



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze / Stefano Oliviero; Gianfranco Bandini. - ELETTRONICO. - (2019), pp. 0-258.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1192532> of the repository was last updated on 2020-05-14T16:20:43Z

Publisher:

FUP

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

STUDI E SAGGI

ISSN 2704-6478 (PRINT) | ISSN 2704-5919 (ONLINE)

Public History of Education:
riflessioni, testimonianze,
esperienze

a cura di
Gianfranco Bandini
Stefano Oliviero

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2019

Public History of Education : riflessioni, testimonianze, esperienze /
a cura di Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero. – Firenze : Firenze
University Press, 2019.
(Studi e saggi ; 204)

<https://www.fupress.com/isbn/9788855180092>

ISSN 2704-6478 (print)

ISSN 2704-5919 (online)

ISBN 978-88-5518-007-8 (print)

ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF)

ISBN 978-88-5518-010-8 (EPUB)

ISBN 978-88-5518-678-0 (XML)

DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover: © MJgraphics/Shutterstock.com

Il volume è stato pubblicato grazie ai fondi del progetto *Le professioni educative e di cura: il contributo dei saperi storici alla consapevolezza e alla conoscenza del proprio lavoro* (Università di Firenze, Bando per il finanziamento di progetti strategici di ricerca di base per l'anno 2015).

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

All publications are submitted to an external refereeing process under the responsibility of the FUP Editorial Board and the Scientific Boards of the series. The works published are evaluated and approved by the Editorial Board of the publishing house, and must be compliant with the Peer review policy, the Open Access, Copyright and Licensing policy and the Publication Ethics and Complaint policy.

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, M. Boddi, A. Bucelli, R. Casalbuoni, F. Ciampi, A. Dolfi, R. Ferrise, P. Guarnieri, R. Lanfredini, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, A. Perulli, G. Pratesi, O. Roselli.

📄 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2019 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com

*This book is printed on acid-free paper
Printed in Italy*

A Carmen Betti, grande maestra di studi e di vita, che ci ha insegnato a non disgiungere mai l'impegno etico e la ricerca intellettuale.

*Carissimo Delio,
mi sento un po' stanco e non posso scriverti molto.
Tu scrivimi sempre e di tutto ciò che ti interessa
nella scuola. Io penso che la storia ti piace, come
piaceva a me quando avevo la tua età, perché
riguarda gli uomini viventi e tutto ciò che riguarda
gli uomini, quanti più uomini è possibile, tutti gli
uomini del mondo in quanto si uniscono fra loro in
società e lavorano e lottano e migliorano se stessi,
non può non piacerti più di ogni altra cosa.*

Antonio Gramsci

Sommario

<i>Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante</i> <i>Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero</i>	IX
PARTE PRIMA. PERCHÉ LA <i>PUBLIC HISTORY</i>	
Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della <i>Public History</i> in Italia <i>Luigi Tomassini, Raffaella Biscioni</i>	3
<i>Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»</i> <i>Giuseppe Tognon</i>	25
Manifesto della <i>Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale</i> <i>Gianfranco Bandini</i>	41
Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di <i>Public History</i> <i>Luana Salvarani</i>	55
Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità <i>Caterina Benelli</i>	65
Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca <i>Monica Ferrari</i>	77
Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di <i>Public History</i> per la formazione docente <i>Giordana Merlo</i>	91

Forme e figure della psicomotricità <i>Ivana Padoan</i>	103
PARTE SECONDA. SCUOLE, MUSEI E COMUNITÀ LOCALI	
Tra ricerca storica, <i>Citizen</i> e <i>Public History</i> : il Centenario della scuola elementare Fortuzzi di Bologna <i>Carla Carpigiani, Gianluca Gabrielli</i>	119
<i>Public History</i> , memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana <i>Stefania Carioli</i>	131
Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana <i>Emiliano Macinai, Stefano Oliviero</i>	159
Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di <i>Public History</i> : il caso del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata <i>Marta Brunelli</i>	169
I giorni della Memoria e del Ricordo. I viaggi di formazione nelle scuole toscane come <i>Public History of Education</i> <i>Luca Bravi</i>	185
La memoria delle "anziane" maestre. Ricercare radici per costruire storie <i>Antonella Cagnolati, Barbara De Serio</i>	197
Esperienze di <i>Public History of Education</i> nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica <i>Mirella D'Ascenzo</i>	211
La bellezza come strumento di accesso alla conoscenza storica. La mostra <i>Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano</i> <i>Paolo Bianchini, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Pompeo Vagliani</i>	223
Bibliografia	235
Indice dei nomi	253

INTRODUZIONE

Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante

Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero

1. La storia dell'educazione è un campo di studi che si è consolidato nel tempo, allontanandosi dalle iniziali impostazioni di filosofia e teoria della pedagogia, lette in chiave storica, e avvicinandosi sempre di più alla storia sociale e culturale di cui oggi fa parte a pieno titolo. Negli ultimi anni tutte le discipline storiche, con sempre maggiore urgenza, sono state coinvolte in un processo di ripensamento della propria presenza sociale, delle modalità attraverso le quali i saperi storici vengono – o non vengono – riconosciuti come saperi utili e importanti. Appare ormai definitivamente chiuso il periodo che assegnava alla storia un ruolo e una funzione universalmente riconosciuti, non solo nell'ambito scolastico; si è aperto un momento presente che richiede un impegno di tipo diverso, anche sul fronte della comunicazione. Tuttavia, se comunicare in modo migliore, più aperto e accessibile (per esempio attraverso internet) è sicuramente una strategia importante, non è una vera e propria soluzione ai problemi attuali. Nelle pagine di questo volume cercheremo di spiegare perché e, soprattutto, di indicare una via di uscita all'impasse attuale. Lo faremo partendo dalla nostra area di studio e di ricerca, la storia dell'educazione, convinti che si possa avviare un percorso di rinnovamento della disciplina utilizzando un approccio indicato nelle sue linee fondamentali, già molti anni fa, dalla *Public History* e solo di recente posto all'attenzione del contesto educativo¹.

¹ Oliviero (2015); Bandini (2017); Bandini (2018); Bandini e Caselli (2019).

Gianfranco Bandini, University of Florence, gianfranco.bandini@unifi.it, 0000-0003-0477-7944

Stefano Oliviero, University of Florence, stefano.oliviero@unifi.it, 0000-0002-6730-0476

Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero, *Introduzione*. *Public History of Education: una proposta operativa per costruire una comunità educante*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.03, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

Il volume costituisce, a tutti gli effetti, l'atto fondativo di una proposta di lavoro formativo, didattico, di studio e ricerca che intende valorizzare i saperi storici nell'ambito dell'educazione e delle professionalità educative. I contributi intendono infatti mettere in evidenza l'identità e l'utilità della storia e, in particolare, della storia dell'educazione, non solo per tutti i gradi scolastici, ma per la vita stessa delle comunità locali.

Allo stesso tempo mirano a proporre un auspicabile sviluppo della storia dell'educazione attraverso l'adozione di un approccio di *Public History*. In questo modo i saperi accademici possono essere effettivamente messi in contatto con i contesti educativi, molto più di quanto non sia stato fatto finora, in modo da rispondere, insieme a altre discipline, ai bisogni sociali emergenti. La *Public History of Education*, così intesa, proprio perché si prende cura dei bisogni sociali, può creare nuove proficue relazioni tra l'educazione formale, non formale e informale, tra il passato e il presente di educatori e insegnanti, tra il mondo della ricerca, gli istituti culturali – primo tra tutti il museo – e la società.

2. Ci sono molti modi di fare *Public History* e la pluralità di possibilità rende sicuramente utile compiere alcune precisazioni teoriche e introduttive. Tuttavia, ci concentreremo molto di più sulle pratiche e sui progetti che sono frutto di molte persone e molti territori: studenti e insegnanti di scuola primaria e secondaria, docenti universitari, coordinatori di musei, esperti di autobiografia e di storia orale. Senza ovviamente dimenticare le persone che sono veramente hanno offerto con generosità e passione le loro memorie di vita e si sono fatte coinvolgere nelle attività di ricerca. Questa opera collettiva, che ha generato tanti interessanti dialoghi e scambi di opinioni, ha riguardato anche istituti, enti e associazioni che hanno patrocinato il Convegno *Public History of Education 1st National Meeting: riflessioni, testimonianze, esperienze* (Firenze, 6 novembre 2018), assieme ad altri soggetti che si sono via via aggregati a questo processo di elaborazione culturale. Grazie al sostegno e al patrocinio dell'Associazione Italiana di Public History e del suo presidente, Serge Noiret, è stato innanzitutto coinvolto il mondo scolastico, rappresentato dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana e dagli istituti: Scuola Primaria di Corezzo (Arezzo); Scuola Primaria M. Amici (Campiglia Marittima); Scuola Primaria Vittorio Veneto (Firenze); Scuola Secondaria di I grado (Carducci, Firenze); Scuola Secondaria di primo grado Gianni Rodari (Scandicci Firenze); Scuola Primaria Razzauti (Livorno); Scuola Secondaria di primo grado Tesei-Micali (Livorno); Scuola Primaria P. Vannucci (Suvereto); Scuola Secondaria di I Grado L.A. Muratori (Suvereto); Scuola Primaria A. Altobelli (Venturina Terme); Scuola Primaria G. Marconi (Venturina Terme); Scuola Secondaria di I Grado G. Carducci (Venturina Terme); Scuola Primaria San Lino (Volterra). Un particolare ringraziamento all'Associazione Italiana di Storia Orale, al Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa, all'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e

Ricerca Educativa, alla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, alla *Society for the History of Children and Youth*, alla Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza, alla Società Italiana di Pedagogia, alla Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo, alla Società Italiana per lo Studio della Fotografia, all'Ordine degli Assistenti Sociali Toscana, all'Ordine dei Giornalisti della Toscana e all'Ordine degli Psicologi della Toscana.

3. Il volume, coerentemente a quanto accennato, si divide dunque in un due parti. La prima raccoglie alcune discussioni sulla *Public History* e alcune proposte teoriche su come poterla coniugare in chiave storico-educativa o comunque all'incontro fra la riflessione storico educativa e i paradigmi della *Public History*. Le riflessioni sul contributo dei saperi storici in campo educativo per la definizione di alcune professioni, come quella sulle "lezioni delle cose", e in particolare sulla formazione dei docenti e sulla costruzione di una nuova didattica, si alternano quindi ad interventi concentrati anche sulle prospettive epistemologiche per la costruzione (o almeno sulla discussione) di nuovi paradigmi attraverso, ad esempio, il dialogo tra la pedagogia civile e la *Public History*, fino ad arrivare a vere e proprie proposte programmatiche come il *Manifesto della Public History of Education*.

Nella seconda parte del volume, invece, abbiamo raccolto vari contributi su altrettante esperienze nel campo storico educativo che condividono l'approccio della *Public History*, fra le quali compaiono anche una serie di testimonianze di esperienze didattiche sulle memorie scolastiche avviate in alcuni istituti della Toscana. A questo proposito, riteniamo utile ricordare subito che i progetti descritti in queste pagine dalle insegnanti toscane non sono necessariamente nati come iniziative di *Public History*, ma al contrario, in linea con lo spirito dialogico (fra scuola e università, fra accademia e territorio) che abbiamo voluto dare a questo lavoro collettaneo, hanno intrecciato i loro itinerari con questa prospettiva, favorendo il processo di sviluppo della storia dell'educazione. Più strutturato invece, sempre riguardo alla voce degli insegnanti, il progetto di *Citizen e Public History* della scuola Fortuzzi di Bologna, mentre le altre esperienze, ad eccezione del giorno della memoria e del ricordo, in sostanza nascono quasi tutte in ambito accademico o comunque grazie all'impulso dell'Università, come le ricerche avviate negli atenei di Foggia, di Bologna e di Firenze o le molteplici e pluriennali attività (di ricerca, didattica e di educazione museale, di *Public Engagement...*) del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» di Macerata e la mostra «intercontinentale» (dal Brasile all'Agro romano) *Scuole come capanne. Libri come opere d'arte* promosso dall'Università di Torino e dall'Universidade de Sao Paulo in collaborazione con altri enti.

La sinergia fra vari soggetti (istituzionali o meno) anima infatti tutte le iniziative che hanno trovato spazio in questo libro, ma sempre con un'attenzione particolare alle ricadute didattiche e educative, dai modelli alle pratiche

e viceversa. In conclusione, se quella per la costruzione di una *Public History of Education* sembra una bella sfida, possiamo senz'altro dire che aver iniziato in buona compagnia ha fatto crescere la passione con la quale vogliamo impegnarci ad affrontarla nonché la convinzione che la storia, come il sapere, è di tutti. D'altro canto la storia, come abbiamo ricordato nell'epigrafe che apre il volume, «riguarda gli uomini viventi».

Riferimenti bibliografici

- Bandini G. (2017), *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Svizzera: 143-155.
- Bandini G. (2018), *Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices*, in Kaschny Borges M., Menichetti L. e Ranieri M. (eds.), *Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*, Aracne, Roma: 113-125.
- Bandini G. e Caselli P. (2019), *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, «Rivista italiana di educazione familiare», 1: 5-33.
- Oliviero, S. (2015), *The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany*, «Studi sulla Formazione», XVIII: 67-77.

PARTE PRIMA

Perché la *Public History*

Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della *Public History* in Italia

Luigi Tomassini, Raffaella Biscioni¹

I. La *Public History* nella realtà italiana

Dopo il lancio della I Conferenza a Ravenna nel giugno 2017, nella quale avvenne la costituzione effettiva della Associazione Italiana di *Public History*, la *Public History* conobbe uno straordinario successo dal punto di vista sia della partecipazione alla prima e alle successive conferenze, sia della discussione e del dibattito, con aperti consensi ma anche con espressioni di dissenso o di perplessità a vari livelli, soprattutto dalla componente accademica.

Evidentemente su questo interesse influì il fatto che si era creato in Italia negli anni – anzi nei decenni – precedenti un clima e un contesto di attività che erano particolarmente favorevoli per il lancio di questa nuova proposta.

In un saggio del 2011 Serge Noiret ha definito la *Public History* come una “disciplina fantasma”: in realtà non solo in Italia, ma in tutta l’Europa continentale, dato che fino a quel momento solo in Inghilterra la disciplina della *Public History* era presente a livello di corsi di laurea, di master e anche di dottorato². Nel resto dell’Europa, tranne alcuni tentativi abbastanza a livello sperimentale in Irlanda e Olanda, la *Public History* era “quasi assente”, con una disattenzione non solo da parte degli ambienti accademici, ma anche da parte di “operatori dei beni culturali, archivisti, conservatori, bibliotecari”. Tuttavia lo stesso Noiret notava che proprio in quell’anno 2011 in Italia vi era una grande attenzione alla costruzione e alla promozione del patrimonio culturale della nazione in occasione del 150° anniversario dell’Unità d’Italia. Di

¹ La concezione del saggio è comune ai due autori; in particolare Luigi Tomassini ha scritto i paragrafi 1, 2, 6; Raffaella Biscioni i paragrafi 3, 4 e 5.

² Cfr. Noiret (2011a: 11-13).

Luigi Tomassini, University of Bologna, luigi.tomassini@unibo.it, 0000-0002-5812-5602

Raffaella Biscioni, University of Bologna, raffaella.biscioni@unibo.it, 0000-0002-4416-2752

Luigi Tomassini, Raffaella Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.05, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

fatto quindi si potevano riscontrare attività che si sarebbero potute definire senz'altro come pratiche di *Public History*, ma che non risultavano come tali. Del resto, in Italia, era molto forte e dibattuta la questione dell'uso pubblico della storia, che occupava largamente il dibattito pubblico sulla stampa e sui media, e finiva per coprire almeno in parte anche l'ambito di quella che altrove veniva definita come "Public History"³.

Si accetta comunemente l'idea che prima della recente affermazione di un diffuso interesse per la *Public History* vi fossero quindi in Italia numerose iniziative e pratiche "inconsapevoli"⁴. Spesso tuttavia questa affermazione viene sostenuta da una esemplificazione magari ampia, ma sostanzialmente occasionale, mentre al momento attuale manca una ricostruzione effettiva degli antecedenti della *Public History* in Italia. Questo perché si tratta di un campo di attività in gran parte informali, e quindi molto difficili da registrare. Però cercheremo qui di dare, se non una ricostruzione esauriente, almeno alcune esemplificazioni che permettano di ricostruire su una linea il più possibile sistematica la varietà e l'articolazione delle pratiche di *Public History* in modo da evidenziarne i caratteri di fondo nel particolare contesto italiano. Cercheremo quindi di raggruppare le esperienze e gli esempi lungo tre linee: i rapporti con la tematica del patrimonio culturale, i rapporti con la scuola e l'università; i rapporti con il territorio.

2. *Public History* e patrimonio culturale

Secondo molti degli studi e delle riflessioni recenti sul tema della *Public History* uno dei caratteri distintivi delle pratiche e della diffusione della *Public History* in Italia è legato al tema del patrimonio culturale. A partire dalla constatazione del fatto che il patrimonio culturale italiano è riconosciuto come il primo al mondo secondo le classificazioni correnti UNESCO, l'attenzione si è rivolta all'importanza anche sul piano metodologico di questa nozione, e ai suoi effetti sul piano della *Public History* o "storia applicata"⁵. In Italia la costruzione di un sistema di protezione, di tutela e di valorizzazione dei beni culturali ha una storia molto lunga⁶, che ha ricevuto indubbiamente un impulso decisivo dalla costituzione del Ministero per i Beni Culturali e Ambientali nel 1974⁷. Tuttavia in realtà le reti di istituti culturali diffusi sul territorio (soprintendenze, musei, biblioteche, archivi) era già ampiamente articolata e con una ormai

³ Sulla definizione di "uso pubblico della storia", cfr. Gallerano (1995).

⁴ Bertuccelli (2017).

⁵ Torre (2015: 636-644).

⁶ Cfr. i due volumi di Andrea Ragusa che tracciano una linea complessiva della storia delle politiche di gestione dal patrimonio culturale in Italia: Ragusa (2011 e 2014).

⁷ Il nome era inizialmente Ministero per i beni culturali e l'ambiente nel decreto istitutivo del 14 dicembre 1974; venne trasformato in Ministero per i beni culturali e ambientali con la conversione in legge nel gennaio 1975.

lunga tradizione e un apparato organizzativo e normativo piuttosto importante, per cui le basi di una attenzione e cura al patrimonio su scala locale erano poste, così come la presenza sul territorio di operatori culturali in vario modo legati ad un approccio storico. Un effetto positivo diretto si ebbe in particolare nel caso degli Archivi di Stato, in cui la competenza passò dal Ministero degli Interni a quello dei Beni culturali, sottolineando quindi gli aspetti storico-culturali rispetto a quelli burocratico-amministrativi. Come negli altri paesi in cui si è diffusa la *Public History*, questo tessuto di base e la capillare e continuativa presenza di archivisti, bibliotecari, curatori, hanno rappresentato e rappresentano interlocutori fondamentali per la disseminazione partecipata del patrimonio storico e memoriale sui rispettivi territori⁸. L'istituzione delle Regioni ha portato ad un ulteriore arricchimento delle attività sui territori, con progetti regionali di valorizzazione e tutela del patrimonio, su cui si sono innestate molte pratiche di ricostruzione e valorizzazione sul piano storico. Fra i fenomeni più interessanti per ricadute che adesso si potrebbero definire di *Public History* vorrei segnalare tre casi, relativi alla rete di istituzioni culturali AICI, alle esperienze di Archeologia industriale e Archeologia pubblica.

Nel primo caso la rete AICI, costituita nel 1992 da un gruppo di associazioni, fondazioni ed istituti culturali disseminati su tutto il territorio nazionale, comprende attualmente oltre 100 istituti culturali, fra cui molti istituti nazionali con finalità storiche (come l'Istituto Italiano per gli studi storici, l'Istituto Nazionale di Studi sul Rinascimento o l'Istituto per la Storia del risorgimento italiano) e la gran parte delle Fondazioni di carattere storico-politico operanti sul terreno della storia contemporanea⁹.

L'AICI ha svolto negli anni recenti una attività in proprio piuttosto rilevante, attraverso una serie di conferenze annuali, iniziate nel 2014 a Torino, con il titolo generale di "Italia è cultura" ma dedicate ogni anno a temi mo-

⁸ Fanno riferimento a questa funzione degli operatori culturali strutturati sul territorio molti degli studi già citati, cfr. Torre (2015); Bertella Farnetti, Bertuccelli e Botti (2017).

⁹ Per la precisione al momento attuale risultano far parte dell'AICI 115 istituti culturali, molti dei quali di grande tradizione e prestigio. Vi sono una serie di Accademie (dall'Accademia Nazionale delle Scienze a quella dei Concordi; dall'Accademia dei Georgofili all'Accademia della Crusca); diversi istituti di grande prestigio in campo culturale o letterario, e anche realtà economiche o industriali come l'Istituto Enciclopedia Italiana, le Fondazioni Ansaldo, Olivetti e il CIRIEC, la Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori. In particolare sono presenti la gran parte delle maggiori Fondazioni o dei Centri Studi legati a personaggi della cultura politica o a partiti e movimenti, che conservano archivi a volte rilevanti e che compiono un'intensa attività sul piano storico "pubblico" (ad esempio la Fondazione Giangiacomo Feltrinelli, la Fondazione Einaudi, la Fondazione Filippo Turati, la Fondazione Gramsci, la Fondazione Giacomo Matteotti, la Fondazione Luigi Pastore, la Fondazione Giuseppe Di Vittorio, la Fondazione per le Scienze religiose Giovanni XXIII, la Fondazione Alcide De Gasperi, la Fondazione Ugo la Malfa, la Fondazione Ugo Spirito e Renzo De Felice, l'Istituto Luigi Sturzo, l'Istituto Nazionale Ferruccio Parri con la rete degli Istituti della Resistenza e dell'Età Contemporanea).

nografici alcuni dei quali molto vicini ai temi tipici della *Public History*, e recentemente anche a temi relativi al patrimonio culturale ambientale, alle nuove tecnologie digitali e alle nuove professioni della cultura. Rilevante anche l'attività di coordinamento e di lobbying nei confronti del ministero, sul terreno amministrativo ed economico, dato che si tratta comunque di una rete molto ampia, con un patrimonio archivistico e storico artistico rilevante, con personale strutturato e con un insediamento molto radicato nel tempo.

Un altro terreno in cui il settore di attività e istituti legati al patrimonio culturale si avvicina alle pratiche e attività di *Public History*, è quello dell'archeologia. A dire il vero l'archeologia da tempo vedeva accanto alle pratiche archeologiche in senso proprio, ovvero quelle condotte dagli specialisti universitari o da quelli del MIBACT e delle Soprintendenze, una estesa attività di tipo più dilettantesco, che però andava sempre più affinandosi anche grazie all'impegno e alla collaborazione degli archeologi professionali.

Nel 2012, quindi con un notevole anticipo rispetto alla costituzione dell'AIPH, si tenne a Firenze il primo congresso nazionale di Archeologia pubblica in Italia. Risultarono particolarmente presenti e attivi gli archeologi classici e medievali, ma il convegno ebbe un orientamento che apriva chiaramente a una serie di linee di intervento tipiche della *Public History*, come ad esempio i temi del rapporto fra pratiche archeologiche e sviluppo del territorio, della formazione degli "archeologi pubblici", della comunicazione anche attraverso i diversi nuovi canali mediatici, delle normative e dei canali di finanziamento; con il coinvolgimento di una larga serie di figure esterne al campo degli specialisti, dai giornalisti ai politici, dai giuristi ai funzionari dello Stato e degli enti locali, fino a scrittori e esperti di comunicazione¹⁰. L'Archeologia Pubblica si è diffusa anche grazie al coinvolgimento di una rete già attiva di operatori sul territorio e di canali di comunicazione specifici (come la rivista "Archeologia Viva"), ma ha comunque mantenuto rapporti molto stretti con la *Public History*, partecipando in posizione rilevante alla prima conferenza di *Public History* a Ravenna nel 2017.

Infine, collegato al tema della valorizzazione del patrimonio e delle pratiche archeologiche, ma meritevole di un cenno a parte, quello dell'archeologia industriale. L'archeologia industriale è un tema che ha quasi inevitabilmente una sua dimensione "public", perché implica spesso il coinvolgimento delle comunità locali e dei cittadini in scelte delicate e rilevanti sul terreno urbanistico e ambientale. Dopo un iniziale periodo in cui la disciplina era sostanzialmente caratterizzata in prevalenza da un approccio legato a discipline architettoniche e urbanistiche¹¹, e solo in parte storiche, proprio per la rilevanza dei problemi della sistemazione e del riuso degli edifici e delle aree industriali dismesse, in

¹⁰ Si veda per il convegno Nucciotti e Bonacchi (2012); cfr. inoltre per una prima proposta di apertura di questo settore disciplinare Bonacchi (2009), e anche Vannini (2012).

¹¹ Cfr. Negri e Negri (1978).

seguito si è sviluppato ampiamente un approccio storico, legato al tema della storia del lavoro, della storia economica, delle identità locali. È stata costituita già nel 1997 una Associazione Italiana per il Patrimonio Archeologico Industriale (AIPAI), che ha conosciuto una notevole diffusione sul territorio, con sezioni regionali, con diverse centinaia di soci, con forti legami con gli ambienti universitari (con la realizzazione di un Master universitario) anche internazionali¹² e con una forte vocazione storica e con un dialogo a volte molto stretto e interessante con comunità e associazioni culturali locali¹³.

