un'istruzione formale mentre l'89,44% non ha ricevuto alcuna istruzione²². Dunque, la grande maggioranza degli alfabeti è entrata in contatto con il testo scritto in un contesto informale: la famiglia, il luogo di lavoro o, al più, una scuola parrocchiale di villaggio.

¹⁹ C.M. Cipolla (1969), *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971, pp. 16-22.

²⁰E. Johannsson, *The History of Literacy in Sweden*, in H. J. Graff (edited by), *Literacy and social Development in the West*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, pp. 151-182.

²¹ La presenza di scuollette parrocchiali di natura informale tenute da sacerdoti per atto di carità è testimoniata in diversi lavori dediti alla ricostruzione dei sistemi scolastici di antico regime. In questa sede mi limito a ricordare due casi italiani: l'Emilia (G.P. Brizzi, *Le scuole delle Comunità. Repertorio*, in *Idem*, (a cura di), *Il catechismo e la grammatica*, vol. II, *Istituzioni scolastiche e riforme nell'area emiliana e romagnola nel '700*, Bologna, il Mulino, 1985, pp. 80-84) la Lombardia (Toscani, *Scuole e alfabetismo* cit., pp. 180-184) e il Regno Italo (M. Piseri, *La scuola primaria nel Regno Italo. 1796-1814*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 349-352).

²²*Voennoe-statisticheskijezhegodnik Armii za 1912 god*, SanktPeterburg, Voennaja Tipografija Imperatrivy Ekaterinoj Velikoj, 1914, pp. 374-375.

Nell'arco di trent'anni le cose non dovevano essere molto cambiate se, nel 1883, solo il 38% dei lavoratori delle fabbriche del distretto di Bogorodsk, vicino a Mosca, dichiara di aver imparato a leggere a scuola, mentre il 45% dichiara di aver appreso l'alfabeto in contesti extrascolastici e un altro 17% in età adulta nelle scuole dell'esercito o nelle scuole di fabbrica²³.

Se ci spostiamo sul versante delle scuole formali ci imbattiamo un una realtà multiforme, caratterizzata dalla pluralità di attori che definiscono l'offerta di istruzione pubblica. È tuttavia opportuno fare fin da subito una precisazione: nell'Europa di antico regime l'offerta gratuita di istruzione formale è un fenomeno in prevalenza rurale. Del resto, anche in realtà capaci di una buona domanda di istruzione, borghi e villaggi erano poco attraenti per i maestri privati perché demografia e ricchezza comprimevano il numero potenziale di utenti. Non stupisce, pertanto, che i maestri privati si concentrassero nelle città, dove coprivano pressoché per intero l'offerta di istruzione grazie anche a tariffari accessibili ai ceti popolari. Prendiamo una realtà ben studiata come la Lombardia asburgica. Prima delle riforme settecentesche, Milano vantava solo due scuole pubbliche gratuite: le scuole Taverne e le scuole Grassi. Nelle città minori l'unica scuola gratuita si trovava a Cremona, grazie ad un legato scolastico istituito presso il luogo pio dell'Ospedale maggiore. Dunque, la Lombardia asburgica, nonostante la buona rete scolastica attiva prima delle riforme, annoverava solo tre scuole gratuite urbane, cui si aggiungeva una piccola e antica scuola a favore dei figli delle maestranze occupate nella costruzione del duomo di Milano²⁴.

Se i sistemi scolastici urbani erano tutto sommato semplici e caratterizzati dalla fitta e relativamente accessibile offerta di istruzione privata, le campagne elaborarono svariate soluzioni per potersi garantire un maestro pubblico. Tra gli attori dell'offerta di istruzione nei contadi, troviamo le comunità. Le municipalità potevano stipendiare un maestro pubblico, tuttavia questo non era garanzia che la scuola fosse gratuita. Non era raro che la comunità stipendiasse il maestro per la residenzialità, lasciandogli facoltà di chiedere una tariffa mensile alle famiglie. L'entrata fissa offerta dalla municipalità garantiva al maestro la base economica per trarre profitto dal suo lavoro. È bene precisare che l'intervento delle municipalità, piuttosto che a diffondere l'alfabeto, mirava a offrire una possibilità di accesso alla grammatica latina a quelle famiglie della piccola e media borghesia rurale non dotate di mezzi per mantenere i figli agli studi in città²⁵.

Come abbiamo visto, a partire dal Cinquecento si diffonde una percezione che porta a vedere nell'analfabetismo una menomazione del sentimento religioso. Non deve stupire che nelle campagne si moltiplichino le donazioni a favore dell'istruzione popolare, soprattutto laddove si affermano dei programmi di rinnovamento sociale e religioso di impianto confessionale. La carità fu probabilmente il principale stimolo alla diffusione delle scuole nelle campagne europee di antico regime. Per quanto espressa, in

²³ A.G. Rashin, *FormirovanierabotchegeklassaRossii*, Moskva, Sozgekiz, 1958, p. 588.

²⁴ Per un quadro della scuola lombarda prima delle riforme si cfr. Toscani, *Scuole e alfabetismo* cit., pp. 94-156. Nello specifico sulle scuole Taverne si cfr. Turchini, *Sotto l'occhio del padre* cit. pp. 91-101 e si cfr. *Ibidem*, pp. 101-106 sulle scuole Grassi. La scuola dell'Ospedale maggiore di Cremona era destinata a istruire gratuitamente 50 giovani poveri, tuttavia le inchieste conoscitive avviate durante le riforme scolastiche non sono univoche nel definire la gamma degli insegnamenti offerti, ora limitati al leggere scrivere e far di conto ora estesi alla grammatica latina. Si cfr. M. Piseri, *I lumi e l'«onesto cittadino»*. *Scuola e istruzione popolare nella Lombardia teresiana*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 36-37.