3. Storia locale e società storiche

Se finora abbiamo parlato di un fitto insediamento di enti e di associazioni legate alla valorizzazione del patrimonio, spesso con più o meno accentuate attività in campo storico e di proto-*Public History*, occorre dire che accanto alla rete di associazioni culturali di cui abbiamo appena parlato, esisteva in Italia un fitto tessuto di società storiche, e di centri o associazioni locali che avevano finalità storiche. Un primo importante nucleo veniva dalle Società di Storia Patria, costituite in Italia soprattutto dopo l'unificazione nazionale, che si impegnarono alle origini, come è stato chiarito dagli studi recenti¹⁴, non tanto in quello che oggi chiameremmo “uso pubblico della storia” e che allora si identificava con la memoria e la ricostruzione delle vicende del Risorgimento nazionale, ma nello studio e nella valorizzazione delle memorie locali soprattutto nel periodo medievale e moderno. È interessante notare che – nel clima molto diverso dell'epoca, e soprattutto in una situazione di diffuso analfabetismo, i membri delle Società di storia patria non erano solo studiosi puri ed eruditi, ma spesso erano nobili o notabili, e si occupavano di diffondere attraverso quelli che adesso definiremmo gli operatori culturali del tempo, cioè sacerdoti e insegnanti, la cultura storica e la valorizzazione delle memorie e delle identità locali. Anche per questo forse risulta che in Italia l'atteggiamento dei docenti universitari verso tali Società era molto più favorevole e meno di-

¹² L'AIPAI ha in essere dal 2008 un protocollo d'intesa con il TICCIH (*The International Committee for the Conservation of Industrial Heritage*), che la riconosce come suo unico rappresentante in Italia. Fra i poli regionali e locali che hanno svolto attività importanti riconducibili al campo che oggi classifichiamo come *Public History*, sono il polo padovano, quello napoletano campano, quello milanese e quello toscano. Cfr. sul tema Tognarini e Nesti (2003); Fontana (2005).

¹³ Particolarmente interessanti alcuni casi legati ad esempio agli insediamenti maggiori dell'industria siderurgica in Italia, come Piombino e Terni, dove si è avuta un'intensa attività nel settore dell'archeologia industriale, ma con un'impostazione riferita molto chiaramente ad un approccio di tipo storico, accompagnata da un'intensa attività sul territorio, sia per la difesa di alcune parti significative del patrimonio industriale, sia per la creazione di parchi archeologico industriali e lo sviluppo di attività turistiche legate alla storia dei luoghi e ai reperti e ambienti ancora esistenti.

¹⁴ Clemens (1998: 107).

stante e distaccato che in Germania¹⁵. Dopo il periodo del fascismo, che aveva favorito largamente il recupero o addirittura la “reinvenzione” delle tradizioni locali, ed insieme l’attività delle Società di Storia del Risorgimento, negli anni ’70-’80 si ebbe un parziale risveglio di un tale tipo di associazionismo, legato sia al generale rinnovamento delle attività in campo culturale seguito al ’68, sia ad una forte spinta ad un rinnovamento degli indirizzi storiografici prevalenti, con un chiaro orientamento verso approcci di storia sociale e di storia politica “dal basso”. È interessante notare che in tale contesto le società storiche locali svolsero piuttosto un ruolo più “conservativo” rispetto alle tradizioni e ai patrimoni locali, mantenendo una attenzione privilegiata al periodo medievale moderno; valendosi anche in molti casi di rapporti privilegiati con docenti universitari e del fatto che molte società storiche editavano riviste, spesso anche di prestigio e che costituivano quindi un ulteriore legame con ambienti accademici¹⁶. La tendenza verso la storia sociale e verso la storia locale passò quindi attraverso ambienti accademici, dove i giovani studiosi, seppure spesso non strutturati, si volgevano in gran parte verso la storia sociale e verso la storia politica contemporanea; ma anche in questo caso con una notevole attenzione verso la storia locale e con contatti diretti con associazioni e realtà locali. Non a caso diverse delle maggiori riviste accademiche di storia, alcune delle quali ancora in vita, ma con ambiti di interessi molto più vasti, si caratterizzavano alle origini per ambiti di studi locali o avevano rapporti diretti con associazioni locali¹⁷. Un’altra via per rivolgersi verso quello che potremmo oggi qualificare come “uso pubblico della storia” venne quindi, come nel XIX secolo, non tanto dalle società storiche locali, ma stavolta dalla rete degli istituti della Resistenza. Coordinati dalla sede nazionale a Milano, ma capillarmente insediati in molte regioni e provincie italiane (anche se con una netta prevalenza al Centro-Nord), tali istituti hanno svolto un ruolo molto importante sia sul piano della ricerca e della riflessione storiografica, sia anche su quello della promozione di eventi, mostre, attività didattiche, in stretta relazione con le scuole, dalle quali traevano non di rado parte del loro personale, sotto forma di insegnanti comandati presso gli Istituti stessi¹⁸.

¹⁵ Clemens (1998: 104-105).

¹⁶ Era ad esempio il caso di Cinzio Violante, accademico di prestigio all’Università di Pisa, che era nel contempo Presidente della Società Storica Pisana e Direttore della relativa rivista. Violante intervenne con un volume che ebbe un notevole peso nella discussione, all’epoca molto forte (assieme ad altri suoi interventi minori), sul ruolo e sui significati della storia locale: Violante (1982).

¹⁷ Fra queste si possono ricordare riviste molto importanti nel panorama storiografico italiano, come Quaderni Storici (inizialmente Quaderni Storici delle Marche); XX secolo (precedentemente Movimento Operaio e Socialista, ma inizialmente Movimento operaio e socialista in Liguria); Ricerche Storiche (inizialmente Archivio Piombinese di studi storici).

¹⁸ Particolarmente interessanti le attività didattiche e divulgative degli istituti storici della resistenza, specialmente attraverso il portale *Novecento.org*, ideato e diretto

In tutti questi contesti gli enti pubblici in vario modo sostenevano questo tipo di attività e di insediamenti culturali su scala locale.

Occorre dire che la discussione revisionismo storico a partire dagli anni '90 del secolo scorso ha profondamente influito su questo tipo di attività, spostandole spesso più nettamente sul piano del dibattito sull'uso pubblico della storia, con diretta attinenza a questioni in cui l'attualità politica faceva uso diretto e strumentale della memoria storica¹⁹.

Infine, più recentemente, una convergente azione di vari soggetti, di solito però ancora coordinati e finanziati dagli enti locali, si è indirizzata verso una forma di disseminazione dei saperi storici che è molto attinente alle pratiche poi denominate come *Public History*, e cioè i festival di storia²⁰. I festival di storia nascono come fenomeno diffuso poco dopo la metà del primo decennio del secolo, in coincidenza con un notevole risveglio mediatico della diffusione dei contenuti storici, rappresentato anche da un forte impegno dell'industria culturale e dei media. Mentre entra in crisi relativa il mercato tradizionale della diffusione di riviste e di opere a dispense di storia attraverso le edicole, si affermano infatti alcuni protagonisti importanti, come i canali televisivi tematici, fra cui History Channel e poco dopo Rai Storia²¹. In tale contesto, dopo alcune esperienze pure rilevanti promosse da docenti universitari o da associazioni²², si hanno diverse iniziative interessanti e di successo, promosse da enti locali, ma anche da editori di rilievo, fra cui Laterza²³.

Infine, sempre nell'area delle iniziative che si possono considerare nate da esigenze della "società civile", va registrato il campo delle ricerche commissionate dalle imprese a storici professionali, non necessariamente acca-

inizialmente dal compianto Antonino Criscione, insegnante comandato presso la sede milanese. Questo tipo di attività, articolata anche negli istituti decentrati, è stata molto precocemente ed è tuttora uno dei pochi casi in cui si congiungono pratiche di *Public History* con una specifica attenzione alla didattica.

¹⁹ Fondamentale su questo punto la riflessione di Gallerano (1994).

²⁰ A proposito, si veda Vezzosi (2009: 717-741), che presenta un confronto a più voci con i contributi già chiaramente impostati attorno al tema della *Public History* di Michael Frisch, Marco De Nicolò, Giuseppe Laterza, Adriano Ossola, Angelo d'Orsi. Cfr. anche Catastini (2011).

²¹ History Channel, lanciato negli Stati Uniti nel 1995, arriva in Italia nel luglio del 2003, nell'ambito della Tv a pagamento Sky Italia; inizialmente nel nostro paese trasmetteva solo programmi tradotti dalle serie originali per il pubblico statunitense. Rai Storia nasce nel febbraio 2009 sotto la direzione di Giovanni Minoli.

²² In particolare a Gorizia, dove nel 2005, grazie all'iniziativa del Comune e dell'associazione culturale "èStoria" (a sua volta originata attorno a una libreria e casa editrice locale), nasce (inizialmente con il nome La Storia in testa) il Festival *èStoria. Festival Internazionale della Storia di Gorizia*, e in Piemonte, dove sotto impulso di Angelo D'Orsi, del gruppo e della rivista «Historia Magistra», si realizza prima a Saluzzo e poi a Torino *FestivalStoria*. Cfr. Vezzosi (2009).

²³ Laterza promuove la serie *Lezioni di Storia*, con un impianto piuttosto tradizionale (lezione di un storico di circa un'ora) ma con nomi di rilievo e "un pubblico straripante" (in sale da 700 a 1200 posti sempre piene nelle prime edizioni). Cfr. Laterza (2009).

demici. Il settore delle pubblicazioni giubilari o delle iniziative celebrative per le grandi aziende era ben noto in alcuni settori del mestiere dello storico, ma recentemente la committenza di prodotti storici si è estremamente allargata, coinvolgendo anche tutta una serie di attività economiche minori. Questo tipo di domanda è particolarmente rilevante ai fini della *Public History*, perché negli Stati Uniti è stato uno dei punti di partenza fondamentali per la definizione della professione del *public historian*²⁴. In Italia la gamma e l'importanza di questa committenza è sicuramente minore; in parte è stata intercettata dagli stessi universitari, che in tali casi potevano funzionare come piccoli gruppi di lavoro grazie al coinvolgimento di colleghi o allievi; in genere con attività quindi limitate nel tempo o occasionali; ma vi sono stati anche esempi di attività professionali continuative, rilevanti e molto specializzate rispondendo a questo tipo di mercato. È il caso ad esempio di Cliomedia Officina, nata nella seconda metà degli anni '80 ad iniziativa di Chiara Ottaviano e Peppino Ortoleva, una società che si proponeva di unire gli aspetti di ricerca e di comunicazione con i nuovi media (inizialmente soprattutto audiovisivi, producendo documentari e anche un film documentario vincitore del nastro d'argento per la categoria al Festival di Venezia). Ha svolto sia attività importanti di servizio – sul piano della riorganizzazione archivistica, ma anche della comunicazione – per imprese di primissimo livello in Italia, e inoltre progetti molto qualificati sul territorio nazionale, da Torino alla Sicilia. È significativo ai nostri fini che oggi questa società si definisca sul suo sito “la più antica impresa di *Public History* in Italia”²⁵.

4. Rapporto con università e scuola

La scuola e l'università sono senza dubbio uno dei luoghi chiave per le pratiche di *Public History*. Il loro ruolo si situa in un punto critico, perché sono i luoghi della elaborazione critica e “scientifica” ai massimi livelli del sapere storico e contemporaneamente le agenzie della trasmissione formalizzata delle basi di quello stesso sapere alla totalità della popolazione. Tendono quindi ad apparire come complementari, e distinte, rispetto alle pratiche di *Public History*. Effettivamente è così, ma è importante notare

²⁴ Sull'argomento, per una trattazione molto ampia e accurata, centrata sul tema del rapporto fra storia e “storia applicata” cfr. Torre (2015).

²⁵ Cliomedia, ora diretta da Chiara Ottaviano (mentre Peppino Ortoleva ha seguito la carriera accademica a Torino) ha compiuto importanti lavori per varie imprese e istituti bancari, da Telecom a Unicredit a Bulgari, produzioni di mostre e documentari per vari committenti fra cui la RAI, ma anche progetti sul territorio come campagne di raccolta di fonti orali a Torino o l'importante progetto “Archivio degli Iblei”. Ringraziamo qui Chiara Ottaviano per averci fornito una sua proposta su “*La via italiana alla Public History*”, che sarà presentata al prossimo congresso della Federazione Internazionale di *Public History* a Berlino nell'agosto 2020.

alcune ibridazioni e punti di contatto. È interessante notare che un autore come Serge Gruzinski, che ha introdotto alcuni punti importanti di riflessione circa il tema della multiculturalità dei diversi passati che oggi compongono la storia su scala mondiale e sui caratteri e sui risvolti del consumo culturale, apre un suo volume – che si intitola con la provocatoria domanda *Abbiamo ancora bisogno della storia?* – proprio con un caso di uso della storia nelle scuole che è vicinissimo alle pratiche di *Public History*. Gruzinski, chiamato a tenere una conferenza su un suo testo “scientifico” in un liceo di Rubaix, viene a sapere che i docenti e gli studenti, di età fra i 15 e 16 anni, hanno utilizzato il suo libro per una drammatizzazione teatrale. Il libro di partenza, *L'Aquila e il Dragone*, introduceva il tema dell'allargamento conflittuale dei tradizionali confini europei attraverso lo studio storico della conquista del Messico da parte della Spagna e dei tentativi di penetrare in Cina da parte dei portoghesi. Gli studenti, in parte consistente di origine non francese, erano partiti da una problematica storica aggiornata e importante, come quella della mondializzazione, e avevano seguito criteri approvati dai loro professori per ricostruire i vari contesti economico sociali e culturali, progettando dialoghi, scenografie e costumi in maniera filologicamente avvertita. Su questa base avevano innestato una drammatizzazione che portava a risultati in cui si inserivano elementi di invenzione letteraria non più riconducibili ad una ricerca storica, ma per tutta la parte precedente il grado di partecipazione, l'impegno serio nei “fondamentali” della ricerca delle fonti e del metodo, nonché l'intento “etico” di affrontare conoscitivamente un problema attuale (la coesistenza in uno spazio comune di diverse culture) possono essere considerati tipici delle pratiche e degli approcci della *Public History*.

In Italia il ruolo della scuola in questo campo è sicuramente importante e basato soprattutto su una serie di riflessioni ed esperienze che hanno ormai uno spessore e una tradizione notevole. In questa sede naturalmente non mi propongo di analizzare la questione, che è al centro della attenzione e delle competenze degli altri interventi, ma vorrei solo dire che il nucleo della notevole vicinanza fra scuola e *Public History* appare essere, dal mio punto di vista, nella pratica laboratoriale sulle fonti. Per quanto tale pratica sia difficile, abbia avuto fasi e svolgimenti non sempre soddisfacenti, portando dubbi e delusioni in chi ormai alcuni decenni fa la aveva individuata come una possibile soluzione avanzata, la didattica laboratoriale resta in ogni caso il riferimento positivo, per metodo e finalità, per l'apprendimento della storia in ogni ordine di scuole. Del resto, le difficoltà che presenta il laboratorio sulle fonti sono analoghe in fondo alle difficoltà che si presentano sul terreno della *Public History* per mantenere nell'analisi delle fonti livelli di cura filologica, applicazione delle corrette metodologie, e collegarle con le problematiche di carattere generale della riflessione storiografica poste dai reali contesti culturali ed esperienziali. Può essere interessante notare che in un recente convegno romano centrato proprio sul tema trattato in questo paragrafo, è

emerso un atteggiamento piuttosto interessante²⁶. Infatti si riconoscevano le notevoli differenze e distanze fra *Public History* e attività didattica nelle scuole, sottolineando appunto speranze e delusioni della didattica laboratoriale, ma si puntava in maniera esplicita e aperta sulla *Public History* come un elemento di grande interesse per avere un interlocutore per tali pratiche, in qualche modo anche come spunto per “ridiscutere i modelli della formazione di tutti coloro che si occupano della trasmissione del sapere storico”²⁷.

L'Università in effetti ha rappresentato in una certa fase forse il nodo più problematico rispetto alle nuove pratiche di *Public History*. Ai primi tentativi di introdurre in Italia pratiche della *Public History*, soprattutto se collegate ad un tipo di formazione specifica sul piano universitario dei cosiddetti “public historians”, sono seguite alcune reazioni molto dure e negative. Si è trattato di una reazione che probabilmente derivava da una incomprensione iniziale, poi in alcuni casi superata, per cui si vedeva la *Public History* come una ulteriore tappa di quel processo di mediatizzazione comunicativa che aveva finito per spodestare gli storici professionali da una serie di posti chiave nei processi di diffusione del sapere storico²⁸. Certamente, in un secondo momento, l'atteggiamento è cambiato, e si sono registrati come vedremo adesioni importanti e una serie di promozioni istituzionali. In questo può avere senz'altro influito il fatto che nel contempo tutto l'apparato universitario ha in un certo modo compiuto una apertura verso uno spazio condivisibile con la *Public History*, attraverso l'introduzione della cosiddetta “terza missione” universitaria. Per quanto la formulazione ministeriale che stabilisce i termini di questa attività sia alquanto burocratica e vaga, e possa venire interpretata strettamente soprattutto come una apertura verso attività di trasmissione all'esterno di competenze e attività sul piano tecnologico oppure come attività di gestione e collaborazione con istituti strutturati operanti sul terreno del patrimonio culturale²⁹, si tratta comunque di una attività particolarmente importante perché non solo si affianca come finalità ai due tradizionali cardini del sistema universitario, la ricerca e la didattica, ma viene anche valutata nella carriera dei docenti; e soprattutto nello spirito che la anima, definito come di “*public engagement*”, corrisponde perfettamente a finalità e pratiche diffuse nel campo della *Public History*. Un tale impegno può contribuire, se non altro, a mettere in discussione il para-

²⁶ Il convegno dal titolo *Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università*, si è tenuto il 25 e il 26 ottobre 2018 a Roma, organizzato dal Coordinamento delle Società Storiche e dalla Giunta Centrale per gli Studi Storici.

²⁷ Intervento di Salvo Adorno in Portincasa (2019).

²⁸ Per un esempio di questa iniziale presa di distanze, poi superata, citiamo per tutti Franco Cardini, che in vari interventi giornalistici fra il 2016 e il 2018 aveva espresso giudizi di sufficienza se non addirittura un po' sprezzanti nei confronti della *Public History*, cfr. in proposito Guerri (2019); mentre invece alla III Conferenza di *Public History* a Santa Maria Capua Vetere lo stesso Cardini ha partecipato con una relazione dal titolo *La Public History come compito civile dello storico*.

²⁹ Cfr. in proposito Binotto e Nobile (2017).

digma spesso solo implicito, ma operante in moltissimi casi, per cui il docente universitario poteva apparire come “esperto” o “consulente” in operazioni di divulgazione o disseminazione del sapere storico, ma conservando una specie di distacco e di albagia professionale, quasi custode del sacro fuoco del sapere di fronte alle semplificazioni ritenute inevitabili della divulgazione. Va detto tuttavia che nonostante questa situazione, per cui l’Università sembra essere assente, se non refrattaria alle pratiche di *Public History*, sarebbe inesatto pensare che si sia trattato di una situazione dovuta a motivi forti e strutturali. Vi sono stati alcuni casi in cui sono stati realizzati – anche in un passato ormai piuttosto remoto – dei casi di *Public History* “inconsapevole” – o sarebbe forse più giusto dire ancora non definita come tale, ma che potrebbero risultare ancora oggi metodologicamente esemplari.

Mi riferisco al caso del progetto “identità urbana in Toscana”³⁰. Promosso dall’Istituto Universitario Europeo con sede a Fiesole, con il finanziamento della Regione Toscana e con la partecipazione di una serie di enti locali decentrati, con un ruolo più defilato, ma non assente, delle università toscane, il progetto si proponeva di studiare il tema dell’identità locale in un contesto tipico della regione, ma in un certo senso universale, cioè i paesi o per meglio dire le piccole città murate della Toscana. Si trattava di un tema molto bello, che permetteva una indagine di lungo periodo, dal medioevo alla contemporaneità, di una formazione territoriale e sociale che aveva attirato l’attenzione anche recentemente da parte di osservatori che ne avevano fatto un po’ un paradigma di un certo tipo di “modello” politico sociale³¹. La cosa interessante ai nostri fini è però la procedura seguita. Scelti sei dottori di ricerca dell’IUE, tutti storici medievalisti o modernisti, ciascuno di loro era stato incaricato di trasferirsi per tre anni nel comune scelto, vivendo lì stabilmente, intervistando e parlando con le persone, studiando gli archivi locali, allestendo iniziative pubbliche sulla memoria fra cui almeno una mostra, e infine la pubblicazione di un volume sui particolari caratteri identitari del paese e del territorio, dal medioevo all’oggi. Ancora più interessante il fatto che il gruppo di ricerca così composto era però coordinato e diretto da una antropologa, Lucia Carle, con esperienze di lavoro e con contatti molto forti con architetti e studiosi dei contesti urbani e territoriali. La responsabilità complessiva della ricerca era in capo nuovamente ad uno storico, Stuart Wolf, che era però esterno al gruppo di lavoro vero e proprio, a cui appartene-

³⁰ Carle (1996); Pazzagli (1996); Mineccia (1996); Capelletto (1996); Chabot (1997); Pirillo (1997).

³¹ Ad esempio ebbe molto risalto al tempo la pubblicazione nel 1993 del volume di Robert D. Putnam dal titolo *La tradizione civica nelle regioni italiane*, che stabiliva appunto una contrapposizione tra un modello più fondato sulle tradizioni civiche dal medioevo al recente tessuto associativo, riscontrabile in regioni come la Toscana, e un modello invece basato su logiche “familiste” e reti di relazioni di vicinato e comunità, che erano invece diffuse al Meridione.

va pienamente Lucia Carle, che a sua volta aveva il compito di trasferirsi e studiare in uno dei sette paesi, Montalcino. Per compiere questo lavoro i sei storici erano stati formati per un anno con un training che permetteva loro di apprendere alcuni strumenti indispensabili per gli obiettivi che si erano posti, come ad esempio le metodologie per la realizzazione di mostre e di iniziative pubbliche di diffusione dei risultati della ricerca, l'uso di macchine fotografiche e cineprese, delle attrezzature per le interviste orali e video, e tutta una serie di altri saperi di altre discipline connesse con il tipo di obiettivo proposto, da quelle antropologiche a quelle sociali e urbanistico-territoriali. Al di là del risultato che aveva una forma accademica riconosciuta (la monografia) vi erano tutta una serie di risultati e di passi procedurali che implicavano esplicitamente il coinvolgimento e la partecipazione al progetto della popolazione locale. Nella illustrazione metodologica di Lucia Carle alla fine del lavoro, che pure si soffermava molto sia sulle implicazioni possibili per le politiche territoriali locali, sia sulle prospettive professionali per gli operatori culturali impegnati, non si menzionava mai il termine "*Public History*", ma sarebbe difficile trovare oggi a oltre trent'anni dall'avvio di quel lavoro qualcosa di più rispondente ad un buon lavoro di *Public History* condotto da un esperto e appropriatamente formato "public historian".

Oltretutto erano presenti anche alcuni elementi che costituiscono punti deboli anche rispetto all'attuale configurazione delle pratiche di *Public History* in Italia, ovvero il rapporto con la ricerca sulle fonti orali e la ricerca antropologica. In entrambi i casi esistono tradizioni italiane molto forti e interessanti che però fino al momento attuale dialogano assai meno che altrove con il campo degli storici che si occupano di *Public History*. Se quello dell'IUE resta un episodio emblematico per la progettazione, la cura e anche i mezzi impiegati, non mancherebbero tuttavia molti altri esempi, in questo come in altri campi, come nel caso già ricordato della committenza privata e della esperienza di Cliomedia. Si tratta ovviamente di casi esemplari, scelti proprio per la loro evidenza ma accanto ad essi si sono registrati nel tempo moltissimi casi analoghi di impegno sia da parte di soggetti pubblici che privati, sia in forma più istituzionale sia dal basso, in forme associative e più informali. Si trattava in ogni caso di esperienze di ricerca e ricostruzione storica partecipata, e finalizzata non solo a scopi scientifici, ma anche a rispondere a domande attuali dei territori, delle imprese degli enti e dei cittadini coinvolti in tali operazioni. Occorre quindi forse dedurre che non siano mancati in Italia – indipendentemente dal nome – esempi di quella che oggi chiameremmo *Public History*, ma che la domanda di un tale tipo di attività non fosse ancora matura al punto da produrre l'esigenza di una propria riconoscibilità autonoma.

5. La nascita e l'attività dell'AIPH

Da un punto di vista puramente scientifico un passaggio importante avvenne nel 2009. Uscirono infatti in quell'anno due riviste che dedicavano una

specifica attenzione al tema della *Public History*. Una era «Contemporanea» che, come abbiamo appena ricordato, conteneva un inserto dedicato ai festival di storia in cui si faceva esplicito riferimento al tema della *Public History*. L'altra era «Ricerche Storiche», che dedicava un numero speciale a *Storia e Media*: in questo contesto era pubblicato un ampio articolo di Serge Noiret, che presentava al pubblico italiano lo “stato dell’arte” della *Public History* in Usa e in altri paesi, anche in relazione al tema, cui era dedicato il numero della rivista, dell’estensione sempre maggiore di nuovi media e di tecnologie digitali. In realtà la pubblicazione in quella sede del saggio di Noiret era particolarmente significativa perché «Ricerche Storiche» aveva avuto lungo tutta la sua storia una attenzione molto forte verso il tema della *Public History*, soprattutto in relazione ai temi della committenza pubblica su scala locale, dell’interazione con il territorio, e anche con le associazioni e le società storiche su scala locale³², ed era stata coinvolta ampiamente nella già citata ricerca dell’IUE.