²⁵ Tale situazione era molto diffusa nell'area emiliano romagnola. Si cfr. Brizzi, *Le scuole delle Comunità* cit., pp. 77-164. Una prassi simile è diffusa pure nel Mantovano, cfr. M. Piseri, *La grammatica nel villaggio. Le scuole latine in Lombardia da Maria Teresa a Napoleone*, Milano, Unicopli, 2012, pp. 20-40.

genere, attraverso un atto testamentario, la carità educativa si concretizzava in diverse forme.

L'impegno del clero nell'istruzione popolare poteva tradursi in un vincolo formale qualora fosse previsto tra gli obblighi del loro beneficio ecclesiastico, come avviene nel canonicato scolastico o nella cappellania scolastica. Molto meno diffuso rispetto alle cappellanie, il canonicato scolastico era proiettato a garantire l'accesso alla grammatica latina piuttosto che a diffondere l'alfabeto tra i ceti popolari. Per altro verso sia la cappellania sia il canonicato potevano essere di giuspatronato comunale. Nelle campagne del Nord Italia la cappellania scolastica di patronato comunale era una istituzione piuttosto diffusa, soprattutto nel Piemonte orientale²⁶.

In prevalenza, la carità educativa si esprimeva nella forma del legato, ossia la disposizione testamentaria che «legava» i beneficiati a vincolare in tutto o in parte a scopi fissati nel testamento la rendita di un patrimonio inalienabile e indeteriorabile. Allorché il legato era disposto per mantenere un maestro pubblico, l'amministrazione della scuola cadeva sul soggetto beneficiato, venendo così ad assumere forme diverse. Tra queste, il legato laico, ossia ricadente su soggetti privati (in genere parenti del testatore), era la soluzione che offriva meno garanzie alla scuola: gli eredi, infatti, avevano tutto l'interesse a rientrare nella piena disponibilità dei beni legati alla pubblica istruzione. Maggiori garanzie riceveva la scuola quando il legato ricadeva su un ente religioso o assistenziale, come confraternite, fabbricerie, luoghi pii e così via. Non va, infine, dimenticato che anche cappellanie e canonicati scolastici potevano aver origine da legati come pure le scuole comunitative, qualora la comunità fosse stata individuata come beneficiaria dal testatore.

Sebbene le scuole fossero amministrate da una pluralità di soggetti la loro organizzazione sul territorio non era caotica ma sapeva strutturarsi secondo modelli regionali che privilegiavano alcune forme piuttosto che altre. Così, le scuole comunitative erano prevalenti nel Mantovano e in EmiliaRomagna, nella Lombardia asburgica prevalevano legati e cappellanie scolastiche, con una marcata presenza dei primi soprattutto nella pianura e nel Bergamasco, dove importante era anche il ruolo dei luoghi pii, mentre molto diffuse, come abbiamo già visto, erano le cappellanie nel Piemonte orientale²⁷.

Amministrate da soggetti diversi, le scuole di antico regime erano unite da un fattore: il metodo didattico. In realtà, allorché parliamo del metodo “grammaticale” (poi detto “antico” o “individuale” con l'affermarsi del metodo normale) definiamo una pratica piuttosto che una didattica. L'insegnamento della lettura era piegato a un criterio sintattico; si partiva dall'unità minima della frase, la lettera, per procedere agli elementi successivi: la sillaba, la parola e la proposizione. Agli alunni non era chiesto la comprensione dei principi, ma solo uno sforzo mnemonico, che iniziava con l'apprendimento del nome delle lettere e proseguiva con i testi di lettura, che iniziavano con le principali preghiere (da qui il nome di “salterio” dato al primo libro di lettura) e proseguivano con altri testi religiosi come l'*Officio della Beata Vergine* o *Il fiore di virtù*. La

²⁶ Per avere un'idea della diffusione delle cappellanie scolastiche di patronato comunale rimando a Piseri, *La scuola primaria* cit., pp. 113 e ss. Sulla scuola novarese si cfr. E. Mazzella, *Dall'abecedario alle «scienze sublimi»*. *Scuola e istruzione nel Novarese napoleonico (1800-1814)*, Macerata, EUM, 2010.

²⁷ Piseri, *La scuola primaria* cit., pp. 53-60. Per uno sguardo esteso all'intera Italia e non limitato all'istruzione popolare si cfr. A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Lombardia – Veneto – Umbria*, vol. I, *Studi*, Brescia, La Scuola, 2007; *Idem* (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli: casi regionali e tendenze nazionali*, vol. I, *Studi*, Brescia, La Scuola, 2012; *Idem* (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia Borbonica: istituzioni scolastiche e prospettive educative*, vol. I, *Studi*, Brescia, Scholé, 2019.

memoria presiedeva anche l'apprendimento della scrittura: il maestro, il più delle volte senza avvalersi di veri modelli calligrafici, tracciava gli esemplari delle lettere che gli alunni ricalcavano a matita, prima accompagnati dalla mano del maestro e poi da soli. Come si può capire, si trattava di una didattica poco efficace, ma che aveva un vantaggio: basata sulla consuetudine, chiunque avesse una pratica della scrittura poteva vestire i panni di maestro.

Altro elemento unificante la scuola di antico regime erano i contenuti religiosi, veicolati anche attraverso l'apprendimento di competenze formali come il leggere e lo scrivere. Le lezioni si aprivano con il segno della croce accompagnato da una formula apotropaica²⁸, le letture, come già abbiamo visto, erano testi religiosi al pari dei primi passi ricopiati una volta acquisita una minima competenza nella scrittura²⁹.