Dopo il 2009 l’attenzione verso la *Public History* cominciò a crescere rapidamente, si intensificarono pubblicazioni e interventi su riviste, in particolare su «Memoria e Ricerca»³³, e quasi naturalmente si cominciò anche ad ipotizzare la costituzione anche in Italia di una associazione, sul modello di quella internazionale (AIPH) se non di quella fin troppo grande e potente degli USA.

Il processo costitutivo fu piuttosto lungo, ma a ragion veduta, nel senso che si voleva arrivare alla istituzione e al “lancio” di questa nuova idea coinvolgendo nella maniera più equilibrata e collaborativa possibile le varie e diversificate realtà che abbiamo visto all’opera nelle pagine precedenti. Fu istituito quindi un comitato promotore, composto da alcuni studiosi che avevano partecipato al lavoro precedente di discussione delle tematiche relative alla *Public History* e ai temi della comunicazione della storia, e si chiese la partecipazione e il patrocinio della Giunta Centrale per gli Studi Storici, attraverso il suo presidente Andrea Giardina. Tale partecipazione era particolarmente importante e significativa perché la Giunta Centrale per gli Studi Storici coordina istituzionalmente gli Istituti Storici nazionali, le Deputazioni e Società di storia patria, e perché in ogni caso rappresenta una tradizione molto radicata e qualificata in quella parte della cultura storiografica italiana

³² «Ricerche Storiche» era a sua volta inizialmente parte di una associazione culturale locale (il Centro Piombinese di Studi Storici) e aveva fatto parte per molti anni di un coordinamento delle Società Storiche toscane, presieduto dalla Deputazione di Storia Patria della Toscana. Anche lo stesso seminario preparatorio tenuto a Firenze il 29 giugno 2007 aveva una doppia veste, essendo articolato in modo da prevedere l’intervento sia di studiosi e redattori della rivista, sia di un ampio numero di rappresentanti di società storiche toscane, soprattutto quelle che avessero propri organi a stampa (riviste, bollettini, o altro) e che fossero interessate al tema della comunicazione.

³³ «Memoria e Ricerca», oltre a vari saggi, ha dedicato al tema della *Public History* due numeri monografici Noiret (2011a) e Noiret (2017).

che abbiamo individuato come un possibile antecedente dell'attuale *Public History*. Il passo successivo è stato invece quello di coinvolgere una serie di realtà associative di diverso tipo, comprendendo in un Comitato costituente sia le principali associazioni scientifico professionali degli storici, sia le associazioni nazionali dei bibliotecari e archivisti, i curatori di musei e i rappresentanti dei master universitari esistenti al momento³⁴. Come risultato di questo processo è stata convocata la prima Conferenza, fondativa, della AIPH, che si è tenuta a Ravenna dal 5 al 9 giugno 2017, in contemporanea e parallelamente alla IV Conferenza della Federazione Internazionale. Per quanto la scelta di Ravenna sia stata determinata da diversi fattori, ha avuto un suo peso il fatto che la prima conferenza potesse essere ospitata in un Dipartimento di Beni Culturali, e non di Storia, confermando così il segnale di apertura disciplinare e di attenzione verso le tematiche del patrimonio culturale che già era evidente nella composizione del Comitato Costitutivo.

Se il processo costitutivo era stato molto graduale, caratterizzato da una serie di passi successivi di carattere organizzativo e istituzionale, la fisionomia assunta dalla nuova AIPH è stata molto "leggera" dal punto di vista organizzativo, in modo da permettere un alto grado di dinamicità e di flessibilità operativa, come si richiede ad una associazione che opera su un terreno di questo tipo³⁵.

6. Le conferenze della AIPH

Già la prima Conferenza della nuova Associazione rivelò una partecipazione molto superiore alle aspettative. A Ravenna parteciparono in tutto, fra panel e poster, oltre 600 relatori, di cui più di un terzo stranieri.

La presentazione dei contributi avvenne, ed avviene tuttora, dietro call, selezionati da una apposita commissione, che propone (ma non in maniera

³⁴ Gli enti, società e associazioni costituenti furono, assieme alla Giunta Centrale per gli Studi Storici: Consulta Universitaria di Storia Greca e Romana; Società Italiana degli Storici medievisti; Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna; Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea; Società Italiana delle Storiche; Società degli Archeologi medievisti italiani; Associazione Italiana di Storia Orale; Società Italiana di Storia del Lavoro; Associazione Italiana di Storia Urbana; Società Italiana per lo Studio della Fotografia; Associazione Informatica Umanistica e Cultura digitale; Associazione Nazionale Archivistica Italiana; Associazione Italiana Biblioteche; International Council of Museums-Italia; Istituto Nazionale per la Storia del Movimento di Liberazione in Italia; Master *Public History*, Università Modena-Reggio Emilia; Master in Comunicazione Storica, Università di Bologna; Museo M9 di Venezia-Mestre.

³⁵ Lo statuto prevede che, mentre il comitato promotore cessa dalle sue funzioni di comitato direttivo provvisorio con la prima assemblea sociale e l'elezione delle cariche sociali, le associazioni, enti e società costituenti, presiedute dalla Giunta Centrale di Studi Storici, conservino un loro ruolo continuativo, essendo uno degli organi stabili dell'associazione, ma solo in funzione consultiva.

esclusiva) una serie di tematiche; molti furono i non selezionati per cui il numero degli interessati deve essere considerato anche superiore. Dal punto di vista professionale, il numero dei docenti universitari si rivelò particolarmente alto, dando quindi atto di un'ormai acquisita accettazione da parte della cultura accademica. Si ebbe comunque anche una larga presenza di persone che arrivavano alla *Public History* o da diverse specializzazioni o semplicemente dalla passione e dall'interesse per la storia e per certe pratiche di *Public History* (fra queste, particolarmente apprezzata la partecipazione di alcuni gruppi che presentarono esempi di battaglie in scala o games a fondo storico).

Per una settimana Ravenna divenne "la città della *Public History*", riunendo public historian da tutte le parti di Italia e del mondo, con un programma parallelo di eventi, spettacoli, visite guidate, rappresentando per il nostro paese una sorta di "Stati Generali" della disciplina³⁶.

Nella prima Conferenza non furono proposti ai possibili relatori raggruppamenti tematici, ma solo una lista esemplificativa di temi, ma al momento della preparazione del calendario si raggrupparono gli argomenti trattati in cinque grandi tematiche, per facilitare la distribuzione dei panel, criterio che fu seguito anche nella seconda e nella terza conferenza. Le tematiche scelte, o per meglio dire enucleate dalla serie di interventi proposti, furono cinque, e precisamente: Memoria, Metodi, Narrazioni, Professioni e Territori.

Si presenta qui di seguito la distribuzione dei panel congressuali nelle cinque tematiche sopra indicate in ognuna delle tre conferenze.

La prima di queste tematiche, *Memoria*, rappresenta il contenitore dove far afferire tutte quelle esperienze e pratiche di *Public History* nate attorno alle celebrazioni di anniversari, ai monumenti commemorativi e ai luoghi della memoria, e che si interessano del tema della memoria storica in chiave di memoria culturale e di uso pubblico della storia.

La seconda, *Metodi*, cerca di dar conto delle pratiche di *Public History* dal punto di vista delle questioni metodologiche e dell'uso di fonti e strumenti, con particolare attenzione agli strumenti informatici e ai progetti di Digital *Public History* che contemplano nuovi contesti, ad esempio il semantic web, e nuove forme di comunicazione e interazione in particolare i social network e le attività di crowdsourcing.

La terza, *Narrazioni*, presenta invece i prodotti e i contenuti di queste nuove forme di comunicazione e dei nuovi linguaggi della storia come storytelling digitali, film storici, serie tv, documentari, romanzi storici, fumetti, videogiochi, teatro.

La quarta, *Professioni*, affronta il nodo fondamentale della definizione della figura del Public Historian, della sua formazione e di riflesso dunque anche dell'insegnamento della *Public History* nelle Università. Questa sezione strettamente legata alle professionalità contempla anche le figure

³⁶ Si veda <<https://aiph.hypotheses.org/bevenuti-welcome-ravenna>> (11/19).

professionali operanti in istituzioni diverse dalla scuola o dalle università, come musei, biblioteche e archivi dove la valorizzazione e la conservazione del patrimonio culturale, anche dopo la svolta digitale, sempre più spesso ha coinciso con l'avvio di progetti di *Public History*.

L'ultima sezione, *Territorio*, raccoglie prevalentemente l'attività dal basso, di associazioni e comunità, nel tentativo di recuperare la propria memoria storica e valorizzare il proprio patrimonio culturale, materiale e immateriale. Ad esempio, in questa sezione si trova il maggior numero di progetti di *Oral History* che rappresentano il tentativo di recupero della memoria di un luogo con il coinvolgimento diretto della comunità che storicamente lo abita e lo vive. In questa sezione si trovano anche tutte le storie locali, regionali o di precise porzioni di territorio e anche le storie dei paesaggi.

Se osserviamo attraverso i grafici l'andamento delle prime tre conferenze, possiamo notare come la sezione *Territorio* durante la prima conferenza ravennate rappresentasse il 30% dei panel, a conferma della larga adesione del tessuto di esperienze locali che parteciparono molto volentieri sia per evidenziare i loro lavori, sia per trovare collegamenti e confronti su un ambito nazionale e internazionale, cosa al momento assolutamente nuova. Questo dato si è quasi dimezzato nelle successive conferenze con il 18% di Pisa nel 2018, dato confermato anche nel 2019 a Santa Maria Capua a Vetere.

Lungo il triennio si è verificata invece una tendenza opposta per quanto riguarda la seconda tematica (*Narrazioni*) dove si constata una crescita progressiva e costante di dieci punti percentuali fra Ravenna 2017 e S. M. Capua a Vetere 2019, dal 13% al 23%.

La tematica della *Memoria* e quella delle *Professioni* hanno avuto un andamento alterno, in particolare la tematica Professioni da un iniziale 22% è scesa nel 2018 al 15% per poi risalire al 25% a S.S. Capua a Vetere, dove è risultata la più frequentata.

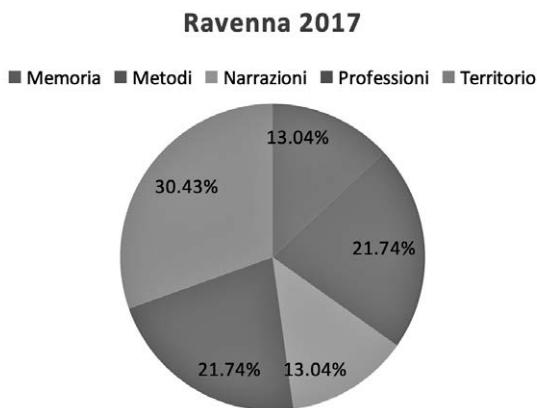


Figura 1 – Ripartizione percentuale delle 5 tematiche durante la Prima Conferenza dell'AIPH a Ravenna.

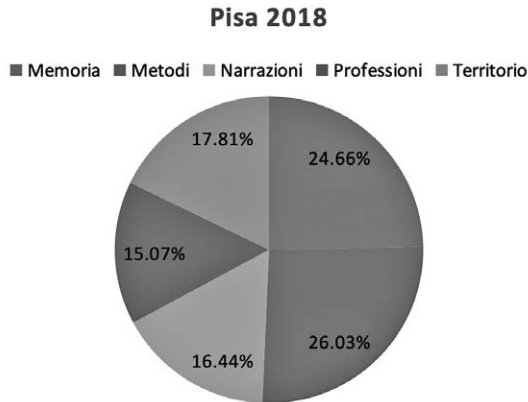


Figura 2 – Ripartizione percentuale delle 5 tematiche durante la Seconda Conferenza dell'AIPH a Pisa.

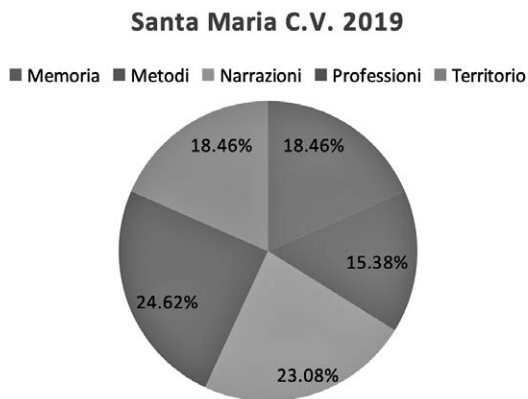


Figura 3 – Ripartizione percentuale delle 5 tematiche durante la Terza Conferenza dell'AIPH a Santa Maria Capua a Vetere.

I dati che abbiamo proposto, da considerarsi solo esemplificativi possono però essere utili per qualche considerazione sull'andamento generale della disciplina: quello che emerge in primo luogo, è il crescente interesse per le narrazioni, che si collega alla crescita di progetti di Digital Public History che hanno avuto grande impulso grazie all'avvento del web 2.0 e del semantic web, e delle politiche a sostegno di piattaforme open source che permettono la libera produzione e diffusione di dati (ma da registrare dall'altro lato dello stesso fronte anche l'attenzione per il fenomeno dei videogiochi digitali ad ambientazione storica, che tendenzialmente erodono il terreno delle tradizionali battaglie in scala). Possiamo considerare questo

umento anche come una verifica dell'interesse verso la storia anche al di fuori delle "cassette degli attrezzi" legate alle procedure più tradizionali dei canali disciplinari e quindi come il consolidamento di una tendenza a collegare progetti di *Public History* a procedure tecnologicamente aggiornate, il che ha permesso alla figura del Public historian di crescere sulla base della qualità nella creazione di contenuti anche su frontiere innovative che sfidano quella parte degli storici universitari maggiormente ancorata ai canali disciplinari tradizionali.

L'altra questione che emerge è come dalla nascita dell'AIPH i temi della professionalità, della didattica e della formazione dei public historian siano cresciuti e abbiano acquisito spazio all'interno di un settore in cui tra l'altro nel frattempo hanno cominciato ad operare diversi master universitari.

Dal punto di vista invece della tematica della *Memoria*, si assiste, dopo la notevole espansione in occasione della conferenza di Pisa, ad una flessione nell'ultimo incontro di Capua a Vetere. Qui l'analisi è piuttosto complessa, perché in realtà questa sezione risente molto della influenza delle tematiche dell'uso pubblico della storia, che sono legate a fattori variabili nel breve periodo, cioè secondo i luoghi, le circostanze, i contesti. Infatti, se si esaminassero più direttamente i titoli dei panel (disponibili tutti sul sito AIPH) si potrebbe constatare che il picco di Pisa è molto più accentuato di quanto non facciano vedere i grafici. In quella occasione (ricorreva nel 2018 l'anniversario delle leggi razziali) i temi della memoria delle stragi naziste, della persecuzione degli Ebrei, della Resistenza e delle guerre furono particolarmente presenti. Nella successiva edizione di S.M. Capua a Vetere, oltre a diminuire sensibilmente di numero, i panel in questa sezione cambiarono quasi completamente di contenuto. Pur restando nello stesso ambito tematico un particolare rilievo ebbero la questione meridionale, le narrazioni neoborboniche, le mafie (tutti argomenti riferibili alla collocazione geografica della sede della Conferenza, e a cui fu riservata particolare attenzione da parte degli organizzatori in fase di call); ma crebbero comunque molto anche panel di assai varia e diversa ispirazione.

Conclusivamente, si può dire che a parte certe oscillazioni comprensibili, e a parte la situazione un po' anomala della conferenza costitutiva, gli interessi della nuova associazione sono abbastanza equamente suddivisi fra le cinque tematiche considerate, il che vuol dire che anche i soggetti che partecipano sono corrispondentemente ripartiti. In questo quadro appare sempre più rilevante un dato la cui quasi assoluta carenza è stata constatata nella prima conferenza, poi preso in esame approfonditamente nella seconda, e in particolare durante l'assemblea dei soci a Pisa, e ha conosciuto una solo molto modesta crescita nell'ultima conferenza, e cioè il dato della scarsa partecipazione e del coinvolgimento degli insegnanti dei vari ordini di scuole.

Questo dato, determinatosi forse anche per ragioni occasionali che saranno probabilmente corrette nelle prossime conferenze (ovvero le cadenze

delle Conferenze in date non favorevoli per il calendario di lavoro degli insegnanti), ma probabilmente anche per la necessità di un serio e approfondito lavoro organizzativo e di confronto culturale e scientifico, resta senza dubbio – alla luce di tutto il quadro che abbiamo cercato di delineare – uno dei punti più critici di questa fase di sviluppo della *Public History* in Italia.

6. Prospettive e questioni aperte

Lo sviluppo della *Public History* in Italia sta ancora vivendo una stagione di “statu nascenti”, con un fermento di iniziative molto ampio e interessante.

I problemi aperti sono tuttavia molti. Funzionalmente, l’AIPH dovrebbe servire a promuovere l’istituzione anche in Italia di una figura di “public historian” che possa operare sul mercato pubblico e privato per sollecitare o per soddisfare in maniera più adeguata la domanda di storia che emerge dalla società civile.

È abbastanza chiaro che la AIPH ha dato una notevole visibilità al problema, ha fornito una notevole legittimazione ad una serie di operatori e di realtà locali che realizzavano a volte iniziative di ottima qualità culturale, intellettuale e scientifica, ma tendevano a sentirsi o essere effettivamente emarginate dalle sedi istituzionali e accademiche.

È però altrettanto chiaro che rispetto al quadro tracciato finora sia la situazione del tessuto associativo sul territorio, sia le dinamiche di resistenza e di alternativa alla invasività della produzione su scala industriale di prodotti destinati ad un consumo culturale di massa anche in campo storico, non possono trovare una soluzione in una aggregazione associativa così “leggera” come l’AIPH.

Fermo restando che la *Public History* è un campo di attività che sarebbe del tutto sbagliato cercare di regolare o imbrigliare dall’esterno, a pena di perdere la sua migliore qualità, cioè l’aderenza ai territori e alle domande diffuse di sapere storico, il supporto in funzione adiuvante del sistema scolastico, nella doppia componente dell’Università e delle scuole, risulta un crinale strategico per perseguire quelli che sono gli scopi culturali della *Public History*, ovvero la diffusione di un tipo di conoscenza che unisce insieme un contenuto di informazioni strutturate su una scala diacronica con un metodo critico che consente di verificare, analizzare quelle informazioni e capire la logica che è sottesa a quei brani di storia, sia pure parziali e locali, che si prendono in esame.

In questo senso, anche se senza una chiara visione delle difficoltà e dei problemi, che speriamo siano affrontati negli altri saggi di questo volume, ci pare che sia estremamente importante che si fissino alcuni parametri concettuali e intellettuali per muoversi su questo terreno, e ci pare quindi molto opportuno che al “Manifesto della *Public History*” si affianchi il “Manifesto della *Public History of Education*”, come base per una collaborazione stimolante e costruttiva.

Riferimenti bibliografici

- Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bertucelli L. (2017), *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 75-96.
- Binotto M. e Nobile S. (2017), *Università italiana e terza missione*, in Morcellini M., Rossi P. e Valentini E. (a cura di), *Unibook. Un database per l'Università*, FrancoAngeli, Milano: 200-210.
- Bonacchi C. (2009), *Archeologia pubblica in Italia. Origini e prospettive di un "nuovo" settore disciplinare*, «Ricerche Storiche», 2-3: 329-350.
- Cappelletto G. (1996), *Storia di famiglie. Matrimonio, biografie famigliari e identità locale in una comunità dell'Italia centrale: Poppi dal XVIII al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Carle L. (1996), *La patria locale. L'identità dei Montalcinesi dal XVI al XX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Catastini F. (2011), *I festival di storia: una via italiana alla Public History?*, «Memoria e Ricerca», 37: 143-154.
- Chabot I. (1997), *Una terra senza uomini. Suvereto in Maremma dal XVI al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Clemens G. B. (1998), *Le Società di storia patria e le identità regionali*, «Meridiana», 32: 97-119.
- Fontana G. L. (2005), *Archeologia industriale in Italia: temi, progetti, esperienze*, AIPAI, s.l.
- Gallerano N. (1995), *Storia e uso pubblico della storia*, in Gallerano N. (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, FrancoAngeli, Milano: 17-32.
- Gruzinski, S. (2016), *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Guerra M., *La Public History, ovvero della funzione civile della storia*, <<http://www.novecento.org/uso-pubblico-della-storia/la-public-history-ovvero-della-funzione-civile-della-storia-3512/>> (09/19)
- Laterza G. (2009), *Le lezioni di storia: il ruolo dell'editore*, in E. Vezzosi (a cura di), *I festival della storia e il loro pubblico*, «Contemporanea», 4: 729-732.
- Minicchia F. (1996), *La pietra e la città. Famiglie artigiane e identità urbana a Fiesole dal XVI al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Negri A. e Negri M. (1978), *L'archeologia industriale*, G. D'Anna, Messina-Firenze.
- Noiret S. (2011a), *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37: 9-35.
- Nucciotti M. e Bonacchi C. (a cura di) (2012), *Primo congresso nazionale di archeologia pubblica in Italia: estratti delle relazioni*, Firenze <http://www.archeopubblica2012.it/wp-content/uploads/2012/10/AP_abstracts_web.pdf> (11/19).
- Pazzagli R. (1996), *Famiglie e paesi. Mutamento e identità locale in una comunità toscana: Buggiano dal XVII al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Pirillo P. (1997), *Gente di Pontremoli. Identità, continuità, mutamenti in un cento di Lunigiana*, Marsilio, Venezia.
- Putnam R. D. (1993), *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano.
- Portincasa A. (a cura di) (2019), *Cinque domande sulla didattica della storia*, «Novecento.org. Didattica della storia in rete», 11, <<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/>> (11/19).
- Ragusa A. (2011), *Alle origini dello Stato contemporaneo. Politiche di gestione dei beni culturali e ambientali tra Ottocento e Novecento*, Franco Angeli, Milano.
- Ragusa A. (2014), *I giardini delle Muse. Il patrimonio culturale e ambientale in Italia dalla Costituente all'istituzione del Ministero (1946-1975)*, Franco Angeli, Milano.

- Tognarini I. e Nesti A. (2003), *Archeologia industriale: l'oggetto, i metodi, le figure professionali*, Carocci, Roma.
- Torre A. (2015), *Public History e Patrimoine: due casi di storia applicata*, «Quaderni Storici», 3: 629-659.
- Vannini G. (a cura di) (2012), *Archeologia pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*, FUP, Firenze.
- Vezzosi E. (a cura di) (2009), *I festival della storia e il loro pubblico*, «Contemporanea», 4: 717-720.
- Violante C. (1982), *La storia locale: temi fonti e metodi della ricerca*, Il Mulino, Bologna.

Public History e *Public Pedagogy*. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»

Giuseppe Tognon

I. La crisi della «sfera pubblica» e della coscienza storica

Nell'ambito della *Public History*, la *pedagogia civile* o *pedagogia pubblica* (nella accezione anglosassone di «pubblico») non ha ancora trovato una collocazione chiara. D'altra parte, sia la prima che la seconda presentano ancora numerose incertezze epistemologiche: nel caso della *Public History*¹ per la difficoltà di tradurre in riflessione collettiva i risultati di una disciplina che richiede molte conoscenze specialistiche e che non è mai assolutamente oggettiva; nel caso della *pedagogia civile* per la radicale trasformazione della «sfera pubblica» in cui si è formato il concetto moderno di cittadinanza. La «sfera pubblica» è ormai destrutturata a causa della caduta delle ideologie e della scomparsa di molti «corpi intermedi» (partiti, associazioni, comunità di volontariato...) indispensabili per la costruzione di quel livello «meso» della intersoggettività che è stato fondamentale per la coesione sociale. A ciò si aggiunge la concorrenza che le scienze della natura fanno alle scienze umane le quali, come la storia e la pedagogia, si fondano sulla capacità dei soggetti di costruire significati in relazione a ciò che essi «vivono» e non soltanto sulla base di quello che «sanno». Le idee di libertà o di democrazia, ad esempio, sono diverse a seconda del contesto in cui si vive e possono essere universalizzate soltanto per via comparativa o attraverso una mediazione culturale mol-

¹ Lascio ad altri contributi del presente volume il compito di presentare e discutere gli obiettivi e le prime esperienze della *Public History*, che è anche il frutto della profonda trasformazione del modo di fare storia con le possibilità offerte dal digitale. Rinvio a proposito al blog *Digital&Public History* di Serge Noiret <<https://dph.hypotheses.org/author/sergenoiret>>. Sul compito civile della storia oggi cfr. l'interessante difesa della «lunga durata» di Armitage e Guldi (2014).

Giuseppe Tognon, LUMSA University, Roma, tognon@lumsa.it, 0000-0003-0966-1705

Giuseppe Tognon, *Public History e Public Pedagogy. Storia e pedagogia per lo sviluppo di una nuova «sfera pubblica»*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.06, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

to complessa. Le principali leggi scientifiche che sono alla base della scienza contemporanea sono invece comprensibili da tutti coloro che vi si applicano indipendentemente dalla loro provenienza e dalla loro lingua. Senza entrare in complessi problemi epistemologici sullo statuto delle scienze, possiamo dire con sufficiente sicurezza che la sfida della *pedagogia civile* è di andare oltre le logiche identitarie di ceto o di nazionalità che l'hanno guidata fino ad oggi per costruire un nuovo patriottismo che abbia come riferimento l'intera umanità. Per secoli la pedagogia civile è stata parte integrante del *Nation building*, ma oggi si deve confrontare con la fine dell'età delle Nazioni e con la critica di narrazioni basate su fattori storico-linguistici, religiosi, etnici, e in molti casi anche razzisti, che l'opinione pubblica ha rimesso in discussione². La secolarizzazione e la modernizzazione dei processi di cambiamento sociale hanno depotenziato – anche se non definitivamente superato – concezioni della società basate sulla stirpe, sulla superiorità di una cultura o su modelli formativi ispirati ad un patriottismo che oggi appare superato perché sono cambiate la percezione della storia e soprattutto i modelli di socialità.

Malgrado ciò, si ragiona ancora sulla possibilità che una *Public Pedagogy*, il cui fondamento teorico è ancora quello formulato dal filosofo J. Habermas nel lontano 1962³, contribuisca allo sviluppo di un nuovo spazio pubblico generato dall'«agire comunicativo», vale a dire dall'interazione razionale tra soggetti diversi che accettano di confrontarsi ed hanno gli strumenti adatti per farlo. Habermas sostenne che le comunità borghesi europee, transnazionali, emerse nei caffè e nei salotti del XVIII secolo, rappresentavano una prima forma idealizzata di «sfera pubblica». L'incontro tra persone sempre più colte e curiose, unite da medesimi interessi filosofici e scientifici e dalla lettura dei medesimi autori era stato fondamentale per la nascita di un'idea di società civile nella quale la dimensione pubblica e quella privata interagivano e in cui gli individui si rappresentavano come componente attiva di quella opinione pubblica che era la parte avanzata di una borghesia produttiva sempre più ampia e scolarizzata che doveva fungere da controllo sull'invadenza dei Sovrani e degli Stati. Estendendo la teoria critica della società ai regimi democratici, Habermas ha scritto che una buona «sfera pubblica» è fondamentale per mantenere sano un ordine democratico. Molti studiosi hanno continuato a precisare i caratteri della «sfera pubblica» e soprattutto a restringere la sua portata mostrando che, accanto al confronto sui massimi sistemi regolato da idee chiare e distinte o da regole intellettuali solide, esistono altre sfere pubbliche non meno importanti e soprattutto non meno efficaci. Per esempio, il sociologo Erving Goffman si applicò alla ricognizione di quello «spazio teatrale» o *frame* microsociologico in cui vengono ela-

² Per la storia della scuola italiana, cfr. Farinelli (2012). Per la costellazione concettuale che ha alimentato l'ideologia e la costruzione dell'Italia unita cfr. Banti, Chiavistelli, Mannori e Merriggi (2011).

³ Habermas (1990).

borati reti di significati e di interpretazioni della realtà che arricchiscono e rendono dinamica l'opinione pubblica nel quotidiano. La nozione «tradizionale» di sfera pubblica, basata sull'incontro tra persone che si riconoscono o condividono la medesima condizione, sulla curiosità, sulla circolazione delle idee, ma soprattutto sull'alfabetizzazione di ampie fasce di popolazione, si è poi evoluta con l'avvento dei media e delle tecnologie digitali. In un futuro non lontano la sfera pubblica non richiederà più una infrastruttura relazionale fondata sullo scambio fisico di oggetti, concetti ed emozioni, perché potrà svilupparsi attraverso reti digitali e neuronali sempre più sofisticate. C'è anche chi ha parlato dell'avvento, accanto a quello domestico e a quello lavorativo, di un *third place*, uno spazio nuovo e poliedrico che alimenta una diversa opinione pubblica sempre più integrata attraverso la Rete⁴. La discussione sulla possibilità stessa di riconoscersi ancora in una «sfera pubblica» è accesa, ma ciò non toglie che si debba comunque affrontare il problema della attribuzione di senso alle relazioni socioeducative, senza le quali l'anonimato sociale, costruito con l'immersione in flussi relazionali mutevoli e poveri di contenuti formalizzabili, diventerebbe la forma sublimata dell'individualismo borghese.

2. La *Public Pedagogy*. Oltre il Civic engagement o il *Service Learning*

Numerosi teorici della *Public Sphere Pedagogy*, ad esempio H. Giroux, esponente della pedagogia critica nordamericana, hanno analizzato con cura il ruolo che i nuovi media hanno nella costruzione ma anche nella deformazione autoritaria di ogni pedagogia pubblica che non ha più limiti e che non riconosce più alla scuola un ruolo centrale nella educazione civica⁵. In realtà, già nel 1916, in *Democrazia ed educazione*, John Dewey aveva intuito che la scuola dovesse aprirsi alla società e aveva insistito affinché nell'insegnamento secondario agli studenti fosse offerta la possibilità di sperimentare varie forme di impegno civile così da creare le premesse per una vita civica attiva in una società liberal democratica. Dall'esperienza delle «scuole democratiche» è sorta l'idea del *Civic engagement*⁶ che ha avuto fortuna soprattutto in ambito anglo-

⁴ Oldenburg (1991 e 2000).

⁵ Giroux (2011 e 2015).

⁶ Negli USA esistono numerose istituzioni o progetti relativi al *civic engagement*. Presso l'università di Washington è attivo il «Center for Communication and Civic Engagement», «dedicated to understanding communication processes and media technologies that facilitate positive citizen involvement in politics and social life. programs, policy recommendations, and web-based citizen resources». In alcune università della California si è dato vita a partire dal 2010 all'esperimento di un *Great Debate* che ha coinvolto migliaia di studenti nella discussione su temi controversi e i cui risultati sono stati analizzati in numerose pubblicazioni. Per una bibliografia di massima, cfr. Goldberg (2010); Laker, Naval e Mrnjaus (2014); Schnee, Better e Cummings (2016); Bachen, Raphael, Lynn, McKee e Philippi (2008).

sassone e che, sebbene il suo ambito si sia esteso oltre la dimensione scolastica, è stato a sua volta sottoposto ad una profonda revisione critica⁷. Accanto al *civic engagement* si è fatto strada anche il *Service learning* (*Apprendimento/ Servizio*), un approccio educativo che combina gli obiettivi di apprendimento con il servizio alla comunità al fine di fornire un'esperienza di apprendimento pragmatica, soddisfacendo al contempo altre esigenze della società⁸. Nelle varie esperienze di *Service learning*, gli studenti, anche della scuola primaria, sono coinvolti in progetti controllati di servizio grazie ai quali è possibile verificare sia la validità di quanto appreso in classe, sia l'efficacia di un servizio, anche limitato, nella comunità in cui si presta servizio. Non mancano tuttavia ambiguità e ripensamenti, alla luce della difficoltà di formalizzare modelli di intervento in contesti sociali e civili in continuo mutamento⁹.

La *pedagogia civile* è ormai parte di quella corrente di «pedagogia critica» – per molti aspetti antiborghese – che ha avuto ampia risonanza nel dibattito politico della seconda metà del Novecento e non può limitarsi al *Civic*

⁷ Schultz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G., Friedman T. (2016).

⁸ Nel mondo esistono due principali reti del Service-Learning: la rete latino-americana e la rete del Nord America. La prima si compone di reti nazionali del Centro-Sud America (come la rete REASE in Cile) che si confrontano annualmente in un incontro organizzato da CLAYSS, «Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario», con sede a Buenos Aires <<http://www.clayss.org/publicaciones.html>> (11/19). Sempre in ambito latino-americano, si veda la rivista RIDAS «Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio». Riferimento per l'area sudamericana sono la pedagogia di P. Freire e le molte sperimentazioni ispirate da una pedagogia della liberazione: cfr. Culcasi (2019) (in corso di pubblicazione) e, soprattutto, Torres (2014). Nello specifico cfr. i lavori di Tapia (2006). Nord americana è invece la IARSLCE International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement: la rivista di riferimento è «The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement» (IARSLCE <<http://www.researchslce.org>> (11/19). I due accademici americani più conosciuti sono Furco e Pollack <<https://www.newswise.com/articles/service-learning-expert-seth-pollack-awarded-fulbright-award-to-bring-his-20-years-of-service-learning-expertise-to-eu-universities>> (11/19). Per quanto riguarda l'Europa, è in corso il consolidamento di una rete europea che si appoggia al sito dell'Osservatorio Europeo sul Service Learning <<https://www.eoslhe.eu>>. Un primo progetto europeo, «Europe Engage», a cui hanno partecipato, dal 2015 al 2017, dodici Paesi (Spagna, Olanda, Belgio, Portogallo, Irlanda, Austria, Italia, Inghilterra, Germania, Finlandia, Croazia, Lituania) si è concluso con la pubblicazione di Aramburuzabala, McIlrath e Opazo (2019). La situazione italiana è in evoluzione: si sono tenuti fino ad oggi tre incontri informali a livello universitario, a Bologna, Firenze e nel 2019 alla Cattolica di Milano (sede di Brescia). Per la bibliografia, cfr. Colazzo e Ellerani (2018); Fiorin (2016); Mortari (2017). Un riferimento italiano importante per il mondo della scuola nel campo del Service-Learning è la pubblicazione del MIUR «Una via Italia al Service-Learning» che presenta anche una raccolta di esperienze fino alla scuola secondaria di secondo grado <<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/una-via-italiana-per-il-service-learning>> (11/19).

⁹ Negli USA si parla ora di *Critical Service-Learning*, che si differenzia per l'enfasi posta sulla «riflessione», che è uno dei processi trasversali nella progettazione didattica standard di un progetto di SL. Cfr. Mitchell (2008).

engagement. Per la sua ridefinizione è dunque necessario allargare lo sguardo all'analisi rapporto tra funzione pubblica e pedagogie che ha caratterizzato l'età moderna e contemporanea. In più va considerato il fatto che, mentre la comunità degli storici ha sviluppato da tempo un alto grado di introspezione e di riflessione sui fondamenti e soprattutto sull'utilità della disciplina professata, i pedagogisti si sono troppo a lungo accontentati di svolgere un compito all'interno della funzione pubblica amministrativa e in particolare nella scuola, senza troppo riflettere sull'importanza che l'intenzione pedagogica ha in tutti i sistemi sociali. Lo sviluppo di una *pedagogia sociale* ha certamente difeso l'ambito extrascolastico della pedagogia, ma essa non è ancora riuscita a superare la dicotomia tra dimensione sociale e dimensione istituzionale dell'educazione. Da qui discende la necessità di rileggere il tema della pedagogia civile alla luce dei principi di una disciplina come la *Public History* che si prefigge di diventare una « preziosa risorsa per la coesione sociale favorendo la comprensione e l'incontro fra persone di differente provenienza, di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti » e di dare « un contributo sostanziale svolgendo attività di consulenza professionale per l'adozione di scelte adeguate in ambito amministrativo e legislativo e per la risoluzione di problemi specifici in ambito pubblico e privato, come, per esempio, quelli relativi al governo del territorio o nei contenziosi giudiziari che investono le comunità territoriali »¹⁰. Con una formula, potremmo dire che mentre la *Public History* cerca di intervenire nei processi decisionali fornendo a chi deve decidere (singoli, gruppi, leader o popoli) elementi puntuali per un corretto discernimento, la *pedagogia civile* punta piuttosto a sviluppare una diversa coscienza sulla importanza dell'educazione per tutti, capace di valorizzare quelle relazioni che maturano prima e oltre i luoghi tradizionali di alfabetizzazione, ormai irrigiditi da modelli sociali obsoleti (familiari, generazionali, scolastici ...) e da processi selettivi sempre più ingiusti.

La questione è complicata anche dalla polisemia dei lessici neolatini di riferimento. Già nella lingua italiana la distinzione tra *civico* e *civile* non è banale. Rispetto a *civico*, l'aggettivo *civile* dispone di un potente uso metaforico e pedagogico perché fa riferimento ai modi di comportamento e, nella maggior parte delle culture, ad una condizione sociale agiata, colta, in sostanza superiore, per lo più borghese¹¹. In tedesco e in molte altre lingue

¹⁰ AIPH, *Manifesto della Public History italiana* <www.aiph.it> (11/19).

¹¹ Civico sta a indicare ciò che è proprio, in termini di diritti e di doveri, ai cittadini che appartengono ad uno Stato e in quanto tali sono da esso riconosciuti. L'uso *civico*, istituto di origine antichissima e di controversa definizione, è un diritto reale di godimento collettivo – sebbene non rientri in nessuna delle altre categorie di diritti – su beni immobili, in varie forme (caccia, pascolo, legnatico, semina), spettanti ai membri di una comunità, su terreni di proprietà pubblica o anche di privati. L'aggettivo *civile* indica piuttosto la natura dei rapporti tra i cittadini: il diritto civile comprende le norme di diritto privato che regolano la vita di una società all'interno di uno Stato e indica la specificità di tutti quei rapporti – e sono la maggioranza – che non rien-

della medesima famiglia, *civile* si traduce effettivamente con *bürgerlich*. La questione della identificazione della *società civile* con la *società borghese* ha coinvolto in un aspro confronto teorico e pratico le società moderne e in Europa è diventata il cuore della filosofia e della economia politica: saperlo ci consente di comprendere perché la *pedagogia civile* europea sia così intimamente legata al confronto/scontro tra una potente teoria della società civile e un'altrettanto forte passione per lo Stato. Ciò che conta è dunque vedere quali possano essere le condizioni perché una diversa *pedagogia civile* diventi un obiettivo anche per la *Public History*, visto che entrambe hanno a che fare in primo luogo con la crisi della maggiore agenzia sociale, la scuola, nella più generale crisi del *welfare state*.

3. Scuola pubblica e crisi del Welfare. Modello istituzionale e modello sociale della scolarizzazione

Sebbene la scuola pubblica abbia perso, negli ultimi decenni, gran parte del proprio prestigio sociale, resta comunque un pilastro del *Welfare state*. Se all'origine degli Stati nazionali moderni non era considerata come oggi un servizio, ma era piuttosto un corpo dello Stato al pari del sistema amministrativo, fiscale, giudiziario e militare¹², non per questo lo stato di salute della scuola di massa è oggi meno decisivo per lo Stato di quanto lo fosse un secolo fa, anzi. Il funzionamento della scuola è ormai centrale per le politiche del lavoro, dell'industria, della sanità, della innovazione tecnologica¹³. E se negli ultimi decenni la scuola ha perso la sua caratteristica di ufficio statale per diventare un'agenzia sociale, resta il fatto che in tutti i paesi industrializzati essa non è una semplice associazione di cittadini, non è un partito o

trano nell'ambito religioso, militare, ecclesiastico o penale, i quali sono regolati dallo Stato in maniera specifica. Sempre di più, nel linguaggio comune il termine civico usato per indicare luoghi o funzioni precise di un comune o di una comunità (biblioteche civiche, ospedali civici, scuole civiche, corporazioni civiche, palazzi civici di una città...) è traslato in quello di civile. Al contrario, l'educazione civica, praticata nelle scuole, non potrà mai confondersi con la educazione civile, la quale indica qualche cosa di molto più ampio e diffuso a livello sociale, fino a ricomprendere le buone maniere e tutte le forme della relazione positiva tra individui e collettività. Un comportamento civile è altra cosa da un comportamento civico, il quale si riferisce al rigoroso rispetto delle regole che una comunità si dota per proteggere e definire lo spazio della cittadinanza.

¹² Saraceno (2013); Kazepov e Carbone (2018).

¹³ I fattori di criticità della nostra scuola sono molteplici. Per il caso italiano basta analizzare l'ultimo rapporto della Associazione TREELLLe (2019), che rielabora i dati provenienti dagli organismi internazionali più accreditati nonché dalle principali indagini strutturate. L'Italia presenta criticità più forti della maggior parte degli altri paesi europei, ma i fattori di rischio e le difficoltà sono le stesse ovunque si sia instaurato un welfare scolastico e si siano adottati principi democratici di accesso agli studi e di promozione del merito.

un'impresa privata. Sono considerazioni che meritano di essere tenute presenti per evitare di cadere nella tentazione di invocare il ritorno ad una scuola libera, autenticamente educativa e meritocratica, che non è mai apparsa se non come scuola di «parte». Il modello di una scuola «prestatuale» o «tutta sociale» – se mai è davvero esistito – è ormai definitivamente tramontato. Il protagonismo sociale di massa sviluppatosi grazie alla alfabetizzazione di intere popolazioni è stato indispensabile per lo sviluppo di gran parte del mondo, ma la necessità di sostenere il passaggio a nuovi modelli di sviluppo (ecocompatibili, più equi o magari più ingiusti ma più efficienti) suggerisce a molti di azzerare il passato per reinventarsi forme nuove e meritocratiche di società. In realtà, le possibili alternative alla scuola tradizionale, come ad esempio la «scuola parentale» o *homeschooling*¹⁴, o come le cosiddette «fabbriche dell'eccellenza» destinate a chi se le può permettere, possono essere invocate come un rimedio di metodo o di contenuto alle scuole tradizionali, ma non possono essere considerate una alternativa alla scuola *pubblica*. Più in generale, il movimento della «descolarizzazione», avviatosi fin dagli anni Cinquanta del secolo scorso, ha avuto momenti e figure importanti e continua tuttora a riemergere in forme spurie e su basi sperimentali anche interessanti¹⁵, ma il lento e sinuoso riformismo scolastico degli ultimi decenni lo ha in qualche modo metabolizzato all'interno di logiche neoliberiste, di fatto espungendolo dal quadro delle possibili opzioni di sistema, a favore di un modello meritocratico molto rigido e pericoloso di istruzione superiore, al quale purtroppo si guarda con favore nella maggior parte dei paesi in via di sviluppo. D'altra parte oggi si sa meglio di prima, anche con il contributo delle scienze neuropsicologiche e delle tecniche della comunicazione, che la scuola infantile e primaria sono la parte più promettente e delicata dell'agire formativo, perché attraverso di esse si riesce ad entrare nell'intimo dei processi di apprendimento e della costruzione della personalità. La sempre maggiore conoscenza dei processi mentali profondi e l'uso sempre più intensivo dei meccanismi della comunicazione hanno rimesso in discussione il tradizionale rapporto tra conoscenze e lavoro che aveva ispirato l'offerta formativa degli Stati nazionali e che era costruito su un modello di intelligenza fondata sul coordinamento tra cervello e mano, funzionale alla occupazione dei cittadini nella stagione del capitalismo industriale.

La sociologia e l'economia dell'educazione si sono già occupate della crisi dei sistemi scolastici statali ed hanno messo a fuoco da almeno sessanta anni il problema dell'ineguaglianza, di fatto confutando la teoria democratica delle pari opportunità. Sulla natura dei sistemi scolastici si sono da allora confrontate due linee interpretative – quella del dettato costituzionale (istituzionale) e quella dell'analisi dei bisogni sociali – senza tuttavia giungere

¹⁴ Vigilante (2019).

¹⁵ Cfr. Fabbri (2019); Schirripa (2019); Igelmo Zaldivar (2012 e 2016).

ad un chiarimento. Di qui si è generata, anche per la pedagogia, una situazione di profondo imbarazzo riguardo al rapporto mezzi-fini e al rapporto tempo-spazio nelle scuole. In sostanza, è venuta a mancare la fiducia nel fatto che le istituzioni statuali avessero una propria cultura di riferimento espressione di una unità socio-culturale di fondo. Il paradosso delle politiche educative della fine del XX secolo è stato perciò che l'opinione pubblica ha tolto il mandato allo Stato e ai suoi funzionari ad educare proprio quando il successo ottenuto nell'alfabetizzazione di massa ha raggiunto l'apice. Un nuovo e magmatico protagonismo sociale non riconosce più alla scuola il dovere di esercitare una funzione pubblica nell'interesse comune; il confronto sul futuro delle nostre scuole è, in mancanza di idee, molto opaco e il protagonismo delle varie componenti è spesso soltanto rivendicativo e di protesta¹⁶. Alla secolarizzazione dei sistemi scolastici (all'interno della desacralizzazione delle istituzioni statuali)¹⁷ ha cercato di rispondere l'emergere di una diversa «pedagogia culturale» che ha adottato, con ottimi risultati, una linea decostruttiva e non più prescrittiva della realtà, rivolta ad estendere la funzione della scuola all'intero contesto sociale, di fatto aprendo le aule, anche attraverso nuove leve di insegnanti, al mondo esterno. Nel frattempo, però, i problemi di «giustizia educativa» si sono complicati e non hanno riguardato soltanto la mobilità sociale (l'ascensore sociale), ma il benessere stesso degli insegnanti, la qualità della vita degli studenti, i sempre maggiori disagi delle famiglie. La scuola si è da un lato deistituzionalizzata, ma dall'altro è stata investita da responsabilità che prima non aveva. Da luogo a parte, con la sua sacralità, quasi fosse la chiesa di un rito laico, le scuole sono diventate luoghi della trasformazione sociale¹⁸.

Le scienze sociali si sono applicate anche all'analisi delle relazioni interne alla scuola, sviluppando molte ricerche quantitative e qualitative, soprattutto in ambito francese. La «sociologia delle relazioni» ha inoltre introdotto

¹⁶ Il confronto con il fenomeno del Sessantotto può essere indicativo per capire quanto indebolita sia la funzione pubblica scolastica oggi. Il Sessantotto può essere riletto alla luce di un confronto tra modelli di socialità emergenti e modelli di socialità declinanti. I movimenti della contestazione non sarebbero stati possibili se non nelle società borghesi che avevano raggiunto livelli di istruzione e di benessere sufficienti a rompere il tradizionale legame tra genitori e figli e lo schema generazionale classico instauratosi a partire dal XVII secolo con l'avvento del modello familiare borghese e del capitalismo industriale. La crisi attuale mostra la fine dei modelli borghesi contro cui si manifestava ma anche la difficoltà di generarne di nuovi. In tal senso il Sessantotto è stata la celebrazione non della contestazione ma della forza del modello scolastico occidentale di massa, che ovviamente aveva bisogno di essere modernizzato ma che restava all'interno di un patto civile tra le parti in gioco: le istituzioni pubbliche da un lato, a cui si chiedeva di funzionare, e i nuovi diritti soggettivi dall'altro, a cui si doveva cercare di rispondere attraverso una nuova stagione di riforme, come furono gli anni Settanta.

¹⁷ Parole sagge ha scritto Cassese (2011).

¹⁸ Tognon (2017).

nella discussione paradigmi interpretativi efficaci. La proposta di considerare i processi educativi come processi culturali di ampia portata, produttivi di senso e generativi di relazioni, ha illuminato il valore relazionale della scuola e dunque l'attenzione che essa merita una volta riscoperto che non è semplicemente un luogo di trasmissione di conoscenze o di rigidi modelli di comportamento, come a lungo hanno preteso i sociologi positivisti. L'approccio fondato sulla teoria relazionale della società è però debole se si accetta il principio che ogni forma di cittadinanza è principalmente «societaria» e che le relazioni tra le istituzioni e gli individui, ad esempio quelle giuridiche, sono di secondo livello. È come dire che la relazione tra soggetti sfugge ad ogni oggettivazione in uno o più sistemi preordinati (nascita, sangue, lingua, modelli culturali ecc...) e non può essere per così dire istituzionalizzata. In questo modo la cittadinanza non è concepibile come uno status e dunque deve sfuggire ad ogni logica istituzionale, per configurarsi come qualche cosa che misura la distanza o la prossimità dei soggetti umani da una condizione di piena socializzazione la quale, tuttavia si configura come una «ontologia relazionale»¹⁹. C'è da chiedersi se la socialità come fondamento possa bastare per fondare l'idea di cittadinanza, sia perché la socialità non è solo umana, sia perché l'evoluzione della intelligenza simbolica dei *Sapiens* ci ha condotto a formulare principi d'ordine – lingue, religioni, leggi, rapporti familiari e politici... – i quali non esistono in natura e sono sovraordinati a qualsiasi relazione sociale puntuale. In un contesto moderno si è cittadini a prescindere dal fatto che si appartenga ad un gruppo sociale e la cittadinanza, come oggi è nel sistema europeo, funge da estensione dei diritti oltre le frontiere, oltre il censo, oltre il costume. La soggettività personale non potrà mai essere surrogata dal proprio protagonismo sociale – gli eremiti sono cittadini a parte intera, così come i malati e gli analfabeti – ma, allo stesso modo, la soggettività statale è fondamentale per aiutarci a comprendere che attraverso lo studio e la discussione non si scoprono soluzioni «per noi», ma per tutti: la logica, le lingue, l'arte, le scienze matematiche, le sperimentazioni cliniche, le ricerche agronomiche – per non fare che degli esempi – non sono privatizzabili perché sono esperienze che hanno un Dna da «genere umano» e non tribale. La cittadinanza si è smaterializzata senza per questo perdere sostanza.