Vocazione confessionale e consuetudine didattica ridanno unità a sistemi scolastici frastagliati in una pluralità di soggetti gravati dell'amministrazione della scuola. Tuttavia un ulteriore elemento di divisione sono i gruppi sociali e culturali che presiedono gli enti dediti alla gestione delle scuole e che, in sostanza, definiscono le caratteristiche e le finalità dell'offerta di istruzione. Con le riforme scolastiche e il sempre più incisivo intervento del pubblico nei sistemi scolastici, l'offerta di istruzione si organizza e si definisce all'esterno della comunità. Prima dell'intervento dello Stato, per quanto predisposta entro le strutture comunitarie, l'offerta di istruzione risponde agli scopi e ai bisogni di una piccola e media borghesia rurale ormai integrata nella cultura urbana. Entro questi due poli funziona la già menzionata affermazione di Furet, che considera l'alfabetismo la manifestazione di una colonizzazione culturale che procede dall'alto verso il basso della piramide sociale. Le cose, tuttavia, cambiano se, in contesti deurbanizzati o marginali, esiste una perfetta coincidenza tra i soggetti che manifestano la domanda ed elaborano l'offerta d'istruzione. È in questa dinamica che l'alfabetismo acquista connotati culturali e simbolici diversi rispetto a quelli affidatigli dalla cultura dominante.

Nelle pagine seguenti vedremo due canali di alfabetizzazione oppositivi: quello delle scuole normali, che informerà la scuola delle future società industriali, e la scuola alpina.

3. Il metodo normale

Per comprendere l'efficacia del metodo normale come strumento di omologazione culturale e sociale è utile partire dal legame tra istruzione e progresso socioeconomico, esplicitato da Isidoro Bianchi nelle sue *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*. Il volumetto esercitò una rilevante influenza sugli ambienti riformisti europei. La felicità pubblica e privata è messa in relazione con la politica, l'economia, gli individui, la società e l'educazione. Quest'ultima investe un ruolo fondamentale perché è considerata la premessa necessaria per l'attuazione delle riforme. Nella prospettiva del Bianchi, l'educazione è ben più di uno strumento di omologazione e di coesione sociale, perché, grazie all'educazione, omologazione e coesione si realizzano sul piano di una spontanea

²⁸ *CruceChristi protege me, CruceChristi salva me, CruceChristi defende me.*

²⁹ Per maggiori informazioni su didattica e testi si cfr. P. Lucchi, *La Santacroce, il Salterio e il Babuino. Libri per imparare a leggere nel primo secolo della stampa* in «Quaderni storici», 38, 1978, pp. 593-630; P. F. Grendler, *La scuola nel rinascimento italiano*, Roma-Bari, Laterza, 1991, pp. 156-176; M. Roggero, *L'alfabeto conquistato. Apprendere e insegnare nell'Italia tra Sette e Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1999, pp. 19-53.

conversione delle coscienze e degli intelletti anziché attraverso la pressione degli apparati politici e delle istituzioni religiose e sociali.

Il discorso di Bianchi prende le mosse da un principio antropologico molto diffuso nel Settecento: l'economia delle passioni. Per il camaldolese tutte le passioni emanano dall'amore proprio, inteso come l'interesse a soddisfare i propri bisogni. È l'amore proprio che produce sentimenti tanto utili alla coesione sociale quanto alle proprie esigenze, come l'amore per la patria, per gli uomini e per Dio. Ne deriva che sono gli stessi sentimenti a inclinare la ragione per sua natura al bene. Tuttavia, se abbandonati a loro stessi, i sentimenti inclinano verso interessi non «degni di un uomo dabbene, onesto, e ragionevole», così da tradurre in egoismo l'amor proprio³⁰: per questo motivo la ragione deve guidare il sentimento affinché essa stessa non sia corrotta dalle passioni. Solo se riesce a distinguere il bene dal male, la ragione è in grado di guidare il sentimento; una prerogativa raggiungibile solo attraverso l'educazione.

Nelle *Meditazioni*, Bianchi non indica un preciso percorso educativo, che, in altri scritti, preciserà nel metodo normale³¹. L'interesse per Bianchi verso il metodo normale andrà oltre la pubblicistica per esprimersi in un concreto impegno durante il suo impianto nella Lombardia Austriaca con la riforma scolastica del 1786³².

Come suggerisce il nome, il metodo normale è basato su una uniformità della didattica definita dalla norma. Tale norma è fissata dalla scuola posta al vertice del sistema scolastico (*Normalschule*)³³ e ubicata nella capitale dello Stato. La *Normalschule* è dotata di tutte e quattro le classi normali e ospita la scuola di metodo per la formazione dei maestri. Ai suoi metodi didattici, ai suoi regolamenti, ai suoi calendari, alle sue discipline dovevano uniformarsi tutte le scuole dello Stato. Nelle città capoluogo di provincia erano ubicate le *Hauptschulen*, che ospitavano le prime due classi (di alfabetizzazione) e la terza classe, propedeutica ai ginnasi³⁴. Alla base del sistema educativo erano collocate le *Trivialschulen*, dotate delle prime due classi e previste in ogni parrocchia³⁵. La pratica di una didattica uniforme permetteva il monitoraggio dell'attività dei maestri, attraverso i direttori delle scuole (i parroci nelle scuole triviali), gli ispettorati provinciali e l'ispettorato generale.

³⁰ I. Bianchi, *Meditazioni su varj punti di felicità pubblica e privata*, Palermo, Rapetti, 1774.p. 73.