4. Individui e Stati in difficoltà. L'analogia di due crisi e la funzione pedagogica della *Public History*

Il problema che vorrei sottoporre alla attenzione di chi si occupa di *Public History* è pertanto quello della ridefinizione pubblica del principio della *sovranità* e del *mandato educativo* della scuola, così da poter passare da una teoria delle relazioni sociali ad una diversa teoria «personalista» delle

¹⁹ Cfr. Donati e Archer (2015).

relazioni civili per cui istituzioni come la scuola traggono la loro legittimazione – esistono – non soltanto perché legittimate dalla funzione pubblica degli Stati in relazione ad un principio sovraordinato e universale di libertà e di dignità dell'uomo. Una scuola pienamente inserita nella teoria e nella pratica dei diritti fondamentali dell'uomo e a cui gli Stati prestano la propria tutela e cura senza pretendere di impossessarsi di quella loro parte che non dipende da essi ma a cui anche gli Stati devono rispondere in nome di un principio superiore di giustizia. Una teoria istituzionale della cittadinanza universale si differenzia da una teoria societaria della cittadinanza²⁰ per il diverso compito che si chiede al cittadino e allo stato: in un caso di essere socialmente attivo e partecipe, nell'altro di riconoscere ad ogni uomo un principio di sovranità «indisponibile» che è il frutto del credito ricevuto da una comunità che ci accoglie «pubblicamente», riconoscendoci cioè un'identità specifica ma sempre parziale, non assoluta. Ogni tentazione sovranista è perciò ostacolo allo sviluppo di una nuova «sfera pubblica» di dimensione planetaria fondata sulla cultura dei diritti fondamentali dell'uomo.

Alla luce delle suddette considerazioni è bene capire che la crisi dello Stato sociale non è soltanto il frutto della sua capacità a produrre benessere, ma è prima di tutto una crisi istituzionale: è il venir meno di quel patto di libertà e di sicurezza che ha reso possibile la nascita dell'opinione pubblica come spazio politico. È una crisi delle premesse dei sistemi liberali e democratici. La *Public History* e la *Public Pedagogy* sono chiamate allora a ripercorrerne la storia e i principi in maniera non episodica. La ricostruzione della matrice moderna – in un certo senso giusnaturalistica – delle nostre società è una sfida che punta al recupero di quei legami antropologici di fondo tra esseri umani impegnati a praticare una «sfera pubblica» comune che vanno oltre – o vengono prima – le rappresentazioni strumentali elaborate all'interno di storie e culture di parte. Ciò dovrebbe permettere di superare l'egoismo sociale che è la cifra della crisi degli Stati contemporanei e il grimaldello per demolirne la autorità in nome di processi mercantili e finanziari sovranazionali. La disuguaglianza e l'ingiustizia non sono idee astratte: non sono mai state uniche per profilo e unitarie per storia, nemmeno all'interno della vicenda del capitalismo europeo. Ogni Stato ed ogni gruppo sociale dominante ha avuto bisogno di rappresentarle in maniera diversa ed ogni Nazione ne ha elaborato una versione speciale, così da poter sfruttare per fini ideologici anche i limiti etici e politici di cui l'ingiustizia e la disuguaglianza sono conseguenze²¹. Lo stesso si può argomentare per i cosiddetti principi positivi della libertà, della fraternità e della uguaglianza,

²⁰ Vedi Donati (2000).

²¹ Cfr. il recente studio di Piketty (2019).

i quali, come è noto, sono l'espressione di un utopismo sociale trasversale a tutte le geografie politiche e ideologiche.

Molti pensano che l'incapacità degli Stati di mantenere le promesse di emancipazione sociale e di libera competizione secondo il merito sia il risultato di una cattiva volontà politica e pochi invece comprendono che è anche il risultato del rifiuto da parte degli individui e di molti gruppi sociali di riconoscere lo Stato come garante della propria e altrui libertà. Ma la fiducia nella società si riduce parallelamente alla non fiducia nelle istituzioni perché oltre allo Stato (o alla Chiesa) è in crisi anche l'individuo, che non socializza più anche se è immerso in un oceano di relazioni e di contatti, perché sono venuti meno quei legami identitari che tenevano ancorati i soggetti al territorio, alle culture, ai modelli economici, in definitiva al loro destino, rispetto ai quali la legittimazione dello Stato esercitava una funzione propulsiva e in molti casi evolutiva. L'alfabetizzazione di massa, lo sviluppo economico, i consumismi e i media hanno determinato il passaggio a forme di autonomia molecolare che determinano scomposizioni e ricomposizioni sociali effimere ed occasionali.

Prima di essere una crisi economica e organizzativa, la crisi del welfare è dunque una crisi di vocazione, è cioè la conseguenza del venir meno dell'idea che la società ha un compito civile senza il quale lo Stato non avrebbe corpo e sostanza. La distinzione tra funzione e vocazione è la chiave di volta di tutta la teoria sociale e politica moderne e attraversa tutti gli ambiti della vita collettiva, da quello familiare a quello religioso. Con il liberalismo era stata siglata una alleanza di poteri tra cittadini e istituzioni intorno agli spazi di libertà e con la democrazia si era passati dall'alleanza all'amicizia e all'esaltazione degli ideali di uguaglianza e di giustizia: dall'individuo si era risaliti alle comunità recuperando l'idea corporativa medievale, all'insegna di quel *Beruf*, di quella vocazione alla propria realizzazione attraverso il lavoro che è stato il sentimento più potente della modernità. La secolarizzazione ha accompagnato la vocazione moderna alla conoscenza e all'impresa nella ricerca di sempre nuovi spazi di azione al di fuori delle tradizionali alleanze tra Troni e Altari e ha messo a disposizione del costituzionalismo moderno una potente teoria critica fondata sulla distinzione tra il tutto e le sue parti – il pluralismo giuridico e civile – che ha dinamizzato il rapporto tra l'uno e i molti trasformandolo in una questione di prospettiva e non più in un dato di fatto.

5. Linee per una nuova «pedagogia civile»: sui corpi, sulle fedi, sull'ambiente

Come concepire una «nuova pedagogia civile» adatta ai nostri tempi? Con quali fini intervenire con intento pedagogico nella sfera pubblica? Certamente non più soltanto grazie alla riproposizione di miti, simboli, fatti e personaggi esemplari della storia di un popolo: sono necessari ma sempre parziali e la *Public History* ci può aiutare a coglierne i limiti d'origine e l'uso retorico scorretto. Le pedagogie della patria, della vittoria, della rivoluzione, della resistenza, dell'eroismo, del merito dell'ordine militare o civile... sono

elementi positivi di costruzione della memoria solo se sono subordinate ad una *pedagogia civile* che si preoccupa della concreta possibilità di ciascun cittadino di esercitare la propria libertà di giudizio all'interno di una sfera pubblica in cui si sente a proprio agio. Non è un compito facile ed è per questo che i contenuti della pedagogia civile non possono essere quelli, banali, di un'educazione civica superficiale, catechistica.

Gli psicologi iniziano ormai a capire quanto profonda e tortuosa sia la sfera della personalità per poter credere che a ciascuno di noi bastino gli elementi formali di una cittadinanza: nome, cognome, origine, lingua, religione, titolo di studio, professione. È chiaro che siamo entrati in un tipo di società dove le identità non sono stabili e sono plurime; dove cioè gli elementi costitutivi del Sé sono sfidati dall'ipertrofia di un Io, di un narcisismo, che trae origine dal desiderio di autopromuoversi. Alla determinazione di questa ipertrofia hanno concorso molti fattori, il più importante dei quali è certamente l'enorme disponibilità di merci – il sistema dei consumi – ma soprattutto la scissione determinatasi tra l'Io e il corpo personale. L'io si è staccato dal corpo, rendendo quest'ultimo un continuo oggetto del desiderio di colmare una mancanza. Il processo non è iniziato da poco, ma trae origine dallo sviluppo dell'idea di individuo come elemento primo, ma astratto, della modernità. La costruzione del Sé è stata un'opera grandiosa della modernità, nel cui cantiere ha operato una forte spinta verso la intellettualizzazione e l'astrattezza del Soggetto. I vantaggi sono stati enormi, in termini di assunzioni di responsabilità personali, di possibilità nella costruzione di nuovi corpi sociali, di definizione di diritti e doveri, di adattamento al modello capitalistico di produzione dei beni. Ma a conclusione di una parabola secolare ci troviamo coinvolti in un nuovo desiderio collettivo di reincarnazione – vale a dire di ritorno ad una unità spirituale/corporale. L'ansia di autopromuoversi e di socializzare in maniera incontrollata le proprie insicurezze spinge i giovani non verso la *claritas* – la scoperta del mondo attraverso parole che tutti possono comprendere²² – bensì verso il desiderio di immergersi in sempre più vaste *virtual communities* che producono l'effetto di fare apparire il proprio «corpo» – con le sue estensioni artificiali – l'unico oggetto di cui si dispone per coltivare il desiderio di vita²³. Il corpo «potenziato» è il nuovo presente e, senza spingersi fino alla teorizzazione del Cyborg, la pedagogia deve far fronte ad un fenomeno inedito che sta rovesciando anche i rapporti tra i fatti e la storia: le nuove opportunità comunicazionali potenziano enormemente il pensiero simbolico dei giovani, ma essi non sono più in grado di elaborare un'idea del tempo come coscienza del limite²⁴. Così come oggi la viviamo, la corporeità ingloba solo lo spazio ma non riesce ad elaborare l'i-

²² Si veda le note sul termine *claritas* in Gardini (2019: 143-146)

²³ Tognon (2019: 55-68).

²⁴ Crf. Tognon (2014: cap. IV), anche Totaro (2018).

dea di un tempo personale, se non in termini catastrofici, come rappresentazione (impossibile) della propria fine e della fine del mondo²⁵. Ne abbiamo un esempio drammatico nell'uso pubblico che purtroppo si fa dei corpi e in particolare delle donne, a cui è chiesto prima di tutto di conformarsi ad un modello maschile di dominio, cioè di 'regredire' allo stato di prede. Ecco allora che una nuova pedagogia civile ha un suo luogo privilegiato in quelle questioni «corporali» che riguardano la dignità della vita e della persona, ma anche nelle questioni di genere, dove *Public History* e *pedagogia civile* possono lavorare insieme per far comprendere quanto forte sia «il desiderio di esclusività» che spinge le culture che non dispongono di una forte «sfera pubblica» a mistificare i fatti.

Un secondo esempio di nuova pedagogia civile è l'educazione alla «libertà di credere». La religione è il deposito di simboli e attese più importante delle società umane. Ma è anche un potentissimo mezzo di controllo dei comportamenti e uno straordinario mezzo di sovversione della cittadinanza e di fuga nell'irrealtà. La storia è lastricata di conflitti tra profezie, utopie e credenze. Una nuova pedagogia civile che si impegni a sviluppare l'educazione a credere come educazione alla «libertà di credere» lavora prima di tutto sulla necessità per gli uomini di affidarsi a legami fiduciali di cui è intessuta la trama della nostra esistenza e senza i quali saremmo paralizzati in ogni nostro più piccolo gesto di vita quotidiana. Educare alla fiducia nel credere significa educare prima di tutto a non voler creare conflitto tra chi crede e chi non crede e, in secondo luogo, saper distinguere tra vari tipi di credenze, non tutte riassumibili in fedi religiose o in ateismi conclamati. Imparare a fidarsi degli altri è l'anticamera di una possibile fede in un Dio rivelato, perché richiede un'attitudine critica su se stessi prima che sugli altri e ci aiuta a comprendere che molte volte noi immaginiamo soltanto di credere o di non credere²⁶. Educare ad essere liberi di fronte alla fede significa portare rispetto a tutti i possibili appelli spirituali e vocazionali di cui l'umanità è portatrice, confessionali o non. I dibattiti intorno alla religione civile, che hanno coinvolto filosofi e teologi, *maîtres à penser* e papi (Habermas e Ratzinger, ad esempio²⁷) mostrano quanto sia necessario mantenere vivo anche nella «sfera pubblica» il senso del limite alla pretesa di conoscere tutto e sempre. Non dare per certo ciò che non lo può essere è un esercizio

²⁵ Cfr. Carraud (2020).

²⁶ «Di fronte alla pluralizzazione storicamente inedita delle opzioni spirituali, alla crescita della riflessività culturale e al senso di fragilità intrinseco di ogni visione del mondo, molti oggi desiderano soprattutto vivere la propria condizione personale come uno stato di ricerca permanente e, a questo scopo, sentono l'urgenza di partecipare ad una conversazione che sia allo stesso tempo franca, rispettosa e non pregiudicata nei suoi esiti. Il loro obiettivo, insomma, è prolungare ed espandere il più possibile le occasioni di dialogo significativo», Costa (2019: 9).

²⁷ Bosetti (2005).

di prudenza morale e la resistenza all'ossessione per il vero è l'anticamera del rispetto della cittadinanza globale.

Un terzo esempio è l'educazione ambientale. È un tema molto attuale, ma ancora da mettere a fuoco malgrado i numerosi studi e le esperienze didattiche. Dal punto di vista educativo, l'idea di ambiente è molto fluida, quasi «fusionale», perché l'osservazione pedagogica ci insegna che il bambino detiene una straordinaria capacità evolutiva di reinventare ambienti reali e fantastici, al punto di giungere, se non si apre agli altri, a fare di se stesso il proprio universo. La psicoanalisi ci mostra che la violenza determina su ogni bambino ferite così profonde che difficilmente possono essere rimarginate e che la prima conseguenza di un'infanzia violenta è appunto la prigionia nel proprio corpo, che conserva e manifesta continuamente il torto subito. Sul tema ambientale convergono risorse laiche e risorse religiose, documentazione scientifica ma anche paure e speranze inconfessabili, volontà pauperistiche e potenti interessi tecnologici ed economici. L'ambiente fatica a diventare oggetto di una proposta politica globale al pari delle antiche ideologie moderne che hanno sostenuto lo sviluppo delle società – la proprietà, la conoscenza, la ricchezza, il lavoro... L'ambiente è un Giano bifronte. È dentro e fuori di noi e mette in crisi il principio della superiorità umana. Sebbene l'uomo sia in cima alla catena alimentare e disponga di risorse cognitive incomparabilmente superiori a quelle delle altre specie viventi è comunque sempre incapace di controllarne fino in fondo la direzione e soprattutto resta costretto dentro i limiti della propria naturalità. Sarebbe necessario insegnare che l'ambiente è qualche cosa che non può essere totalmente antropomorfizzato e che, al pari della vita – un concetto difficile da afferrare – sussiste indipendentemente da noi ma non contro la nostra volontà e sfida pertanto la nostra superiorità. Noi siamo abituati a vedere l'ambiente o come Creato, vincolandolo ad una donazione sovrana di Dio, o come una materia amorfa e muta a nostra piena disposizione. Da un lato riconoscimento, dall'altro calcolo. Non è così, perché la prima cosa da dire è che l'ambiente è irriducibile ad ogni costruzione culturale per il semplice fatto che determina le condizioni stesse della vita.

Pedagogia dei corpi (vita biologica, fisicità, sessualità, rapporto tra spazio e tempo, sensazione e percezione...); pedagogia della fiducia (dematerializzazione, controllo delle pulsioni, coscienza, simbolicità, rispecchiamento e dono); pedagogia ambientale (studio della materia animata e inanimata, trasformazione degli elementi, progettazione del paesaggio umano...): sono tre esempi che hanno a che fare con la struttura portante di ogni società e su cui la coscienza storica ha lavorato da sempre. Sono linee operative per una pedagogia civile che non rientra in nessuno schema curricolare rigido e che spinge anche verso una concezione della scuola come luogo non di conformazione, ma di «eccezione». La scuola è per ogni individuo in formazione come uno «stato di eccezione», cioè il momento in cui le regole di convivenza non sono imposte ma sono spiegate e sperimentate per essere

interiorizzate e, se del caso, trasformate senza violenza. La *Public History* ha molto da lavorare proprio sugli stessi temi e collaborare con la nuova *pedagogia civile* nella costruzione di un «Noi» all'altezza dei tempi è una grande opportunità per entrambe.

Riferimenti bibliografici

- Aramburuzabala P., McIlrath L. e Opazo H. (a cura di) (2019), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*, Routledge, London.
- Armitage D. e Guldi J. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Donzelli, Roma 2016).
- Associazione TREELLLe (2019), *Il coraggio di ripensare la scuola*, Quaderno 15, Torino.
- Bachen C., Raphael C., Lynn K-M., McKee K. e Philippi J. (2008), *Civic engagement, pedagogy, and information technology on Web sites for youth*, «Political Communication», 25: 290-310.
- Banti A. M., Chiavistelli A., Mannori L. e Merriggi M. (a cura di) (2011), *Atlante culturale del Risorgimento. Lessico del linguaggio politico dal Settecento all'Unità*, Laterza, Roma-Bari.
- Bosetti G. (a cura di) (2005), *Ragione e fede in dialogo. Le idee di Benedetto XVI a confronto con un grande filosofo. Jürgen Habermas Joseph Ratzinger*, Il Mulino, Bologna.
- Carraud C. (2020), *Stupore di fronte a cotanta precipitazione. Riflessioni sulla impossibile idea della fine del mondo*, «Munera», 2 (in corso di pubblicazione).
- Cassese S. (2011), *L'Italia: una società senza Stato?*, Il Mulino, Bologna.
- Colazzo S. e Ellerani P. (a cura di) (2018), *Service Learning: tra didattica e Terza Missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento.
- Costa P. (2019), *Prefazione. L'enigma del credere*, in A. J. Carroll, *Il giardiniere invisibile. Credere, non credere, cercare*, EDB, Bologna: 2-6.
- Culcasi I. (2019), *L'eredità pedagogica di Paulo Freire nella comunità Nuevo Horizonte, Guatemala*, «Educatio Catholica», 2 (in corso di pubblicazione).
- Donati P. (2000), *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Donati P. e Archer M. (2015), *The Relational Subject*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Fabbri M. (2019), *The Utopia of Deschooling and the Civilisation of Empathy. From anti-Pedagogy to the Evolution of the Educational Experience*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 103-120
- Farinelli V. (a cura di) (2012), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Ottocento e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Fiorini I. (a cura di) (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Education, Milano.
- Gardini N. (2019), *Le 10 parole latine che raccontano il mondo*, La Repubblica, Roma.
- Giroux H. (2011), *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York.
- Giroux H. (2015), *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, & Public Education*, (ed. 2) Peter Lang, New York.
- Goldberg G. (2010), *Rethinking the Public/Virtual Sphere: the Problem with Participation*, «New Media & Society», 13 (5): 739-754.
- Habermas J. (1990), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Suhrkamp Verlag, (ed. 3; ed. orig. 1962), (trad. it. *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Bari-Roma 1971).

- Igelmo Zaldívar, J. (2012), *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*, «Historia social y de la educación», 1 (1), 28-57.
- Igelmo Zaldívar, J. (2016), *Descolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*, Enclave, Barcelona.
- Kazepov Y. e Carbone D. (2018), *Che cos'è il Welfare state*, Carocci, Roma.
- Laker J., Naval C. e Mrnjaus K. (a cura di) (2014), *Civic Pedagogies in Higher Education*, Palgrave Macmillan, London.
- Mitchell D. (2008), *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models*, «Michigan Journal of Community Service Learning».
- Mortari L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Oldenburg R. (1991), *The Great Good Place*, Marlowe & Company, New York.
- Oldenburg R. (2000), *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*, Marlowe & Company, New York.
- Piketty T. (2019), *Capital et idéologie*, Seuil, Paris.
- Saraceno C. (2013), *Il Welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Schirripa V. (2019), *Fughe dalla scuola e innovazione pedagogica for dummies (2016-2018)*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 263-275
- Schnee E., Better A. e Cummings M.C. (a cura di) (2016), *Civic Engagement Pedagogy in the Community College: Theory and Practice*, Springer International.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. e Friedman T. (2016), *Becoming Citizens in a Changing World. ICCS: IEA International Civic and Citizenship Education Study, 2016 International Report*, Springer. Disponibile da <https://www.springer.com/gp/book/9783319739625>.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.
- Tognon G. (2019), *Tra solitudine e comunità. Il ponte della vita cristiana nell'età di Internet*, in Maffei I. e Rivoltella P. C. (a cura di), *Dalle communities alle comunità. (Commenti al messaggio di Papa Francesco per la 53a giornata mondiale delle comunicazioni sociali)*, Scholé, Brescia: 55-68.
- Tognon G. (2014), *La democrazia del merito*, Salerno editrice, Roma.
- Tognon G. (2017), *L'injustice de l'école «democratique» et la liberté éducative*, in C. Jamet et C. Nafti-Malherbe (a cura di), *Mutations et permanences. Actes du 28 colloque de l'Acise*, Editions Feuillages, Angers: 407-421.
- Torres C. A. (2014), *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*, La Scuola editrice, Brescia.
- Totaro F. (a cura di) (2018), *Il corpo e le sue trasformazioni*, Morcelliana, Brescia.
- Vigilante A. (2019), *Alternative alla scuola tradizionale o alternative alla scuola? L'homeschooling in Italia*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 228-239.

Manifesto della *Public History of Education*. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale

Gianfranco Bandini

I. La ricerca storica e i bisogni formativi della società

La ricerca storica nel corso del Novecento ha avuto un grande e diversificato sviluppo. Al passato sono state poste domande nuove e di grande importanza che hanno dato vita alla storia delle donne, dell'infanzia, delle emozioni... Dal punto di vista metodologico c'è stato un vistoso ampliamento delle fonti utilizzabili e un vivace dibattito, ancora in corso, sulle modalità di catalogazione, analisi e interpretazione. L'affacciarsi della storia quantitativa, in particolare, ha generato un positivo interesse per le questioni numeriche e il loro trattamento; ha portato a un filone di "storia con il computer" che si è rapidamente trasformato nell'attuale storia digitale.

Nel giro di pochi anni le epocali modificazioni della tecnologia, all'interno di un'ampia e globale modificazione della società, hanno offerto nuove opportunità di ricerca e contemporaneamente hanno rivoluzionato le modalità comunicative¹. Proprio da queste ultime occorre partire per sottolineare l'importanza di un contesto digitale che, per la prima volta nella storia, consente a chiunque e in qualunque momento di comunicare. La tanto criticata inflazione di notizie non corrette, imprecise e fuorvianti di cui è ricca la Rete, in realtà ci fornisce l'esatta misura del cambiamento in atto: globale e senza possibilità di ritorno a circuiti comunicativi solo cartacei e elitari. La disintermediazione in atto – tra centri di produzione del sapere scientifico e pubblico – costituisce un dato di fatto dal quale la ricerca accademica non può prescindere. In particolare la storia, che ha vissuto (e tuttora sta

¹ Salvatori (2017); Noiret (2011c).

Gianfranco Bandini, University of Florence, gianfranco.bandini@unifi.it, 0000-0003-0477-7944

Gianfranco Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.07, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

vivendo) un progressivo doppio declino²: sia della sua considerazione sociale come strumento di formazione morale delle nuove generazioni³, sia della sua utilità come strumento di formazione per alcune specifiche professioni, prime tra tutte quelle educative⁴.

Lo scollamento tra sapere universitario e società era stato ben avvertito da George Wesley Johnson, una delle figure più importanti nell'avvio e nello sviluppo della *Public History*: già negli anni Ottanta denunciava lo stato di crisi della storia insegnata nelle università e la necessità di un cambiamento. La *Public History* veniva proposta come una risposta, forte e articolata, alla distanza tra bisogni sociali e ricerca accademica. Al centro della riflessione doveva essere posta "the notion of historian as professional" che avrebbe impegnato gli storici in un lungo percorso di cambiamento, seguendo le tracce di quello già tracciato dagli economisti e dagli psicologi che avevano allacciato forti legami con il contesto sociale:

"In fact, most history students, whether bachelor's, master's, or event doctoral candidates, are rarely exposed to the concept of professionalism per se (leaving aside its connections with history), yet it has increasingly become a major force in modern society. It is our contention that growing economic opportunities for persons trained in history to work outside the university have also created the need for a new kind of instruction in the history program; the study of professionalism"⁵.

Da questo punto di vista il campo delle professioni educative (insegnanti, educatori, assistenti, ecc.) può essere considerato un caso esemplare, sicuramente uno dei più interessanti, per verificare questa impegnativa affermazione che ancora oggi sollecita riflessioni e pone interrogativi.

Intanto occorre chiarire che le professioni educative rappresentano un vasto insieme di attività lavorative, accomunate dalla presenza costante di una relazione di cura, in genere tra adulti e bambini. Nonostante molte diversificazioni, e molte tradizioni educative nei vari stati, hanno prevalso alcuni elementi in comune che hanno favorito la crescita di una dimensione internazionale della ricerca educativa, soprattutto a partire dal periodo tra le due guerre mondiali.

Tra gli elementi comuni è interessante notare la presenza della storia, nella fattispecie della storia dell'educazione o della scuola, che ha a lungo fatto parte dei percorsi di formazione alla professione. L'inserimento della storia nei curricula è stata una eccezione (in confronto a altre professioni come quella del medico o dell'ingegnere), legata in primo luogo all'affermarsi della formazione universitaria per attività lavorative che prima si svolgevano

² Guldi e Armitage (2014).

³ Diorio (1985).

⁴ Christou (2009).

⁵ Wesley Johnson (1987: 99).

con titoli di grado inferiore (per esempio l'insegnamento nelle scuole elementari). Da un altro lato bisogna ricordare che la storia faceva capolino nei percorsi formativi quando era ancora molto legata alla pedagogia generale e alla filosofia dell'educazione e ne rappresentava semplicemente l'esplicitazione diacronica. Nel corso del tempo, in misura sempre maggiore, la presenza della cultura storico-educativa si è ridotta e questo dato di fatto ha posto gli storici di fronte alla necessità di giustificare la loro presenza nei curricula e, forse, come qui sostengo, di modificare il proprio approccio alla disciplina, prendendo nel debito conto i dubbi sociali sull'utilità della disciplina⁶.