³¹ Oltre a Bianchi, *Ricerche sull'antichità e vantaggi* cit., il ruolo del metodo normale nella costruzione di cittadini onesti, laboriosi e ragionevoli è affermato in vari passi delle lettere dalla Danimarca pubblicate postume a pochi anni dalla sua morte. Cfr. *Idem, Sullo stato delle scienze e delle arti in Danimarca dopo la meta del secolo XVIII. Lettere dell'ab. Isidoro Bianchi*, Cremona, Giuseppe Feraboli, 1808.

³² M. Piseri, *La scuola a Cremona nell'età delle riforme*, in C. Capra (a cura di), *Storia di Cremona. Il Settecento e l'età napoleonica*, Azzano San Paolo, Bolis Edizioni, 2009, pp. 207-208. Non va trascurata l'influenza che Isidoro Bianchi esercitò sull'ambiente culturale cremonese, entro il quale si formò Ferrante Aporti e nacquero le prime istituzioni infantili italiane. Cfr. M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 175-196.

³³ In Lombardia, ribattezzata *Scuola capo normale*, venne ubicata a Milano nell'ex collegio gesuitico di Brera che già ospitava il Regio imperiale ginnasio dal 1773, anno di soppressione dei gesuiti.

³⁴ Nella Lombardia Austriaca, scuole capo normali. Preso atto della maggiore urbanizzazione della Lombardia rispetto agli altri Stati dell'Impero, anche le scuole capo normali ospitavano la quarta classe e le scuole di metodo per la formazione dei maestri.

³⁵ Scuole triviali nella Lombardia Austriaca.

Scansione degli studi nelle scuole normali

I classe	Alfabeto, compitare, sillabare, aste
II classe	Leggere correntemente, scrivere, aritmetica inferiore
III classe	Grammatica italiana, grammatica latina, calligrafia, ortografia, storia e geografia
	Ginnasio
IV classe	Aritmetica superiore (contabilità), geografia, geometria, meccanica

In questa sede mi limito a richiamare i principi didattici che informavano il metodo normale. Ideato, nell'ultimo scorcio del Seicento, da August Hermann Francke nell'ambiente pietista di Halle e adottato in campo cattolico negli anni Sessanta del Settecento grazie a Johann Ignaz Felbiger, il metodo normale spezza la tradizione del metodo individuale per conferire alla scuola la fisionomia destinata a permanere fino ad oggi, grazie alla didattica simultanea³⁶. L'insegnamento simultaneo impone la divisione degli alunni per classi omogenee per età e gradi progressivi di apprendimento, così da restringere ulteriormente il principio di classe introdotto dai gesuiti nelle loro scuole grammaticali e filosofiche. L'aula deve adattarsi alle esigenze della didattica simultanea, che richiede arredi, suppellettili e una suddivisione degli spazi coerente con le necessità dell'insegnamento. Cattedre, banchi, lavagne (tavole nere), tabelle murali, tavole dell'alfabeto e di nomenclatura conferiscono alle aule le fisionomie ancora oggi associate ai locali scolastici.

Arredi e suppellettili sono distribuiti secondo un criterio razionale. La geometrizzazione dell'aula definisce uno spazio sociale che preordina e ordina i movimenti collettivi di maestri e alunni, fissati secondo delle sequenze temporali. Alla geometrizzazione degli spazi, pertanto, corrisponde una geometrizzazione del tempo scandita dall'orologio, altro strumento fondamentale nell'organizzazione scolastica. È l'orologio a marcare il tempo della scuola: lezioni, riposo e preghiera sono cadenzate nell'arco della giornata mentre le attività di maestri e studenti sono pianificate sulla base di un'organizzazione settimanale. La scomposizione dello spazio e del tempo ridefinisce l'aula e la scuola in un microcosmo sociale dove le azioni del singolo devono coordinarsi e risultare funzionali alle attività del gruppo. Ogni atto che devia dall'interesse del gruppo comporta l'esclusione dell'individuo. In quest'ottica si capisce l'insistenza sul divieto delle punizioni corporali dei regolamenti normali. La punizione corporale non è funzionale alla riammissione nel gruppo del deviante, possibile solo attraverso un percorso di pentimento e di riconoscimento della colpa. Del resto, chi infrange la norma è separato dal gruppo (il banco del disonore o una collocazione distinta dalla classe, come lo spazio dietro la lavagna) e marcato in forma simbolica (iscrizione in un "libro nero" od obbligo di indossare un paramento distintivo).

La geometrizzazione del tempo e dello spazio è funzionale alla geometrizzazione degli individui, realizzata attraverso il costante monitoraggio dei comportamenti e degli apprendimenti, definiti secondo i criteri quantitativi fissati dal voto o dal giudizio. Il

³⁶Melton, *Absolutism and the eighteenth-century* cit., p. XIV.

giudizio è la tappa di un meccanismo normativo funzionale alla differenziazione degli individui secondo le proprie capacità e secondo i propri profili psicologici e attitudinali. Una prassi sanzionatoria che ha in un'altra ideazione del metodo normale³⁷, il registro, il suo emblema prima ancora che il suo strumento di classificazione degli alunni. La norma sanzionatoria non risparmia gli stessi maestri, tenuti ad un percorso formativo e a una approvazione per abilitarsi all'insegnamento, sottoposti al processo valutativo del concorso pubblico, monitorati e valutati nel corso della loro attività dall'amministrazione scolastica anche in funzione di una carriera che ne definisce la struttura gerarchica e i livelli stipendiali (ispettori, direttori, maestri di scuole maggiori o minori, maestri del biennio inferiore o superiore).

La scuola normale organizza su vasta scala un sistema educativo funzionale al processo di disciplinamento ormai accettato dalla storiografia come tratto caratteristico della modernità³⁸. Possiamo estendere alle scuole normali le considerazioni svolte da Dominique Julia che, in ottica foucaultiana, vede nelle scuole lassalliane un sistema panottico volto a realizzare quella differenziazione degli individui funzionale alle tecniche di controllo proprie dei sistemi di potere della società moderna³⁹. Dal mio punto di vista, tuttavia, le scuole normali si inquadrano meglio nel concetto di disciplinamento elaborato da Norbert Elias. Nel microcosmo della scuola si innescano dinamiche sociologiche che inducono l'individuo all'autodisciplina (*Selbstzwang*) sotto la pressione del gruppo (*Fremdzwang*)⁴⁰. È entro questi meccanismi psicologici e sociali, non nel semplice possesso della scrittura, che si definiscono le sequenze oppostive associate alla dicotomia alfabeto analfabeto: ragionevole irragionevole, virtuoso vizioso, riflessivo istintivo, fedele superstizioso, operoso ozioso e così via.

Possiamo capire ora perché Isidoro Bianchi insista sul carattere ragionevole dell'educazione e veda nel metodo normale la via privilegiata per realizzarlo: se da un lato l'alunno è immerso in un ambiente razionale definito da scomposizioni geometriche del tempo e dello spazio, dall'altro lato è incanalato in un percorso didattico volto a sviluppare, assieme alla memoria, la logica e il ragionamento. Il principio generale della didattica normale è l'apprendimento dal noto all'ignoto. Il maestro accompagna gli alunni alla comprensione dei concetti facendo leva sulla deduzione e sulla intuizione.

A questo principio risponde il metodo dialogico: il maestro, posta una domanda, accompagna l'alunno alla risposta corretta attraverso una serie di domande costruite su concetti noti. Dopo aver richiamato quanto a lui noto, l'allievo sarà in grado di giungere alla soluzione grazie alla deduzione. Ad analoghi meccanismi mentali rispondono le tabelle murali e le nomenclature, che permettono agli alunni di sviluppare associazioni. La tabella murale dell'alfabeto, ad esempio, non è la sequenza delle lettere dalla "a" alla "z", ma una vera e propria nomenclatura che riporta, in un quadro interno ed in inchiostro rosso, le vocali mentre le consonanti, in inchiostro nero, sono collocate all'esterno del quadro e suddivise per le loro caratteristiche fonetiche (gutturali, labiali e così via). In questo modo, gli alunni potranno combinare i suoni in modo autonomo sempre grazie all'intuizione e alla deduzione. La stessa tabella denuncia che, nelle scuole normali, si apprendeva l'alfabeto tramite il metodo fonetico ideato nelle *petites écoles* di Port Royal.

³⁷ È opportuno ricordare che il registro è introdotto, nello stesso periodo, anche nelle scuole lassalliane. Cfr. Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo* cit., pp. 20-21.

³⁸ Per un ampio sguardo a riguardo si cfr. P. Prodi (a cura di), *Disciplina dell'anima, disciplina del corpo e disciplina della società tra medioevo ed età moderna*, Bologna, il Mulino, 1984.

³⁹ Julia, *1650-1800: l'infanzia tra assolutismo* cit., p. 14.

⁴⁰ N. Elias (1939), *La civiltà delle buone maniere. La trasformazione dei costumi nel mondo aristocratico occidentale*, Bologna, il Mulino, 1998.

Peculiare è anche la tecnica usata dalle scuole normali per memorizzare concetti e principi: il metodo delle lettere iniziali. Il maestro, letto il passo di un testo alla classe, ne suddivideva le proposizioni che riportava alla lavagna con le sole lettere iniziali delle parole. Grazie alla intuizione e alla deduzione gli allievi potevano ricostruire il testo e memorizzarlo con relativa facilità. Oltre a questo, la sequenza delle iniziali permetteva agli alunni di visualizzare le relazioni tra le singole parti del discorso e di ogni singola parola con la proposizione, così da entrare nella logica della costruzione della frase.

Ricordato che il principio dell'uniformità, proprio del metodo normale, si applica anche ai libri di testo, è opportuno soffermarsi sul libro di lettura prescritto nelle scuole della Lombardia Austriaca: le *Novelle morali* di Francesco Soave⁴¹. Ispirate alla poesia etico civile di Giuseppe Parini e di Samuel Gessner, le *Novelle* accompagnano i lettori in rappresentazioni del bene e del male, declinate tanto in comportamenti domestici che in comportamenti sociali⁴². La religione, nell'opera del Soave, resta sullo sfondo per essere inglobata entro un'etica sociale e privata. È palese che il ricorso a rappresentazioni oppostive, giocate sulla dicotomia tra bene e male, si presta agli obiettivi della didattica normale ed è funzionale alla costruzione di una cittadinanza fondata sulla ragione. Il ricorso all'esempio è funzionale all'ispirazione sensistica del Soave: gli esempi positivi e negativi, il loro premio e la loro punizione, costruiscono dei percorsi esperienziali mediati dalla lettura⁴³.

Grazie al metodo normale la scuola cessa di essere inserita nelle strutture di controllo proprie delle società confessionali per tradursi in una delle istituzioni chiave delle strategie di disciplinamento consegnate dall'età moderna alle società industriali.