Gli storici dell'educazione solo recentemente sembrano essersi resi conto della problematica situazione del rapporto tra storia e società. L'accento posto sul concetto di "cultura scolastica"⁷, ad esempio, può essere letto come un tentativo di restituire all'esperienza dei soggetti (nel caso specifico insegnanti e alunni) un ruolo e una voce all'interno delle ricostruzioni storiche di carattere ufficiale, politico, normativo, istituzionale. Più recentemente, e con maggior consapevolezza del rapporto tra storici e società, è stato António Nóvoa a sottolineare l'importanza di una *Public History* nel campo educativo⁸ che consenta di porre su nuove basi il ruolo della disciplina, in particolar modo nei periodi di riforma dei sistemi scolastici.

Riprendendo questi indirizzi di cambiamento, a partire dalla pionieristica traccia di lavoro di Johnson, credo che occorra ripartire proprio dalla nozione di professionalità e ci sia la necessità di farlo "actively and retrospectively". Collegare l'insegnamento della storia al ruolo professionale che le persone svolgeranno (o stanno svolgendo) "will guarantee that students will gain insight into the nature of professionalism and the similarity of the problems that all professions face"⁹.

Il legame tra passato e presente, per quanto non sempre avvertito, contrassegna molti elementi della vita professionale quotidiana. La storia, anche se non ce ne accorgiamo, vive insieme a noi, in molte e diversificate forme. È compito della formazione storica far cogliere questo legame e evidenziare gli aspetti di discontinuità o di discontinuità. Questa operazione, tutt'altro che facile o intuitiva, mette in contatto gli storici con i professionisti dell'educazione, a patto di essere ancorata alle questioni odierne, alle sfide che il mondo del lavoro pone con sempre maggiore frequenza.

Se consideriamo con attenzione il mondo della ricerca educativa (e storico-educativa) ci accorgiamo di due aspetti significativi. In primo luogo il

⁶ Bandini (2019).

⁷ Cfr. Julia (1995); Nóvoa (2003).

⁸ Nóvoa (2009). Ma vedi anche McCulloch (2000) e, nello stesso volume, Robinson (2000). Gli storici inglesi, lavorando nel campo della storia orale, hanno dato prova di questo desiderio di rapporto tra la disciplina accademica e il mondo delle esperienze scolastiche; cfr. ad esempio, Cunningham e Gardner (2004).

⁹ Wesley Johnson (1987: 109 e 110).

campo di studi è sempre stato un crocevia di più aree disciplinari e di molte tematiche interconnesse. D'altro canto, soprattutto nel settore della didattica e della pedagogia speciale, non c'è dubbio che siano state svolte molte attività sul campo, seguendo il paradigma della *participatory action research*¹⁰: questa modalità di ricerca, che ha alcuni punti di contatto con la *Public History*, è stata per l'ambito pedagogico il motivo privilegiato di contatto con il territorio, di costruzione di un rapporto di collaborazione e formazione soprattutto con le scuole e gli enti territoriali.

Si tratta di un un antecedente importantissimo perché contiene *in nuce* gli elementi basilari per la costruzione di un nuovo e proficuo rapporto tra accademia e società. In sostanza, le ragioni di fondo della proposta che viene descritta in questo volume.

2. Le peculiarità dell'ambito storico-educativo

La storia dell'educazione, come tutti gli studi educativi, è una storia di confine che si trova all'incrocio tra sociologia, antropologia, psicologia e pedagogia. L'elenco in realtà potrebbe esser molto più lungo perché anche gli storici dell'arte, della geografia, dell'architettura, delle scienze naturali, per esempio, talvolta si sono occupati di tematiche educative. Se osserviamo la letteratura internazionale ci accorgiamo che le questioni affrontate dagli storici della scuola, dell'infanzia o della famiglia, possono avere risposte che provengono dagli storici contemporanei, medievisti, dai sociologi, così come da una serie di discipline che non sempre corrispondono alla configurazione classica della disciplina, in particolar modo italiana. Si pensi, esemplarmente, allo studio della letteratura per l'infanzia.

Da questo punto di vista l'ambito storico è sicuramente problematico, ma al tempo stesso ricco di stimoli e prospettive di ricerca perché tipicamente transdisciplinare. A seconda delle tradizioni accademiche ci sono specialisti che hanno una formazione diversa e non sempre appartengono alle stesse comunità di ricerca, né pubblicano sulle stesse riviste: questa caratteristica è assolutamente ineliminabile perché radicata nella definizione stessa della storia dell'educazione. Un importante corollario di questo panorama di ricerca è dato dal fatto che chi si occupa di formazione ha spesso intrattenuto rapporti costanti con il suo oggetto di studio, siano esse scuole, musei, archivi o biblioteche.

L'importanza del contributo dei saperi storici, com'è ovvio e naturale, appare molto chiara agli occhi degli studiosi di storia; ma in realtà anche molti altri specialisti – in didattica, pedagogia speciale, psicologia della famiglia, tecnologie dell'istruzione e via dicendo – utilizzano con una certa frequenza concetti e nozioni di carattere storico: un buon numero di articoli si apre con considerazioni di questo tipo, che costituiscono un breve sfondo

¹⁰ Betti (2019). Più in generale si veda: Noiret (2011a).

storico a tematiche del tutto attuali. È una sorta di storia nascosta, periferica, ai margini dell'argomentazione, ma comunque estremamente significativa perché testimonia un interesse e una ragione culturale. Si pensi, ad esempio, agli studi sui problemi degli adolescenti o delle famiglie di oggi e al tipico confronto con la situazione del passato: “la scomparsa dell'infanzia”, “la lunga adolescenza”, la morte o “il declino della famiglia”, ecc. Certamente spesso si tratta di considerazioni iniziali e fuggevoli, giocate sulla sintetica (e ingannevole) differenza “ieri-oggi”, ma comunque segno tangibile dell'impossibilità di fare a meno di una qualche forma di sapere storico e della consapevolezza del legame con il passato.

Se tutto ciò è verificabile nell'ambito della cultura accademica, all'interno della quale gli storici non faticano nel trovare relazioni con altre discipline, questa consapevolezza già ben delineata molto tempo fa da Émile Durkheim, non si traduce facilmente in una mentalità collettiva, sociale, che attribuisce alla storia questo ruolo e questo importante significato. Purtroppo la storia insegnata a scuola si è dimostrata legata a logiche politiche e ideologiche che l'hanno contrassegnata in maniera forte nell'immaginario collettivo¹¹. Si pensi alla difficoltà dell'Italia Repubblicana nel disfarsi non soltanto della cultura fascista all'interno dei libri di scuola, ma di riuscire a sviluppare la cultura storica in una direzione democratica e internazionale.

Se, quindi, un certo tipo di storia è stato solo un obbligo formativo e è divenuto un fardello dal quale disfarsi, di quale tipo di storia abbiamo bisogno? Nelle professioni educative e di cura, ossia in tutte le attività professionali rivolte alla relazione con l'altro, credo che ci si possa giovare moltissimo di una competenza che parte dal passato, che aiuta a riscoprire i legami e le differenze con il passato¹².

Il paradigma della *Public History* si presta bene – e meglio di qualsiasi altro paradigma storico – a essere utilizzato con pubblici specializzati, come quelli costituiti dagli insegnanti e dai dirigenti scolastici¹³. Con essi, infatti, è possibile costruire dei percorsi di comprensione delle dimensioni nascoste della professione: acquisire la consapevolezza del proprio ruolo nel passato significa quindi individuarne le caratteristiche ancora attive e in movimento, sebbene non sempre evidenti. Allo stesso tempo, significa rendersi conto che i processi sono sempre in corso poiché possono dare esiti non scontati, anche del tutto diversi da quelli desiderati. La percezione della dinamicità del proprio ruolo professionale, e delle innumerevoli pressioni alle quali è sottoposto, è una acquisizione fondamentale perché consente di uscire dalla errata percezione della “naturalità” dei nostri comportamenti: assegnare i voti, tenere i bambini per quattro ore seduti a un banco, scrivere alla lava-

¹¹ Bandini (2019).

¹² Linné (2001); Vinovskis (2015).

¹³ Cfr. Bandini (2017); Depaepe (2001); Goodman e Grosvenor (2009).

gna, assegnare compiti per le vacanze, punire o premiare, far recitare una preghiera o un inno nazionale, tutto ciò è frutto di una lunga elaborazione storico-sociale dove niente è frutto del caso o della natura.

Gli psicoanalisti esprimono bene questo concetto quando evidenziano i comportamenti nei quali anziché “agire” siamo di fatto “agiti” dal nostro passato personale. Portare alla luce il campo di forze (intese come pressioni, resistenze, abitudini) che costituisce il lavoro attuale della professione docente, significa rendersi conto della costruzione sociale (e storica) dei nostri comportamenti; la conoscenza storica, in questo senso, ci aiuta moltissimo a non considerare “natural” o addirittura “normali” alcuni comportamenti, per il semplice fatto che fin dalla nascita ci hanno accompagnato. È un percorso di scoperta antropologica che porta al riconoscimento della loro “non naturalità”: consente una acquisizione culturale di primaria importanza perché ci permette di uscire dal sistema di riferimento nel quale siamo vissuti, di estraniarci dalla mentalità collettiva praticata in ambiente familiare e scolastico, di vederci dall'esterno. In una parola, ci aiuta a disfarci dei pregiudizi e delle classificazioni sommarie nelle quali incaselliamo il reale, forti della tradizione e della consuetudine¹⁴.

Tutto ciò ha un particolare e interessantissimo significato per la storia educativa perché essa, più di altre aree, è contrassegnata da fenomeni di media-lunga ed anche di lunghissima durata, più ricca di permanenze che non di discontinuità. È soprattutto il Novecento che scompagina tutte le carte e con sempre maggiore forza ci presenta una serie di fratture rispetto a un passato anche molto recente, nella storia dell'educazione e particolarmente in quella dell'infanzia e della famiglia.

3. *Manifesto della Public History of Education*: costruire un percorso formativo condiviso

Le precedenti considerazioni non portano alla rivendicazione astiosa del valore della storia dell'educazione (o della storia in generale) né a sottolineare quanto gli accademici dell'area umanistica siano degli incompresi nella società contemporanea. Mira, piuttosto, a creare le condizioni affinché tra storia e società¹⁵ (o, nel nostro caso specifico, tra la storia dell'educazione e le professioni educative) si possa sviluppare un dialogo e una collaborazione.

Le esperienze del passato ci possono aiutare molto in questo progetto, in particolare quelle di *participatory action research* (come sopra accennato) e la gestione dei corsi di studio orientati alla formazione dei docenti che sono state occasione di una molteplicità di incontri e di lavoro comune. Sulla base di questo passato fatto di relazioni proficue, anche se non continuative e nu-

¹⁴ Per una accurata e ampia disamina, sensibile alle questioni storiche, cfr. Mead (2019).

¹⁵ Ridolfi (2017).

mericamente limitate, è possibile scrivere insieme una carta di intenti che ha nella *Public History* il proprio punto di riferimento. La scrittura, tuttavia, deve rispettare l'approccio tipico del *public historian*, cioè essere aperto, comunitario, condiviso. Ecco perché in questa sede mi limiterò a delineare il processo di condivisione e alcune idee di fondo, ma non presenterò il testo, che dovrà essere il frutto di un lavoro fianco a fianco. Solo questo processo, per quanto lungo, consentirà di implementarlo con tutte le esigenze delle parti in causa.

Vorrei quindi ricordare (e ringraziare sentitamente) tutti gli istituti, enti e associazioni che hanno partecipato al Convegno *Public History of Education 1st National Meeting: riflessioni, testimonianze, esperienze* (Firenze, 6 novembre 2018) che ha costituito il momento iniziale e fondativo di un percorso comune, assieme ad altri soggetti che si sono via via aggregati a questo processo di elaborazione culturale. Grazie al sostegno e al patrocinio dell'Associazione Italiana di *Public History* e del suo presidente, Serge Noiret, è stato innanzitutto coinvolto il mondo scolastico, rappresentato dall'Ufficio Scolastico della Regione Toscana e dagli istituti: Scuola Primaria di Corezzo (Arezzo); Scuola Primaria M. Amici (Campiglia Marittima), Scuola Primaria Vittorio Veneto (Firenze), Scuola Secondaria di I grado (Carducci, Firenze); Scuola Secondaria di primo grado Gianni Rodari (Scandicci Firenze), Scuola Primaria Razzauti (Livorno), Scuola Secondaria di primo grado Tesei-Micali (Livorno), Scuola Primaria P. Vannucci (Suvereto), Scuola Secondaria di I Grado L.A. Muratori (Suvereto), Scuola Primaria A. Altobelli (Venturina Terme), Scuola Primaria G. Marconi (Venturina Terme), Scuola Secondaria di I Grado G. Carducci (Venturina Terme), Scuola Primaria San Lino (Volterra). Un particolare ringraziamento a:

- AISO, Associazione Italiana di Storia Orale
- CIRSE, Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa
- INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa
- LUA, Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari
- SHCY, Society for the History of Children and Youth
- SINPIA, Società Italiana di Neuropsichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza
- SIPED, Società Italiana di pedagogia
- SIPSE. Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo
- SISF, Società Italiana per lo Studio della Fotografia
- Ordine degli Assistenti Sociali Toscana
- Ordine dei Giornalisti della Toscana
- Ordine degli Psicologi della Toscana

Non si tratta, come è ormai chiaro, di mettere in elenco tutte le tematiche che la storia dell'educazione ha affrontato nel corso del suo sviluppo (soprattutto dagli anni Ottanta del Novecento) per farne una versione adattata a un pubblico di professionisti dell'educazione. Tutt'altro. Si tratta, invece, di porsi

in ascolto dei bisogni formativi che emergono dalla vita quotidiana dei professionisti dell'educazione, siano essi insegnanti, educatori o dirigenti scolastici.

A titolo di esempio (ma in base a alcune esperienze già effettuate) si può così provare a utilizzare un approccio storico rispondere, insieme ai professionisti dell'educazione, a alcuni quesiti di grande importanza che vengono indicati qui di seguito:

- *la valutazione degli alunni.* È necessario valutare gli studenti? È necessario farlo fin da piccoli oppure è più utile farlo dalla pre-adolescenza? È preferibile una valutazione tempestiva e frequente? È utile motivare le valutazioni? Cosa succede se in una classe di scuola primaria non vengono mai effettuate delle valutazioni?
- *la relazione adulto – bambino.* È preferibile un rapporto freddo e distaccato con gli alunni oppure caldo e emotivo? Quali sono gli effetti dei due diversi stili educativi? Si possono usare punizioni corporali nei confronti dei bambini? Perché in alcuni stati è lecito picchiare i bambini sia a casa che a scuola?
- *i libri di testo.* L'uso dei libri di testo è sempre utile? Cosa succede se non li utilizziamo per niente? È possibile realizzare dei libri di testo autonomamente, insieme agli studenti?
- *i metodi di insegnamento attivi.* La lezione frontale è sempre efficace? I metodi di insegnamento basati sull'attività dello studente danno sempre buoni risultati? Come possiamo valutare i lavori svolti in gruppo?
- *le nuove tecnologie.* È importante la comprensione dei meccanismi di funzionamento interni del computer? oppure è preferibile concentrarsi sulle possibilità applicative? È utile insegnare i linguaggi di programmazione? A quale età? L'apprendimento digitale è sempre migliore di quello attuato con metodi tradizionali?
- *le classi multiculturali.* Quali sono gli effetti di una didattica assimilazionista? È utile il mantenimento del bilinguismo per i bambini immigrati? Quali parti dei programmi di insegnamento della storia e della geografia possono essere oggetto di revisione? La cultura scolastica può decostruire i pregiudizi etnici?
- *le classi multireligiose.* Per educare gli studenti al rispetto reciproco è utile evitare alcune tematiche tendenzialmente conflittuali? Oppure promuovere un dialogo su qualsiasi tema di interesse della classe? I bambini devono essere considerati credenti secondo la fede della famiglia oppure non devono essere etichettati? È utile spiegare le scelte alimentari dettate da prescrizioni religiose? E come?

Questi percorsi formativi si collocano nell'ambito di una interessante e positiva diversificazione della *Public History*¹⁶, all'interno della quale può

¹⁶ Bertuccelli (2017); Cauvin (2016); Cauvin (2018); Noiret (2017a).

sicuramente avere posto la ripresa di interesse e di attività intorno alle professioni educative.

4. Otto punti di attenzione

Ci sono alcuni aspetti del progetto sopra delineato che sono particolarmente importanti e che è utile segnalare con qualche dettaglio.

1) La Public History è una grande risorsa che non appartiene solo agli storici, ma a tutti coloro che, specialisti o no, partendo dalle loro specifiche competenze culturali, intendono adottarne lo stile dialogico, l'impegno sociale e le metodologie.

La storia è uno strumento di conoscenza intellettuale che non può essere riservato soltanto a un gruppo di specialisti. Ciò non significa mettere in contrapposizione il mondo delle esperienze con quello della ricerca accademica, ma sottolineare la necessità di un incontro, di una relazione culturale che consenta di valorizzare la conoscenza storica, mantenendo elevati standard di qualità della ricerca in contesti comunicativi e dialogici aperti a un vasto pubblico, oppure a pubblici specifici.

2) La Public History, così intesa, muove dai bisogni sociali e cerca di fornire delle modalità di co-costruzione delle conoscenze, allontanandosi dalla consueta idea di divulgazione, disseminazione, trasmissione.

Se gli storici si pongono in ascolto e se il processo muove da bisogni sociali specifici non si tratta di inventare delle modalità di divulgazione o di spettacolarizzazione dei contenuti storici: si tratta, invece, di uscire dal modello trasmissivo e di far sì che gli storici lavorino con i soggetti interessati per avviare un esercizio di pensiero critico, per costruire insieme conoscenze, riflessioni, consapevolezza.

3) Nel campo delle professioni educative e di cura la Public History costituisce un approccio che consente di:

- enfatizzare il rapporto tra università e territorio, a partire dalle migliori pratiche fin qui messe in atto, anche se non denominate come *Public History*;
- aumentare la consapevolezza della lunga costruzione culturale e sociale di atteggiamenti e comportamenti attuali che hanno radici profonde, pluri-generazionali (come nel caso delle relazioni adulto-bambino);
- fornire strumenti di comprensione critica della società, utili per modificare e migliorare le attività professionali, in particolare orientando le relazioni al *best interest of the child*.

Nel campo delle professioni educative (e di cura) è possibile fornire un contributo specifico alla acquisizione di competenze fondamentali per mi-

giorare le attività professionali, per lavorare in direzione del *best interest of child*, concetto chiave della cultura contemporanea dell'infanzia¹⁷. La conoscenza storica, in questo senso, non è un orpello intellettuale (che solo alcuni ceti sociali possono permettersi, del resto), ma qualcosa di concretamente utile, che serve a effettuare delle scelte consapevoli.

4) *Le attività di Public History of Education hanno una naturale vicinanza con la didattica e il mondo della scuola: possono contribuire efficacemente a migliorare l'apprendimento sia a generare dei cambiamenti culturali nel territorio circostante.*

Le attività didattiche, in particolare quelle rivolte allo studio della storia e della geografia, hanno un rapporto privilegiato con il territorio che può essere enfatizzato proprio da un approccio di *Public History*. In questo senso la didattica, uscendo dai confini dell'aula, può aspirare non solo a migliorare gli apprendimenti, come è ovvio, ma anche a promuovere dei cambiamenti nel territorio circostante. L'educazione alla legalità si configura, in questo senso, come un particolare modo di mettere in atto una *citizen science*.

5) *La Public History nelle professioni educative e di cura può essere utilizzata come un potente strumento per la formazione, sia nella fase iniziale che della formazione in servizio.*

La riflessività è una importante competenza della formazione dei docenti e può essere grandemente arricchita dalla consapevolezza storica. Seguendo la via indicata da Donald A. Schön, possiamo sostenere l'utilità dell'approccio storico per favorire l'esercizio e la cura della riflessività¹⁸.

Ad esempio, l'importanza di una relazione positiva e gioiosa con i bambini, contrariamente a quanto in genere si pensa, non è un dato naturale, ma un sofisticato obiettivo sociale. Analizzarlo in questo modo consente di valutarne appieno le possibilità di utilizzazione, miglioramento, cambiamento¹⁹.

6) *Le attività di Public History privilegeranno il contatto diretto e il coinvolgimento delle persone interessate, ma al tempo stesso svilupperanno le tecnologie di comunicazione e interazione digitale, all'insegna del glocalismo e del social empowerment. Dal punto di vista tecnologico ciò significa scegliere software Open Source e politiche comunicative Open Access.*

Negli ultimi anni i cambiamenti tecnologici ci hanno introdotto in una nuova e diversa "era storica", di cui fatichiamo a delineare i contorni,

¹⁷ Art. 3, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, ratificata dall'Italia nel 1991 (Legge 27 maggio 1991, n. 176, *Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo*).

¹⁸ Schön (2013); Conrad (2006).

¹⁹ Stearns (2012); Stearns (2019).

le caratteristiche, l'impatto sulla società. Scegliere una modalità aperta nella comunicazione digitale significa realizzare degli spazi di *Public History* di grande importanza, a partire dalla semplice messa a disposizione delle fonti storiche²⁰. Se la cultura è un bene primario dell'umanità, proprio come l'acqua e l'aria, allora il contesto digitale deve essere inteso come indispensabile piattaforma di scambio dei saperi e relazione tra i soggetti²¹.

7) Scuole, musei, archivi, biblioteche e enti territoriali costituiscono i naturali interlocutori delle attività di Public History.

Il mondo dell'educazione ha tematizzato da tempo e spesso ha intrattenuto degli importanti rapporti con gli istituti culturali sul territorio. Basti ricordare i legami con il sistema museale che ha visto la creazione di sezioni didattiche nei musei dedicate in modo esclusivo al rapporto formativo con il pubblico, e in particolare con quello delle scuole. Le istituzioni sul territorio, insieme all'università e in modo assolutamente paritario, sono l'infrastruttura culturale che è necessaria alla *Public History* per svilupparsi e radicarsi nel tessuto sociale.

8) La ricerca storica e la didattica offrono molte opportunità e modalità per costruire delle efficaci e coinvolgenti attività di Public History. Tuttavia un ruolo privilegiato, che deve essere messo in particolare evidenza, è svolto dalle pratiche di storia orale, dalle storie di vita, dalle scritture autobiografiche.

I saperi storici si occupano di un amplissimo arco di esperienze umane che vanno dalla storia individuale alla storia delle collettività, fino alla world history. Porre l'accento sulle testimonianze personali, per quanto sempre in collegamento con quadri conoscitivi più ampi, consente di sviluppare appieno la nostra riflessività, di promuovere il benessere individuale e comunitario, di aumentare la capacità di comprensione del presente.

Da quanto detto risulta che la storia dell'educazione può utilizzare il paradigma della *Public History* in maniera estremamente convincente, efficace e strettamente collegata ai suoi valori fondativi. La proposta di una *Public History of Education*, in altri termini, costituisce l'auspicio di un percorso evolutivo della disciplina che la ricollegli fortemente ai contesti sociali, valorizzando il proprio sapere specialistico nel confronto con le sfide, i bisogni, le angosce attuali del mondo educativo.

²⁰ Cohen and Rosensweig (2006); Danniau (2013); Noiret (2018).

²¹ Cfr. la prospettiva di Ostrom, premio Nobel per l'Economia nel 2009: Ostrom e Hess (2009).

Riferimenti bibliografici

- Bandini G. (2017), *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Svizzera: 143-155.
- Bandini G. (2019), *La storia nella scuola primaria: bisogni, normative, proposte*, in Tasca L. (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Le Monnier Università, Firenze: 205-220.
- Bandini G. (2019), *Why should we use the history of education to deal with the today problems of school? A working proposal*. Paper presentato alla conferenza internazionale *Teacher Education in a changing global context*, ATEE, Association for Teacher Education in Europe, Bath, 14-16 agosto 2019.
- Bertuccelli L. (2017), *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in Bertella Farnetti P., Bertuccelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 75-96.
- Betti C. (2019), *Agli albori della Public History scolastica in Italia*. Relazione presentata alla Terza conferenza dell'AIPH, Associazione Italiana Public History, Santa Maria Capua Vetere, 23-25 giugno 2019.
- Cauvin T. (2016), *Public history: a textbook of practice*, Routledge, New York-London.
- Cauvin T. (2018), *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Crítica», 68: 3-26.
- Christou T. (2009), *Gone but not forgotten: the decline of history as an educational foundation*, «Journal of Curriculum Studies», 41 (5): 569-583.
- Cohen D. e Rosensweig R. (2006), *Doing digital history: A guide to presenting, preserving, and gathering the past on the Web*, University of Pennsylvania Press.
- Conrad R. (2006), *Public History as Reflective Practice: An Introduction*, «The Public Historian», 28 (1): 9-13.
- Cunningham P. e Gardner P. (2004), *Becoming Teachers: Texts and Testimonies, 1907-1950*, Woburn Press, London.
- Danniau F. (2013), *Public History in a Digital Context: Back to the Future or Back to Basics?*, «BMGN: Low Countries Historical Review», 128 (4): 118-144.
- Depaepe M. (2001), *A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jurgen Herbst's state of the art article*, «Paedagogica Historica», 37 (3): 629-640.
- Diorio J. A. (1985), *The Decline of History as a Tool of Moral Training*, «History of Education Quarterly», 25 (1/2): 71-101.
- Goodman J. e Grosvenor I. (2009), *Educational Research-History of Education: a Curious Case?*, «Oxford Review of Education», 35 (5): 601-616.
- Guldi J. e Armitage D. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Julia D. (1995), *La culture scolaire comme objet historique*, in Novoa A., Depaepe M. e E. Johanningmerier W. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I: 353-382.
- Linné A. (2001), *Myths in Teacher Education and the Use of History in Teacher Education Research*, «European Journal of Teacher Education», 24 (1): 35-45.
- McCullough G. (2000), *Publicizing the Educational Past*, in Crook D. e Aldrich R. (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London: 1-16.
- Mead N. (2019), *Values and Professional Knowledge in Teacher Education*, Routledge, New York-London.
- Noiret S. (2011a), *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37: 9-35.