4. Un «altro alfabetismo»: la scuola alpina

Torniamo al lavoro di François Furet e Jacques Ozouf, *Lire et écrire*. L'analisi dei processi storici di scolarizzazione e di alfabetizzazione nel territorio francese, portano i due storici a costruire dei modelli di scala, ancora oggi usati come strumenti di analisi nelle indagini volte a costruire delle "geografie dinamiche" dei sistemi scolastici e dell'alfabetismo. Furet e Ozouf organizzano un sistema aperto, senza una gerarchia di variabili, costruito su opposizioni dicotomiche: città campagna, manifattura agricoltura, ricchezza povertà, modelli insediativi dispersi o accentrati, reti stradali diffuse o scarse e così via. Appare evidente come la montagna debba affrontare una sequenza di fattori negativi che compongono una ulteriore dicotomia di Furet e Ozouf: la dicotomia montagna pianura⁴⁴. La bassa produttività agricola, la scarsa urbanizzazione, la popolazione dispersa, le reti

⁴¹ La prima, tra le tantissime edizioni italiane ed estere è F. Soave, *Novelle morali di Francesco Soave c.r.s.*, Milano, Gaetano Motta, 1782.

⁴² Per notizie biografiche e bibliografiche sul Soave si cfr. F. SOAVE, *Epistolario*, a cura di S. Barelli, Lugano, Edizioni dello Stato del Cantone Ticino, 2006. Per delle letture sui riferimenti letterari e culturali del Soave si cfr. D. Corzuol, *Scuole normali e studio della retorica nella Lombardia austriaca del Settecento: Francesco Soave figura di mediatore tra area italiana e area tedesca*, Pisa, Giardini, 2007; F. Sani, *Educazione e infanzia nell'opera di Francesco Soave*, in «Rivista di storia dell'educazione», I, 2014, pp. 119-128.

⁴³ Soave fu il principale divulgatore italiano di John Locke e del pensiero empirico. In questa sede mi limito a ricordare l'iniziativa editoriale intrapresa con l'abate Carlo Amoretti, gli *Opuscoli scelti sulle Scienze e sulle arti* (Milano, Francesco Marelli). Sulle traduzioni di Locke del Soave si cfr. C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, vol. I, *L'istruzione elementare*, Milano, Sugarco, 1977, pp. 100-104.

⁴⁴Furet, Ozouf, *Lire et écrire*, pp. 36-39 e ss.

stradali difficoltà dalla morfologia del territorio, fanno della montagna europea una zona depressa, dove l'analfabetismo è il corollario di una povertà diffusa.

Se, nel modello di alfabetizzazione europeo, la montagna è un'area depressa per scuole e competenza alfabetica, le Alpi si sottraggono da questo destino e si propongono tra le aree più scolarizzate e alfabetate dell'Europa preindustriale. Per comprendere questa deviazione dal modello, dobbiamo individuare i caratteri propri della scuola alpina. È inutile cercare i caratteri della scuola alpina nei metodi didattici e nei contenuti dell'insegnamento. La didattica individuale secondo il metodo grammaticale connoterà la scuola alpina ancora ben dopo l'affermazione del metodo normale. Sul versante dei contenuti, la dimensione confessionale è il tratto dominante della scuola alpina.

Le specificità della scuola alpina emergono allorché consideriamo il suo legame con la comunità e con il territorio. Focalizziamoci innanzitutto sul punto nodale: chi ordina e conduce la scuola. In gran parte dell'Europa moderna la scuola è istituita e amministrata da un soggetto esterno alla comunità. Anche quando la scuola è comunitativa, l'offerta di istruzione è organizzata da una élite legata, per professioni e stili di vita, alle strutture politiche, sociali, economiche e religiose che definiscono il controllo urbano sui contadi. In breve, vi è una separazione tra i soggetti che organizzano l'offerta di istruzione e gran parte dei gruppi che esprimono la domanda di istruzione. La stessa separazione non si realizza nelle Alpi, dove la scuola è frutto di una coincidenza pressoché perfetta tra i soggetti che elaborano la domanda e l'offerta di istruzione. La forte matrice identitaria, caratteristica delle comunità alpine, poco o nulla penetrata dalle strutture urbane, è l'ambiente entro cui prende forma la scuola.

Per quanto diverse nelle loro caratteristiche antropiche, entriamo in dinamiche comparabili a quelle analizzate da Glauco Sanga nei gruppi marginali. Per tali vanno intesi non solo coloro che vivono ai margini della società, come criminali, vagabondi, fieranti, ma anche le piccole comunità che intendono preservare le loro prerogative linguistiche e culturali. Il possesso della scrittura entra nelle strategie identitarie di questi soggetti⁴⁵. Possiamo, pertanto, assumere, che anche nelle comunità alpine l'alfabetismo rientri tra le strategie volte a preservare le proprie prerogative culturali, amministrative ed economiche rispetto ai meccanismi di omologazione proiettati dalle città sui contadi.

Uno dei limiti degli studi sull'alfabetismo è stato quello di fondarsi sulla dicotomia oppositiva tra cultura popolare, eminentemente orale, e cultura elitaria, basata sul testo scritto. Questa polarizzazione ha impedito di vedere la compatibilità della scrittura con i meccanismi di comunicazione sociale delle culture popolari. Del resto, il più attento studioso di culture popolari, Mikhail Bakhtin, ha condotto le sue analisi su un testo scritto, il *La vie de Gargantua et de Pantagruel* di Rabelais. La vicenda tragica di Menocchio, ricostruita da Carlo Ginzburg, è un altro esempio di questa compatibilità⁴⁶. Non