- Noiret S. (2011c), *La Digital History: Histoire et Mémoire à la portée de tous*, «Ricerche Storiche», 41:111-148.
- Noiret S. (2017a), *Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano: 9-33.
- Noiret S. (2018), *Digital Public History*, in Dean D. (ed.), *A companion to public history*, Wiley, Malden (MA): 111-124.
- Nóvoa A. (2003), *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación*, in Popkewitz T. S., Franklin B. M. e Pereyra-García Castro M. A. (coord.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Ed. Pomares, Barcelona: 61-84.
- Nóvoa A. (2009), *Educação 2021: Para uma história do futuro*, «Revista Iberoamericana de Educación», 49, 1-18.
- Ostrom E. e Hess C. (a cura di) (2009), *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Mondadori, Milano.
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini editore, Pisa.
- Robinson W. (2000), *Finding our professional niche. Reinventing ourselves as Twenty First Century historians of education*, in Crook D. e Aldrich R. (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London: 50-63.
- Salvatori E. (2017), *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, «RIME, Rivista dell'istituto di storia dell'Europa mediterranea», 1 (1): 57-94.
- Schön D. A. (2013), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Ashgate, Farnham.
- Stearns P. N. (2012), *The history of happiness*, «Harvard business review», 90 (1-2): 104-109.
- Stearns P. N. (2019), *Happy Children: A Modern Emotional Commitment*, «Frontiers in psychology», 10: 1-8.
- Vinovskis M. A. (2015), *Using Knowledge of the Past to Improve Education Today: US Education History and Policy-Making*, «Paedagogica Historica», 51 (1-2): 30-44.
- Wesley Johnson G. (1987), *Professionalism: foundation of public history instruction*, «The Public Historian», 9 (3): 96-110.

Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di *Public History*

Luana Salvarani

I. Storia dell'educazione e *Public History*: una premessa

Tra le molte e potenzialmente illimitate pratiche che vanno costruendo il tessuto della *Public History*, l'insegnamento della storia dell'educazione non appare a prima vista una priorità, e la sua collocazione nell'ambito del curriculum di diversi Corsi di laurea sembrerebbe negarne la possibile efficacia su quella società civile, largamente intesa, che la *Public History* ambisce a formare e coinvolgere.

Tuttavia, l'insegnamento della storia dell'educazione, che in Italia tradizionalmente fa parte della formazione sia dei futuri insegnanti che dei futuri educatori, ha tutte le carte in regola per proporsi come un contributo alle articolate finalità della *Public History*. Qui ci riferiamo, più in particolare, al ruolo della storia nella formazione degli educatori, per diretta esperienza didattica e per le peculiari e forse inesprese potenzialità di questo insegnamento nella diffusione dell'*historical thinking*.

In primo luogo, questa disciplina si rivolge a studenti che generalmente non coltivano un interesse primario per le discipline storiche, e di conseguenza le percepiscono come un accessorio ad apprendimenti in grado di agire sul "qui e ora". In secondo luogo, e a complemento di questo dato di partenza, il diffuso disinteresse per la storia come disciplina si unisce a una vocazione all'interesse per l'altro, alla comunicazione, alla condivisione, che costituisce terreno fertile per la disseminazione di pratiche, di atteggiamenti mentali, di predisposizioni culturali, interpretando nella pratica quotidiana dell'educazione quell'aggettivo *public* che costituisce indubbiamente la parte più sfidante della *Public History*. In terzo luogo, la tensione verso la cura e la formazione porta con sé un bagaglio di atteggiamenti morali, la cui incisività e pregnanza

Luana Salvarani, University of Parma, luana.salvarani@unipr.it, 0000-0003-4507-2043

Luana Salvarani, *Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di Public History*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.08, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

non si potrebbe agilmente presupporre in studenti di altre discipline, che costituiscono una ricchezza ma anche un pericoloso strumento dogmatico nelle mani di un educatore. Trasformare questi atteggiamenti morali, non di rado acquisiti e parzialmente inconsci, in un'articolata problematicità di posizioni aperte alla discussione e al dubbio metodico è uno dei compiti più importanti della disciplina storica, più che mai *public* in quanto mirata a problematizzare e modificare il quotidiano agire sociale di migliaia di educatori e, attraverso di loro, l'agire sociale e la sensibilità storica di innumerevoli fruitori.

Sulla base di queste considerazioni, riteniamo che l'insegnamento della storia ai futuri educatori possa costituire una efficace e vitale pratica di *Public History*, purché si trasformi in formazione mirata all'*historical thinking* e abbandoni la prassi di una fornitura di "basi" storiche generiche, orientate sul mondo dell'educazione ma senza alcuna rottura del paradigma formativo basato sostanzialmente sulla sola (per quanto imprescindibile) acquisizione dei contenuti informativi.

2. Formare l'*historical thinking* per le professioni educative

Come in ogni disciplina, il cambiamento nei modelli formativi non è affatto semplice, anche perché contraddire il sistema di aspettative radicato nello studente rispetto a come "necessariamente" dev'essere "l'ora di storia" può portare al rifiuto, alla perplessità o al disorientamento. Preliminare è quindi mettere a fuoco, per ogni docente in ambito storico, quale idea di *historical thinking* egli stesso coltivi e desideri formare. In particolare, in ambito angloamericano la formazione dell'*historical thinking* coincide in gran parte con la costruzione di competenze di ricerca e decrittazione delle fonti (compito facilitato dall'ambito cronologico più ristretto con cui si cimentano gli studenti americani nel percorso scolastico), mentre in Europa il concetto è più sfumato e comprende l'attenzione alle radici storiche di rituali sociali e comportamenti, nell'ottica di un'apertura verso le varie manifestazioni della ragione umana (non è difficile cogliere l'origine illuminista di questo taglio formativo). Come efficacemente riepilogato da Ercikan e Seixas:

In history education, a diversity of cognition and learning models highlights the need for clear definitions of target constructs. Even on such a fundamental question as the relationship between declarative and procedural knowledge, there is a whole spectrum of approaches. On one end, they are considered interacting but separate. Declarative knowledge, for which the shorthand content is often used, is assessed independently of historical thinking. Procedural knowledge, or historical thinking, is assessed in the context of selected content. [...] In the more philosophically inclined European history education research, models of cognition tend to be based on holistic orientations toward the past, present, and future, or "historical consciousness" (Kölbl & Konrad, 2015). In these models, a distinction between content versus process is not the starting point, but rather can be glimpsed here and there as elements in a larger scheme. Exemplifying this approach, the highly influential work of Körber and

Meyer-Hamme (2015) has defined historical thinking as “competencies,” with four dimensions: competence in questioning, methodological competence, orientation competence (ability to relate history to one’s own life), and subject area competence (knowledge about conceptual terms in history including substantive (like “revolution”) and procedural (like “periodization”)¹.

Nella serie delle componenti dell’*historical thinking* proposte da Körber e Meyer-Hamme, “competence in questioning” e “orientation competence” appaiono le più potenzialmente atte a influire sulla professionalità educativa e sul vasto complesso di abilità relazionali e interpretative richieste all’educatore. Inoltre, a differenza della “methodological competence” e della “subject area competence” (quest’ultima può essere identificata con l’intero apprendimento tradizionale della storia, per informazioni e per concetti), le due competenze sopracitate potranno entrare a far parte a pieno titolo della relazione educativa. Non è probabile che l’educatore – non parliamo qui, come già si è detto, dell’insegnante di lettere o storia – introduca nella propria comunicazione educativa informazioni storiche su un dato periodo o spunti metodologici, ma è altamente probabile – se non certo – che sarà portato a interrogarsi o a interrogare l’altro su atteggiamenti, assunti morali, situazioni emotive la cui componente storica è non di rado determinante, ed è altrettanto probabile e quasi certo che la (provvisoria) risposta a questo interrogarsi metterà in relazione la “vita vissuta” propria o dell’educando con una rete diflussi, alla cui comprensione solo una conoscenza storica diffusa e partecipata, obiettivo principale della *Public History*, può offrire chiavi credibili e fondate.

3. Ipotesi applicative: la palestra dei paradigmi

Come allora implementare questo *historical thinking* nell’insegnamento della storia dell’educazione? Al di là di scelte didattiche soggettive come la definizione degli argomenti o l’utilizzo di testi originali piuttosto che di manuali,² sarà necessario rimodulare l’impegno, dirottando risorse normalmente destinate a fissare un set di conoscenze storiche in senso stretto (ed eventualmente a proporre spunti metodologici) per focalizzarsi sulla capacità di interrogare in chiave storica concetti ed eventi, e alla capacità di interpretare storicamente la propria, personale esperienza della contemporaneità, scardinando alcuni assunti sulle caratteristiche del tempo presente, che i social media hanno (inaspettatamente) consolidato invece di contribuire a decostruire.

¹ Ercikan e Seixas (2015: 256).

² L’accesso diretto alle fonti, mediato solo da facilitazioni necessarie quale la trascrizione moderna di documenti pre-settecenteschi o la traduzione in italiano, è a nostro parere indispensabile per l’impostazione dell’*historical thinking* come atteggiamento (anche) di decrittazione critica; tanto quanto l’utilizzo di narrazioni preselezionate (manuali) ci appare dannoso o almeno inefficace, perpetuando la passività e la potenziale indifferenza nei confronti di un’informazione pur autorevole ma necessariamente autolegittimante.

Per fare un esempio, è diffusissima una percezione dell'evoluzione storica della civiltà occidentale che può essere etichettata come "mito del passato prossimo". Il passato remoto, in educazione, è troppo spesso visto dall'aspirante educatore digiuno di *historical thinking* come una sequenza di pratiche barbare, a cui un progresso "buono", liberante, ha posto fine in nome della "centralità dell'educando". Il presente, tuttavia – passato di moda tanto il pensiero *hoggidiano* secentesco quando l'entusiasmo positivista sul progresso indefinito della ragione umana –, è visto come una temibile selva di pericoli e di violenze, provenienti tanto da una non ben definita "società" quanto da una altrettanto indefinita "tecnologia". Rammentare in aula che anche la ruota e il rubinetto sono tecnologie, e proporre qualche *insight* sul tasso medio di violenza urbana di una qualsiasi metropoli del mondo antico o del Quattrocento, può aiutare, ma non previene il re-instaurarsi di assunti valutativi di comodo (la società "buona" identificata con un nostalgico riandare a una percezione soggettiva e sentimentale dell'epoca dei nonni o bisnonni) che costituiscono un grave ostacolo all'elasticità mentale e alla predisposizione all'ascolto che dovrebbero caratterizzare un educatore.

Scelto un set, necessariamente limitato, di contenuti storici (un tema, un testo o serie di testi, un periodo) le possibilità di formazione e allenamento dell'*historical thinking* sono molteplici. La struttura della didattica universitaria nella maggior parte dei percorsi in Scienze dell'educazione, con numeri di frequenza dell'ordine di diverse centinaia, rende alquanto difficoltosa l'implementazione di quelle attività laboratoriali che, nella scuola media e superiore, da ormai alcuni decenni attivano le prassi della *Public History* grazie a una meritoria generazione di insegnanti qualificati e appassionati. In questo contesto, "che fare?"

Una possibilità, che qui proponiamo, è trasformare l'insegnamento della storia dell'educazione nell'esercizio all'interpretazione di snodi storici tramite diversi *paradigmi storiografici*. Una palestra di ricostruzione e risignificazione continua di passaggi-chiave nella storia educativa dell'Occidente (possono essere la nascita del libro di testo a stampa, la Riforma protestante, l'Illuminismo, le campagne di alfabetizzazione nazionale, il Sessantotto europeo, o qualsivoglia altro) letti sotto la lente di diversi paradigmi. L'obiettivo primario è, innanzitutto, sradicare la percezione di coincidenza tra *storia* e *libro di storia*, alzando il velo delle possibili, infinite ricostruzioni del passato storico. E avviare così quell'instintivo "questioning" che tramite il contatto, anche minimale, con alcuni grandi classici della storiografia, può avviarsi a divenire "competence in questioning" e guida per un orientarsi non ingenuo nelle proprie scelte educative quotidiane.

4. I dati del problema: spunti da Lucien Febvre e Lev Tolstoj

L'incontro con i grandi paradigmi storiografici contemporanei non può che partire dalla scuola delle *Annales*, forse la più grande rivoluzione novecentesca nel "fare storia". Per questo come per altri paradigmi che vedremo più avanti, l'obiettivo di questo incontro, in termini di *Public History* nell'ambito

dell'insegnamento nella storia dell'educazione, non si propone una conoscenza articolata delle metodologie storiche connesse né l'esplorazione di tutte le complesse articolazioni dei paradigmi stessi. L'obiettivo è quello di *decostruire e costruire*: decostruire gli assunti inconsci che determinano, il più delle volte, la distanza e il disinteresse da un sapere storico percepito come statico ed inerte, e costruire strumenti e chiavi concettuali per la personale elaborazione delle competenze di *historical thinking* precedentemente illustrate.

In questo senso, l'apparente "compiutezza" del racconto storico è una delle cause più frequenti di tale disinteresse. Il "libro di storia" come narrazione chiusa di un passato immutabile, che sembra porsi come obiettivo la trasmissione di dati ed eventi non più modificabili e meramente descrivibili, è uno dei mitologemi più diffusi e radicati, e si può dire che non sarebbe possibile alcuna *Public History* senza prima tentarne una messa in discussione. È qui che la grande lezione dell'*histoire-problème* di Lucien Febvre, dell'interdisciplinarietà sistematica delle *Annales*, viene ad aprire il necessario spazio riflessivo di una storia sempre *in progress*. Una delle ultime conferenze di Febvre, pronunciata due anni prima della morte a Ginevra, ne chiarisce mirabilmente i termini:

La destinée de l'humanité peut être figurée par une suite de données numériques qui ne cessent de s'aligner en colonne les unes au-dessous des autres. Tirer un trait à un moment donné, additionner les chiffres et proclamer un total: absurdité; car au moment où on proclame ce total, d'autres chiffres, déjà, sont venus se placer dans la colonne et changent, ou peuvent changer, le résultat. L'historien n'est pas ce calculateur, satisfait de lui-même, mais imprévoyant. L'historien n'est pas celui qui sait, ou plutôt ce qu'il sait il ne l'utilise pas pour dicter leur conduite aux hommes de son temps, il l'utilise pour faire comprendre ce que représentent, au regard de l'effort multimillénaire de l'humanité, les données du problème qu'il agite et auquel il travaille à chaque instant à former, à fournir une solution qui, sitôt acquise, se trouve remise en question³.

Lo storico, ci ammonisce Febvre, non può ambire a "risolvere" la storia in una formula in cui "i conti tornino" una volta per tutte. Come non può darsi "oggettività" nel racconto storico, necessariamente soggettivo e basato su una selezione di per sé arbitraria dei dati, così non può darsi permanenza nei risultati della ricerca storica. Essa, ben lungi dall'essere chiuso rendiconto, nutre il presente: nella misura in cui continua a cambiare reagendo al presente, che fornisce sempre nuove coordinate, nuove esigenze nella definizione del problema, di cui lo storico cerca di comprendere i dati, e di indagare cosa essi *rappresentino* – intersecando il senso di una mobilità permanente dei dati storici con l'ulteriore filtro della loro plasticità in quanto espressione di rappresentazioni culturali. In ambito educativo, la storia allora deve necessariamente venire riscritta ogni volta che nuovi problemi e priorità formative vengano ad articolare lo sguardo analitico. E ogni educatore, preso il racconto storico, può

³ Febvre (1955: 11-29).

interrogarlo diversamente, traendo nuovi risultati da quei dati del problema scelti, ordinati e rappresentati dalla competenza e soggettività dello storico.

Decostruito il racconto storico “chiuso” come una mobile sequenza di dati, resta a comprendere quale sia la sorgente del dato storico. Qui ci viene in aiuto Lev Tolstoj, grande osservatore delle contraddizioni della storia.

Un altro mitologema popolare ben radicato suggerisce che i “documenti” costituiscano una inequivocabile sorgente di “verità” storiche, e che essi si pongano come pietre miliari, autonome e indipendenti l’una dall’altra, a segnare il percorso nel caos della complessità. Tale illusione non è solo semplificatrice, ma tradisce l’essenza medesima dell’evolvere degli eventi storici, intendendoli come combinazioni di volontà individuali tese verso una finalità ben precisa. Infinite volte, in *Guerra e pace* come in *Resurrezione*, Tolstoj – grande appassionato di problemi educativi – non perde occasione per ricordare quanto il destino di un uomo o di un intero popolo dipenda da circostanze impalpabili e non registrabili dallo storico: il malumore o un mal di stomaco di un leader, un errore veniale di un funzionario, una giornata di sole o di gelo, un bisticcio per gelosia. Quale argomento più interessante, per la sensibilità di un educatore, del “differenziale della storia”, quell’insieme di minime “tendenze omogenee” che stabiliscono la direzione del molteplice?

Il primo passo di ogni ricerca storica consiste nel prendere una serie arbitraria di avvenimenti continui e nell’esaminarli separatamente dagli altri; mentre nessun avvenimento ha, né può avere, un principio a sé, giacché ogni avvenimento scaturisce, senza soluzione di continuità, dall’altro. Il secondo passo consiste nell’esaminare l’azione di un uomo, re o condottiero, come una somma di volontà umane, mentre la somma delle volontà umane non si esprime mai nell’attività di un solo personaggio storico. La scienza storica, nel suo evolversi costante, esamina unità sempre più piccole, e per questa via tende ad avvicinarsi alla verità. Ma, per quanto piccole siano le unità che essa prende in considerazione, noi sentiamo che valutare un’unità separatamente dall’altra, o ammettere che sia possibile il principio di un qualsiasi fenomeno, è falso così come è falso ammettere che la volontà di tutti gli uomini si esprima nelle azioni di un solo personaggio storico. Ogni deduzione della storia si sfalda come polvere al minimo sforzo critico, senza lasciare nulla dietro di sé, per il solo fatto che la critica scelga come oggetto d’osservazione un’unità discontinua maggiore o minore: cosa che può sempre fare, dal momento che l’unità assunta dalla storia è comunque arbitraria. Solo sottoponendo all’osservazione un’unità infinitamente piccola, un differenziale della storia, vale a dire le tendenze omogenee degli uomini, e riuscendo ad integrare, cioè ad esprimere la somma di questi valori infinitamente piccoli, noi possiamo sperare di comprendere le leggi della storia⁴.

Se l’educazione possa influenzare, e in che misura, tali “tendenze omogenee”, e di conseguenza contribuire a determinare la direzione degli eventi storici è uno dei problemi più stimolanti che si possano porre a futuri educatori in formazione

⁴ Tolstoj (1869/1982: 1237-1239).

– problema di solito accolto con interesse dall'aula, ma al quale viene generalmente opposta un'ottimistica certezza nei poteri taumaturgici dell'educazione (tanto nella sua antica alleanza con la filosofia, quanto in quella recente con la psicologia e le "scienze umane"). Per intervenire su questa certezza e instaurare un salutare dubbio è necessario l'incontro con un ulteriore grande paradigma.

5. Le idee delle classi dominanti (e delle altre): la lezione di Karl Marx e Carlo Ginzburg

Il materialismo storico può essere definito, come la scuola delle *Annales* nel Novecento, la grande rivoluzione ottocentesca nel "fare storia". Ponendo un severo senso del limite ai grandi affreschi dell'idealismo e di quello stesso metodo storico tedesco a cui lo stesso Marx doveva moltissimo, il paradigma materialista insegna a mettere in dubbio che siano le *idee in quanto tali* a determinare il senso della storia – siano pure il risultato di quelle vaste integrali che il calcolo differenziale tolstojano additava come possibili (ma non certe) "leggi della storia".

Per un incontro propedeutico e formativo con il grande e complesso paradigma, può bastare la lettura accurata di un passo tra i più celebri dalla Prefazione alla *Critica dell'economia politica* (1859), che vogliamo riportare anche nell'intraducibile pregnanza verbale dell'originale tedesco:

In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, notwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen Produktivkräfte entsprechen. Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt.

[Nella produzione sociale della loro esistenza, gli uomini entrano in rapporti determinati, necessari, indipendenti dalla loro volontà, in rapporti di produzione che corrispondono a un determinato grado di sviluppo delle loro forze produttive materiali. L'insieme di questi rapporti di produzione costituisce la struttura economica della società, ossia la base reale sulla quale si eleva una sovrastruttura giuridica e politica e alla quale corrispondono forme determinate della coscienza sociale. Il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza]⁵.

⁵ Marx (1859/1961: Band 13, 7, 7-11 e in particolare 8-9). Traduzione dall'ed. completa italiana, Editori Riuniti, Roma 1969.

Se l'oggetto dell'educazione sono le *Bewußtseinsformen*, le forme della coscienza, allora esso non è che un oggetto apparente: per educare quelle forme bisogna agire sulla "base reale", su quei rapporti di produzione che determinano ogni sovrastruttura (sistemi formativi inclusi) imprimendo in loro il sigillo ineliminabile delle *idee della classe dominante*.

Afferrare, anche tramite un primo contatto, il senso di questo paradigma significa contemplare l'ipotesi che l'educazione non possa "cambiare il mondo" ma solo interpretare le esigenze di volta in volta poste da determinanti più forti. Oppure, che possa "cambiare il mondo" solo sollecitando pensieri e comportamenti che spingano ad agire direttamente sulle "strutture" (non necessariamente tramite la rivoluzione proletaria). E anche, in terzo luogo, tenere presente che i sistemi scolastici di Stato (peraltro esplicitamente avvertiti da Marx nelle *Critiche al programma di Gotha*) hanno contemporaneamente una funzione emancipatoria e omologatrice a un paradigma culturale *dominante*. Tanto basta a stimolare una fruttuosa riflessione, a interrogarsi se la storia dell'educazione sia veramente una progressiva adozione di modelli che hanno teleologicamente "preparato" la fase successiva.

Se le idee dominanti sono quelle delle classi dominanti, che ne è delle idee popolari (non visibili nella trattatistica educativa fino a tempi recenti, ma determinanti per millenni il fitto tessuto dell'educazione informale e familiare)? Si può fare intuire la complessità di questo tema – oltre ogni facile contrapposizione tra "poteri forti" e "popolo", oggi tristemente alla ribalta, e ogni snobismo post-illuministico nei confronti della "superstizione" – con un celebre passo di Carlo Ginzburg:

Quanto si è detto fin qui mostra a sufficienza l'ambiguità del concetto di "cultura popolare". Alle classi subalterne delle società preindustriali viene attribuito ora un passivo adeguamento ai sottoprodotti culturali elargiti dalle classi dominanti (Mandrou), ora una tacita proposta di valori almeno parzialmente autonomi rispetto alla cultura di queste ultime (Bollème), ora un'estraneità assoluta che si pone addirittura al di là, o meglio al di qua della *cultura* (Foucault)⁶.

Se il materialismo storico tende ad annullare il problema della "storia scritta dalle classi dominanti" (se sono esse a determinare la storia, è ininfluente che siano esse medesime a scriverla, oppure no), la rilettura di Ginzburg rimette al centro il ruolo della cultura popolare (e quindi dell'educazione popolare) nel reinterpretare e rimescolare in modo inedito i *dati del problema*. A quale storia affidarsi allora? A quella "ufficiale" o a una (improbabile e forse poco significativa) storia riscritta "dal basso"? Forse a nessuna delle due; o meglio, alle diverse storie possibili, come articolazioni del complesso rapporto tra linguaggio e realtà, tema su cui chiudiamo questa riflessione.

⁶ Ginzburg (1976: XVII).

6. Chi inventa la tradizione? La storia come linguaggio

Con alcune pagine capitali di Eric Hobsbawm, un concetto non certo nuovo ma fino ad allora più o meno implicito, l'“invenzione della tradizione”, acquisisce pieno status, dimostrando con chiarezza come il posizionare il proprio agire rispetto alla storia (la “orientation competence” di cui all'inizio di questo articolo) contenga, necessariamente e per lo più inconsciamente, elementi di alterazione di quella medesima storia di cui si proclama erede. Rileggiamo la definizione hobsbawmiana di “invented tradition”:

“Invented tradition” is taken to mean a set of practices, normally governed by overtly or tacitly accepted rules and of a ritual or symbolic nature, which seek to inculcate certain values and norms of behaviour by repetition, which automatically implies continuity with the past. [...] However, insofar as there is such reference to a historic past, the peculiarity of “invented” traditions is that the continuity with it is largely fictitious. In short, they are responses to novel situations which take the form of reference to old situations, or which establish their own past by quasi-obligatory repetition⁷.