⁴⁵ G. Sanga, *Marginalità e scrittura*, in «Ricerca Folklorica», 15, 1987, pp. 15-18. Più in generale si cfr. la sezione monografica della rivista dedicata a *Oralità e scrittura. Le letterature popolari europee*. Un interessante caso di microsocietà marginale entrata negli studi di storia dell'alfabetismo, confermando il rapporto tra alfabetismo e marginalità, è Castelpozzone, piccolo villaggio del Basso Cremonese. Il borgo non vive di agricoltura, ma di diffusi piccoli commerci spesso sfocianti in contrabbando e piccole truffe. Fin dal primo Ottocento gli abitanti del borgo godono di un alfabetismo universale, nonostante le campagne circostanti siano ancora afflitte da importanti, e spesso maggioritarie, quote di analfabeti. G. Sanga, *I cordai di Castelpozzone. Da "dritti" a proletari*, in R. Leydi, G. Bertolotti (a cura di), *Mondo popolare in Lombardia*, vol. 7, Cremona e il suo territorio, Milano, Silvana Editoriale, 1979, pp. 199-221; M. Piseri, *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel Basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita&Pensiero, 2002, pp. 50-53.

⁴⁶ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976. Una espressione interessante di cultura popolare sedimentata nello scritto sono le registrazioni apposte annualmente, a margine degli stati delle anime, da parte del parroco di Quattrocasse, villaggio prossimo a Casalmaggiore, negli anni a cavallo tra Sei e Settecento, segnati dalla Guerra di successione spagnola. M. Piseri, *Vita*

sorprende, allora, che le culture popolari alpine utilizzino la scrittura come canale di comunicazione e la usino, assieme alle loro scuole, per resistere ad un processo di omologazione che le élites urbane proiettano sui contadi attraverso l'offerta di istruzione.

Se l'alfabetismo rientra nelle strategie di resistenza del mondo alpino al processo di omologazione culturale condotto dalla cultura elitaria, al tempo stesso non dobbiamo tralasciare i fattori che alimentano la domanda di competenza alfabetica nelle Alpi. Innanzitutto, la forte diffusione della piccola proprietà, che è un fattore decisivo per compensare gli squilibri portati dalla povertà dell'agricoltura. Il possesso anche di un piccolo appezzamento di terra crea le condizioni per l'accesso negli organismi di amministrazione della comunità, la cui vita sociale si esprime anche nelle istituzioni laicali volte all'organizzazione del culto e delle attività assistenziali. In breve, la diffusione della piccola proprietà è inseparabile dall'altrettanto diffusa compenetrazione di doveri civici e di doveri familiari⁴⁷.

Un altro fattore importante nella formulazione della domanda di istruzione alpina è l'emigrazione. L'emigrazione, stagionale o definitiva, è una caratteristica dei territori di montagna ed è un fattore fondamentale di riequilibrio nel rapporto tra popolazione e risorse in sistemi a scarsa produttività agricola. Come si può intuire, la sua incidenza varia in rapporto alla collocazione altimetrica dei territori: più debole nei fondivalle, dove prevale la coltura di graminacee, più forte nelle alte valli, caratterizzate da un'agricoltura silvopastorale. Poiché l'emigrazione tocca anche realtà descolarizzate e analfabete (un caso ben studiato è l'Appennino Tosco-emiliano)⁴⁸ occorre capire quali connotati assume l'emigrazione alpina per tradursi in un fattore di alfabetismo.

L'emigrazione alpina ha infatti tratti distintivi e si presenta come un fenomeno caratterizzato da una elevata organizzazione e da una qualificata competenza professionale, sviluppata entro produzioni artigianali legate alle risorse del territorio; un fenomeno che ha alimentato forme assimilabili ad un capitalismo protoindustriale⁴⁹. Le valli alpine sono in grado di offrire professioni specializzate, soprattutto nella lavorazione dei metalli, della pietra e del legno, e di esitarle sui mercati europei attraverso l'emigrazione. Anche nell'ambito degli umili servizi, le valli alpine erano in grado di allestire strutture fondate su un'organizzazione di scala della propria attività, come nel caso dei facchini e degli spazzacamini bergamaschi, attivi in numerose città europee⁵⁰.

collettiva e percezione della realtà in una comunità rurale del Settecento. Quattrocose nelle memorie dei suoi parroci, in «Bollettino Storico Cremonese», n.s., 2, 1995, pp. 185-223.

⁴⁷G. VIGO, *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*, Torino, ILTE, 1971, p. 109.

⁴⁸M. Porcella, *Con arte e con inganno. L'emigrazione girovaga nell'Appennino ligure-emiliano*, Genova, Sagep, 1998. Ulteriori informazioni sull'emigrazione appenninica sono offerte in iniziative promosse dalla Regione Emilia-Romagna o da altri enti: <www.assemblea.emr.it/emilianoromagnolinelmondo>; <www.emigrazioneparmense.it>. Da non trascurare, inoltre, l'apporto all'emigrazione fornito dai sacerdoti. Nelle parrocchie rurali della bassa lombarda era facile imbattersi in sacerdoti provenienti dall'Appennino Emiliano e dal Pontremolese. Si cfr. X. Toscani, *Il clero lombardo dall'ancien régime alla restaurazione*, il Mulino, Bologna, 1979, pp. 111 e ss.

⁴⁹R. Merzario, *Il capitalismo in montagna. Strategie famigliari nella prima fase d'industrializzazione nel comasco*, Bologna, il Mulino, 1989; *Idem*, *Adamocrazia: famiglie di emigranti in una regione alpina. Svizzera italiana, XVIII secolo*, Bologna, il Mulino, 2000; *Idem*, *Una fabbrica di uomini: l'emigrazione dalla montagna comasca, 1600-1750 circa*, in «Mélanges de l'Ecole française de Rome. Moyen Age-Tempsmodernes», 96, 1984, pp. 154-175.

⁵⁰P. Massa Piergiovanni, *La compagnia dei Caravana. I facchini bergamaschi del porto di Genova*, in A. De Maddalena, M. Cattini, M.A. Romani (a cura di), *Storia economica e sociale di Bergamo*, vol. III, *Il tempo della Serenissima*, Bergamo, Fondazione per la storia economica e sociale di Bergamo, 1998, pp. 195-218. J. Schiavini Trezzi, *Fonti per la storia dell'emigrazione presso l'Archivio di Stato di Bergamo (1802-1950)*, in «Atti dell'Ateneo di Scienze, Lettere ed Arti», 52, 1990-91, pp. 415-473. Per altri esempi di

L'emigrazione alpina si distingue dall'emigrazione dalle montagne europee perché capace sia di una elevata specializzazione sia di una efficace organizzazione. Anche quando opera negli umili servizi, il migrante avverte la necessità di una competenza alfabetica adeguata a gestire il suo lavoro e la sua vita sociale negli ambienti urbani di destinazione; una competenza alfabetica che gli permetterà, inoltre, di tenere i contatti con la sua famiglia e con il suo villaggio⁵¹.

Ricordato che la domanda di istruzione può aver beneficiato dei traffici lungo le linee di valico, un altro fattore capace di incidere sulla competenza alfabetica è la dimensione delle Alpi come confine confessionale; un confine, peraltro, non sempre tracciato da nette linee di demarcazione. Le tre confessioni presenti nell'arco alpino (cattolicesimo, calvinismo, luteranesimo) vedono nell'istruzione una strategia di proselitismo e di contenimento dell'eresia. La strategia confessionale non si esprime solo nell'impianto catechistico delle scuole di alfabeto ma anche nella realizzazione di una rete di istituzioni educative secondarie, innanzitutto seminari ma non mancano i collegi degli ordini religiosi, volte a preservare l'ortodossia religiosa e ad attrarre i giovani delle altre confessioni⁵².

Le strategie confessionali nei territori alpini svelano quanto sia sbagliato considerare la cultura popolare e la cultura elitaria due blocchi contrapposti privi di relazioni. La resistenza culturale delle Alpi verso le politiche di omologazione delle Chiese e delle autorità civili si esprime anche nella capacità di filtrare e mediare quanto proviene dalla cultura scritta. Ci imbattiamo in processi complessi e non privi di ambiguità da entrambe le parti. Si pensi solo l'atteggiamento delle autorità ecclesiastiche verso le popolazioni alpine, viste, a seconda dei momenti e delle circostanze, ora come un modello di religiosità ora come lo spazio di contaminazioni pagane da sradicare⁵³. Non meno ambiguo era l'atteggiamento delle popolazioni alpine o, meglio, dei soggetti che, entrati in contatto in un modo o nell'altro con la cultura urbana (sacerdoti e migranti soprattutto), portavano le loro esperienze nei villaggi d'origine, fungendo da mediatori culturali. Capaci di inserirsi nei codici della cultura scritta, essi restavano spesso imprigionati negli universi simbolici della loro originaria cultura orale⁵⁴. È quanto avviene al parroco di Quattrocasse, Cavalli Biaforti e, prima ancora, al mugnaio friulano Menocchio.

La vicenda di Cavalli Biaforti e di Menocchio ci porta a una conclusione che dobbiamo tener presente quando affrontiamo il rapporto tra oralità e scrittura: la distinzione dei canali di acquisizione dell'alfabeto non ci deve far dimenticare che la scrittura è pur sempre un linguaggio universale, un codice simbolico in grado di instaurare processi dialettici tra livelli culturali diversi⁵⁵.

imprenditorialità nelle valli bergamasche di antico regime rimando al citato vol. III della *Storia economica e sociale di Bergamo*.

⁵¹ Per maggiori dettagli sul rapporto tra emigrazione e alfabetismo nelle Alpi rimando ai vari saggi contenuti in Piseri, *L'alfabeto in montagna* cit.

⁵² S. Negruzzo, *L'armonia contesa: identità ed educazione nell'Alsazia moderna*, Bologna, il Mulino, 2005. Un caso interessante è rappresentato dal collegio gesuita di Ponte Valtellina. Cfr. N. Moretti, *Il collegio dei gesuiti di Ponte in Valtellina*, Sondrio, Società storica valtellinese, 2001.

⁵³ Sangalli, *Forme e modi* cit., pp. 27-28. Per approfondimenti su questo tema e su aspetti ad esso correlati si cfr. *Idem*, *Chiesa e scuola* cit.; *Idem* (a cura di), *Chiesa chierici sacerdoti. Clero e seminari in Italia tra XVI e XX secolo*, Roma, Herder, 2000.

⁵⁴ Sul ruolo del parroco come mediatore culturale si cfr. L. Allegra, *Il parroco: un mediatore fra alta e bassa cultura*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali*, vol. IV, *Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 895-947.

⁵⁵ Si cfr. N. Elias (1984), *Saggio sul tempo*, Bologna, il Mulino, 1984, pp. 39 e ss.; *Idem* (1991), *Teoria dei simboli*, Bologna, il Mulino, 1998.



Gli Argonauti. Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici

Rivista semestrale pubblicata dall'Università degli Studi di Messina

Homepage: <https://cab.unime.it/journals/index.php/argo/index>.

Copyright © 2021 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise state.

In copertina: Lido Bettarini, (1927, Sesto Fiorentino - 2019, Cannes) [Italia]
“Vele bianche”, olio su tela, 100x150 cm.



Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche,
pedagogiche e degli studi culturali - UniME
COSPECS
Cognitive Sciences, Psychology, Education and Cultural Studies