Tale chiave di lettura storiografica si carica di particolare e spiccato interesse in ambito educativo. Buona parte dell'educazione consiste nella trasmissione di rituali sociali, nella necessità di «inculcare certi valori o norme di comportamento per mezzo della ripetizione, che automaticamente implica continuità col passato». In tal senso, che l'educazione sia la “cinghia di trasmissione” dei valori delle classi dominanti (Bourdieu) oppure la forma in cui la conservazione sociale si autolegittima, rimane il fatto che l'autorevolezza di un educatore, elemento sostanziale di una relazione educativa, non può prescindere da una forma di “invenzione della tradizione”. E la storia dell'educazione può fornire strumenti a tale “invenzione” (proponendo all'educatore una rete di richiami per la legittimazione del proprio operato nel “qui e ora”) e contemporaneamente contribuire a decostruirla e ricostruirla continuamente, mantenendo vivo quel *questioning* così essenziale all'*historical thinking* e soprattutto alla professione educativa.

A conclusione del percorso, nella palestra dei paradigmi, si incontra, a volte, un esercizio particolarmente difficile e gratificante. È quello di chiedersi se la storia stessa non sia una forma di *invention of tradition* guidata dalla irresistibile tendenza del linguaggio umano alla logica interna e a una sua superficiale coerenza. “Raccontare” e “fare storia” sono allora sinonimi, il rassicurante documento si allontana e sfuma sullo sfondo, la narrazione occupa il primo piano e trascina con sé ogni residua illusione di obiettività storica e conoscibilità del passato. Nella felice sintesi di István Szijártó:

⁷ Hobsbawm e Ranger (1983: 1-2).

Historians could have learned long ago from Saussure or Wittgenstein that language cannot be avoided, it is not just a tool but the form of human existence. Modernism argues that language is not mimetic but generative, it does not reflect the world but forms it. Postmodernism goes further and claims that language cannot be dominated, the author is 'dead', not even he or she is in control of meaning. On these contrasting views about language the cardinal difference is based as for the theory of history: whether there is correspondence between past reality and the historical text.

A third view has emerged in the debates of the 'linguistic turn', one that claims to occupy a middle position between the two extremes. For example Appleby, Hunt and Jacob claim that the correct position is neither postmodernist negation nor naive realist affirmation of correspondence, but their 'practical realist' answer: there is a poor correspondence, but the historian has still to aspire to this. [...] There is a feed-back establishing a relationship between language and reality⁸.

Assumendo che la narrazione storica (e storico-educativa) sia una funzione linguistica non del tutto (o nient'affatto) controllabile dallo storico, si può tuttavia ipotizzare che proprio la forma che quel linguaggio assume possa far filtrare la struttura di un "reale", di qualcosa di concreto che sostituisca il bersaglio mobile della storia, un passato forse perso per sempre nei suoi dati costitutivi.

L'educatore, a differenza dello storico, non ha scelta: deve necessariamente adottare una forma di "realismo pratico" che postuli in qualche modo una parziale incisività ed utilità della propria azione. In questo senso, l'incontro con la storia assume un carattere costruttivo e vitale. Se il processo educativo non è solo un'immersione più o meno guidata nella realtà circostante, ma un *discorso sul reale* che agisce sulla coscienza in divenire, così la storia, anch'essa una forma di *discorso sul reale*, può aiutarci a dare un senso all'agire educativo – qualunque sia il paradigma con cui lo costruiamo.

Riferimenti bibliografici

- Ginzburg C. (1976), *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino.
- Hobsbawm E. J. e Ranger T. (a cura di) (1983), *The invention of tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Szijártó I.M. (2008), *Puzzle, fractal, mosaic. Thoughts on microhistory*, «Journal of Microhistory», <<http://microhistory.org/?e=48&w=journal-of-microhistory-2008#body-anchor>>.
- Ercikan K. e Seixas P. (2015), *Issues in Designing Assessments of Historical Thinking*, «Theory Into Practice», 54 (3): 255-262.
- Febvre L. (1955), *Les Lumières de Clío* (1^{er} septembre 1954), in *Rencontres internationales de Genève. Le Nouveau Monde et l'Europe*, Les Éditions de la Baconnière, Neuchâtel: 11-29.
- Marx (1961), *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, in Marx K. und Engels F., *Werke*, Dietz Verlag, Berlin/DDR.
- Tolstoj L. N. (1982), *Guerra e pace*, trad. it. di P. Zveteremich, Garzanti, Milano.

⁸ Szijártó (2008), <<http://microhistory.org/?e=48&w=journal-of-microhistory-2008#body-anchor>> (11/19)

Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità

Caterina Benelli

Non ci sono modi giusti o sbagliati
di raccontare una storia.
Allora date ai vecchi la parola,
girate attorno al cerchio,
spingete gli introversi ad aprirsi.
A tutti fate domande.
Vedrete. Tutti si sentiranno riscaldare,
sostenuti dal cerchio di storie che insieme creerate.
Clarissa Pinkola Estés, *L'incanto di una storia*¹

I. Memorie individuali e di comunità

Perché oggi è importante occuparsi di memorie autobiografiche? Perché le storie di vita in ogni sua forma e diffusione, stanno raggiungendo l'interesse di studiosi e di un pubblico sempre più vasto? E ancora, perché si stanno diffondendo da circa venti anni corsi, laboratori e azioni di ricerca dalle memorie individuali e sociali? Il contributo intende rispondere a queste domande prendendo in esame il tema delle "memorie di comunità" inteso come occasione di conoscenza e valorizzazione di microstorie che raccontano la grande Storia (quella con la "S" maiuscola) in un tempo dove è urgente la necessità di ripensare e risignificare questioni, valori, eventi attraverso le traiettorie biografiche della "gente comune"². Ma come poter conoscere e valorizzare le "storie minori" e degli "ultimi" (pensiamo, tra tutti, all'opera di Nuto Revelli e di Danilo Dolci)³ oppure – come ci indica Pierre Michón – le "storie minuscole"⁴?

Attraverso la pratica della scrittura di sé quale strumento riflessivo, ricompositivo e di cura della memoria individuale e collettiva, è possibile progettare azioni "micropedagogiche"⁵ con l'obiettivo di facilitare e accompagnare l'emersione delle memorie autobiografiche attraverso pratiche formative e

¹ Pinkola Estés (1997).

² Per "storie comuni" intendiamo quelle storie ordinarie, di persone non conosciute che sono state raccolte e studiate presso gli Archivi Autobiografici: luoghi presi in esame dai Seminari storici di Trento e Rovereto degli anni Ottanta del secolo scorso. In particolare si fa riferimento al testo di Antonelli (1999) e Benelli (2006).

³ Revelli (2005); Dolci (2008); Dolci (1998); Benelli (2015).

⁴ Michon (2016).

⁵ Demetrio (1999b).

Caterina Benelli, University of Messina, caterina.benelli@unime.it, 0000-0002-2650-6355

Caterina Benelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.09, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

didattiche: proposte intenzionalmente progettate volte all'acquisizione di maggiore conoscenza di sé attraverso la rivisitazione della propria storia e al contempo, come azione di valorizzazione del patrimonio sociale della comunità. A questo punto ci chiediamo come sia possibile raccontarsi e, ancora più, scrivere di sé per narrare storie sociali, di comunità. Innanzitutto dobbiamo dire che ogni autobiografia (e storia di vita) non è soltanto il racconto di un'esperienza strettamente individuale e intima, ma pur sempre è considerata una pratica che porta alla luce storie di vita della collettività: fotografie di un luogo e di un periodo specifico non ancora ben conosciuto. Non c'è scrittura di sé che non abbia all'interno testimonianza di un tempo storico, di un gruppo sociale e di una precisa epoca che riveli sfumature e situazioni inedite, desiderose di esser scoperte e di diventare parte del patrimonio sociale. Inoltre, come ci indica Clarissa Pinkola Estés nel frammento posto in esergo, non ci sono modi giusti o sbagliati di raccontare una storia. La narrazione orale – e noi diremo anche scritta – permette ai narratori e agli autobiografi di “riscaldarsi” con le storie, di prendersi cura dell'emersione e rivitalizzazione delle storie di vita. Le storie, le memorie riscaldano e permettono di sentirsi parte di una comunità. Che cosa significa, in questo tempo storico “sentirsi parte di una comunità”? Significa sentirsi in un luogo “caldo”, in una zona confortevole, parte di una collettività e – come sostiene Bauman – intessuta di reciproco interesse e in grado di garantire i diritti di tutti: in sostanza è un luogo di riconoscimento reciproco⁶. Ci chiediamo, ancora: esiste il concetto di comunità o è un “paradiso perduto”? Secondo Bauman in *Voglia di comunità*, la vulnerabilità delle singole identità porta alla costituzione di “comunità-gruccia”⁷: un “contesto-balsamo” per contrastare la solitudine tipica del nostro tempo e dunque, diventa urgente ripensare progetti e azioni in termini comunitari. Affrontare la questione della comunità in epoca di fragilità di confini, di spazi condivisi sempre più virtualmente e meno fisicamente, significa contrastare l'isolamento e la lontananza relazionale tra persone. Si tratta di una modernità “liquida” – sempre citando Bauman – che implica la necessità e l'organizzazione di strumenti per orientarsi nel mare aperto della collettività e metodi e tecniche per definirla, per comprenderla attraverso tracce, frammenti di storie che, insieme, danno vita al tessuto comunitario. Lasciar traccia di sé nella Storia è una strada da percorrere per offrire elementi di comprensione di un tempo e di una storia. La questione del “lasciar traccia” oltre ad essere un bisogno umano, esistenziale per chi si racconta attraverso la parola scritta rappresenta da una parte il bisogno di far parte di una storia collettiva, dall'altra di conoscere quelle microstorie che narrano aspetti meno conosciuti e rimasti

⁶ Bauman (2003: X).

⁷ Bauman (2003: 17).

all'ombra della Storia⁸: un ordinario che diventa stra-ordinario specialmente se valorizzato attraverso la parola scritta.

Tomasi di Lampedusa nei suoi *Racconti* ci ha restituito il valore sociale e collettivo del “lasciare traccia” attraverso parole che, tra l'altro, si trovano scolpite e ben visibili in alcuni Archivi autobiografici europei, primo fra tutti, nell'ingresso dell'Archivio Diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano⁹ che recitano:

Quando ci si trova sul declino della vita, è imperativo cercar di raccogliere il più possibile delle sensazioni che hanno attraversato questo nostro organismo. A pochi riuscirà fare così un capolavoro (Rousseau, Stendhal, Proust) ma a tutti dovrebbe essere possibile di preservare in tal modo qualcosa che senza questo lieve sforzo andrebbe perduto per sempre. Quello di tenere un diario o di scrivere a una certa età le proprie memorie dovrebbe essere un dovere imposto dallo Stato: il materiale che si sarebbe accumulato dopo tre o quattro generazioni avrebbe un valore inestimabile.

Il dovere di *lasciar traccia* – come ci ricorda l'Autore siciliano – è un'occasione di comprensione di un tempo, di un'epoca e di una società che, attraverso l'azione della scrittura di sé, si consegnerebbero all'umanità frammenti di storia e di vita difficilmente rintracciabili nei libri di testo. Basti pensare alle storie di vita di persone fragili, ai margini, oppure a persone dimenticate o difficilmente conoscibili: le loro storie scritte restituirebbero voce e dignità ai legittimi proprietari ma anche (e soprattutto) conoscenza di mondi raramente raggiungibili.

Penso ai carcerati, alle persone con disagi psichici, ai soggetti migranti che hanno attraversato le “guerre del mare”, alle donne vittime di violenza, ma anche ai bambini che hanno sempre più bisogno di un'educazione alla memoria come collettore relazionale. Penso anche a quelle persone che vivono un'esistenza ordinaria e che, attraverso la scrittura delle proprie memorie, restituiscono alla propria storia la stra-ordinarietà che merita e, nel frattempo, riflettono su se stessi, significano eventi e fatti di un'esistenza che diventa più consapevole e strutturante ai fini del raggiungimento di un maggior benessere individuale e relazionale.

Le storie di vita ci forniscono descrizioni e osservazioni su come si vive in un luogo, in un territorio, in una famiglia, in una scuola, in un'azienda, in qualsiasi situazione in cui gli esseri umani si siano scambiati racconti ed abbiano appreso reciprocamente. «Raccogliere e conoscere le storie di comunità nasce dall'esigenza di porre attenzione alle tracce lasciate da chi ci ha preceduto per meglio comprendere e affrontare il futuro»¹⁰. Ciò richiama

⁸ Ferraris (2009).

⁹ Cfr. <www.archividiari.org>.

¹⁰ Benelli (2013: 21).

all'importanza della "Memoria del futuro"¹¹ e del bisogno di progettare ed addentrarsi nelle memorie sociali per un futuro che ha la consapevolezza del passato e la competenza utile per progettare un mondo migliore. La memoria è il volano che muove i soggetti a riflettere sulla propria vicenda esistenziale e il ricordo, se sollecitato e rivitalizzato, contribuisce a ricomporre le storie individuali dando valore alle esperienze. Pensiamo alla formazione delle giovani generazioni e all'importanza di educare alla memoria per comprendere la storia personale e parallelamente, porre l'attenzione alle storie degli altri ai fini di una educazione all'alterità, alla conoscenza del diverso-da-me.

Un intervento di micropedagogia¹² che si colloca in uno spazio-tempo che include narratore e ricercatore-formatore all'interno di un progetto con un *focus* sui diversi punti di vista dei soggetti, sulle loro connessioni ai fini di una progressiva scoperta per facilitare nuovi apprendimenti.

2. Formazione auto-biografica: una metodologia per prendersi cura delle biografie

Ritornando all'apertura del contributo con le parole di Clarissa Pinkola Estés, siamo riportati nel nostro tempo e in luoghi, dove si assiste alla necessità (e all'impellenza) di trovare spazi di narrazione, di tempo di racconto e di nuove attenzioni a differenti modi di accompagnamento al recupero di storie e di memorie individuali per migliorare le comunità. Per questa emergenza e necessità sociale ed educativa, nel 1998, è stata fondata ad Anghiari, in provincia di Arezzo, un'Associazione culturale da due esperti di storie di vita: da una parte il giornalista Saverio Tutino, già fondatore dell'Archivio Diaristico nazionale di Pieve Santo Stefano, sempre nella provincia di Arezzo, dall'altra Duccio Demetrio già docente di Educazione degli adulti presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca studioso di autobiografia e metodologie pedagogiche autobiografiche. Un incontro felice che ha permesso di realizzare un progetto che, a distanza di venti anni dalla sua fondazione, porta ancora in sé il frutto dell'idea di due grandi esperti di biografie ed autobiografie: anche se Saverio Tutino ci ha lasciato alcuni anni fa, rimane forte la sua impronta nella Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari (LUA), in particolare rimane indelebile la sua attenzione alle "storie minori" e a non dimenticarle nei "cassetti chiusi della storia". Il caso della LUA è di grande interesse per affrontare il tema della formazione alla memoria autobiografica come patrimonio collettivo. Fin dalla sua fondazione, la Scuola di Anghiari si è occupata non solo di metodi e strumenti per la scrittura della propria autobiografia come occasione formativa ed autoformativa, ma anche di metodi e tecniche per prendersi

¹¹ Jedlowski (2017, 2002 e 2009).

¹² Demetrio (1999b); Benelli (2013: 18-19).

cura delle biografie attraverso l'ascolto, la scrittura e la valorizzazione di quel patrimonio umano immateriale che altrimenti rischierebbe di andare perduto. Nasce per questo, all'interno della Scuola della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, il corso avanzato denominato *Mnemon* con lo scopo di sollecitare una linea di ricerca-azione attraverso la raccolta e la valorizzazione delle storie di vita (narrate, scritte, con immagini, video, oggetti) facente parte di una storia collettiva. Una particolare attenzione, come già rilevato, è rivolta sempre alle storie dei "senza voce" e a chi rischia di rimanere nell'ombra¹³. Che cosa significa progettare azioni per prendersi cura delle storie di comunità raccogliendo le testimonianze? Significa progettare sei azioni che andiamo ad elencare:

1. *Progettare una serie di azioni* che dovranno portare al raggiungimento di uno scopo prefissato. In questo caso raccogliere un insieme di testi, scritti in varie forme che raccontano storie di vita o frammenti di storie di vita legati ad un'ipotesi interpretativa o ad una tesi storica che intende illuminare un certo periodo di una comunità, con particolare attenzione per la sedimentazione delle memorie individuali e collettive.
2. *Sperimentare le tecniche* di raccolta di testi autobiografici, scritti o narrati, verificarne il grado di compatibilità con l'ipotesi interpretativa attraverso i racconti biografici prodotti contestualmente alla ricerca-azione per rintracciare le rielaborazioni individuali e/o collettive, le omissioni, i silenzi, le verità nascoste, le cose dette o non dette.
3. *Utilizzare la strumentazione* del metodo biografico più idonea a raccogliere le storie individuali della comunità oggetto della nostra indagine, quindi saper applicare, se è il caso, tecniche diverse di raccolta di biografie per creare una sorta di archivio della memoria collettiva come patrimonio di quella specifica comunità.
4. *Saper restituire* una biografia di comunità in cui siano confluite le soggettività e le memorie che ci interessano. In questo modo possiamo documentare il senso collettivo della percezione e della rielaborazione degli eventi traumatici e/o dei processi che hanno coinvolto quella comunità.
5. *Attenzione alle trame cognitive*, ai repertori culturali, e ai paradigmi interpretativi che i protagonisti degli eventi hanno elaborato al fine di comprenderne le connessioni con la narrazione collettiva o prevalente.

¹³ A tale proposito faccio riferimento al volume di Bandini e Benelli (2011). Nella prima parte ho avuto modo di da conto di un percorso di circa cinque anni di laboratori su "Biografie di maestre e maestri" all'interno del Corso di Storia della Pedagogia, i cui laboratori hanno consentito alle studentesse di Scienze della Formazione Primaria, di attraversare la storia professionale e formativa delle insegnanti con la metodologia della raccolta di storie di comunità. In questo caso si è trattato di indagare la comunità-docente per comprendere e conoscere le questioni "in ombra" di una professione ancora non ben valutata ed inquadrata socialmente, ma che ancora richiede un lavoro di ricerca continua ed approfondimento attraverso tecniche e metodologie auto-biografiche.

6. *Individuare gli elementi di contesto* e le implicazioni storiche, sociali e culturali presenti nelle diverse biografie che concorrono a definire l'universo collettivo di ricostruzione di senso, favorendo la condivisione e lo scambio con i fruitori di quelle biografie tramite il riconoscimento.

Inoltre, le pratiche autobiografiche progettate secondo la metodologia indicata, forniscano ai soggetti coinvolti la possibilità di "autoeducarsi"¹⁴, non solo nella dimensione individuale e di piccolo gruppo, ma anche all'interno di attività sul territorio riguardanti soggetti sociali e collettivi. Le suddette pratiche, anche nella dimensione territoriale, possono, infatti, consentire momenti di riflessione e crescita individuale e offrire la possibilità di ricostruire le storie individuali e collettive, riappropriandosi del senso della propria evoluzione e dei cambiamenti sia come singoli sia come comunità. Inoltre, tali pratiche autobiografiche sono utilizzate per valorizzare il patrimonio delle memorie comuni impedendone la dispersione, affermandone la singolarità e non per ultimo, fornire occasioni di confronto tra i soggetti coinvolti in termini di scambio intergenerazionale, interculturale e con altre differenze. Una promozione alla comunicazione e relazione alle differenze: un laboratorio di educazione all'alterità e un'attenzione alla questione dell'appartenenza.

Quando parliamo di appartenenza alla comunità, occorre tener presente la sua correlazione con il concetto di *identità*, intesa come massimo valore culturalmente e socialmente aggregante¹⁵. Il territorio esprime di per sé una propria identità letta e vissuta in contiguità a canoni culturali tradizionali. Il lavoro autobiografico nei territori e nelle comunità dà la possibilità di guardare le appartenenze e l'identità in modo più chiaro, con una lente d'ingrandimento che mette a fuoco soprattutto appartenenze latenti, in trasformazione o che si stanno sgretolando¹⁶.

L'altra questione da tenere presente quando operiamo in campo pedagogico autobiografico è la valenza evolutiva, trasformativa e dunque pedagogica di un progetto sulla memoria individuale e sociale per non far sì che il progetto di raccolta biografica sia mera archiviazione, oppure un'operazione di "concorso di storia locale".

Sull'importanza della memoria, il regista e scrittore spagnolo Luis Buñel, ci restituisce la forza del significato della memoria:

Si deve cominciare a perdere la memoria, anche solo brandelli di ricordi, per capire che in essa consiste la nostra vita. Senza memoria non si vive.

¹⁴ Il concetto di Autoeducazione fa riferimento, oltre alla pedagogia montessoriana, in ambito della vita adulta alla pedagogia autoriflessiva e autoanalitica presa in esame anche da Demetrio (2003).

¹⁵ Cfr. Maalouf (2005).

¹⁶ Per approfondimenti si guardi anche Bauman (2003).

Senza memoria la vita non è vita. La nostra memoria è la nostra coerenza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino il nostro agire. Senza di lei non siamo nulla¹⁷.

Un intervento formativo di tipo autobiografico si distingue da operazioni tendenti a preservare la memoria di soggetti in “via d’estinzione” per l’attenzione al singolo, alla singola storia e alla possibilità per il soggetto narrante di riconoscersi in essa. Gli obiettivi generali propri delle pratiche autobiografiche (ovvero: favorire conoscenza, cultura, riflessione metacognitiva, sviluppare competenze, progettualità autonoma e impreveduta) si coniugano con obiettivi propri del lavoro sociale in ambito territoriale:

- innescare partecipazione;
- sviluppare appartenenza;
- favorire la comunicazione reciproca tra gruppi “chiusi”;
- riappropriarsi del senso della propria evoluzione e dei cambiamenti sia come singoli sia come comunità;
- valorizzare il patrimonio delle memorie comuni impedendone la dispersione e affermandone la significatività.

Per far sì che l’intervento formativo possa agire sulla “cura delle storie di vita”, è importante attivare strategie pedagogiche come: *la co-costruzione del progetto narrativo e autobiografico* attraverso la relazione il contesto locale. Ogni territorio esprime, infatti, un proprio potenziale autobiografico e le pratiche autobiografiche territoriali assumono un significato particolare in presenza di accadimenti significanti, i cosiddetti “marcatori”, quei nodi biografici che delimitino un “tempo-luogo” territoriale identificabile e condivisibile. Inoltre, *la progettazione in senso interdisciplinare* è intesa come valore da indagare, ricercare con sguardi e voci plurali e reciproci attraverso contaminazioni, meticciami che arricchiscono la ricerca anche alla luce della sempre più dilagante complessità sociale e della moltiplicazione dei mondi vitali cui tutti partecipiamo.

Per avviare una progettazione nel lavoro sociale, è fondamentale acquisire le competenze necessarie alla progettazione consente di orientare la propria proposta auto/biografica all’interno di un territorio. In particolare, per la progettazione di interventi territoriali che utilizzino le pratiche autobiografiche è necessario perciò conoscere la metodologia autobiografica; praticare l’ascolto e la “scrittura di sé”; saper organizzare e gestire un laboratorio autobiografico; saper formulare una traccia di intervista; saper condurre un colloquio autobiografico e saperlo trascrivere in forma narrativa; conoscere nei suoi tratti essenziali (canoni classici, didattico/scolastici) il territorio e le comunità all’interno delle quali si andrà ad operare; prestare attenzione alle locali “dinamiche del ricordo”, ai “solleccitatori di memoria” (oggetti, fo-

¹⁷ Buñel (1991).

tografie e, forse più pregnanti, luoghi significativi e persone carismatiche) e insieme alla percezione dei “giacimenti” memo-sociali esplorabili.

A questo punto ci chiediamo: come prendersi cura delle biografie di un territorio? Il primo passo è la costruzione di una progettazione partecipata e condivisa che prevede una negoziazione con il committente, la responsabilità dell’operatore auto/biografico verso i soggetti destinatari, la costruzione partecipata di un prodotto, un’attenzione particolare all’attivazione di risorse comunitarie poiché risorse non adeguate hanno ricadute sulla qualità del progetto.

3. Il ruolo del formatore auto(bio)grafo

Quando parliamo del formatore auto-biografo, facciamo riferimento a quella figura professionale in grado di gestire un progetto ed un processo di tipo autobiografico con una formazione specifica data da un’attenzione alla propria ancora storia prima della cura della biografia degli altri¹⁸.

La qualità del formatore auto/biografico si caratterizza dunque per alcuni elementi che lo distinguono nettamente da un “tecnico”. Possiamo provare ad elencarne alcune come:

- una formazione continua che porti all’acquisizione di specifiche competenze autobiografiche;
- l’utilizzo (flessibile) delle proprie competenze;
- la capacità di cooperare con altre professionalità/competenze;
- un atteggiamento di apertura e di “sospensione del giudizio”.

È perciò opportuno che il bagaglio dell’operatore esperto nell’approccio autobiografico al servizio di un ambiente o comunità territoriale, comprenda sensibilità e specificità riferite alla vicenda storico culturale locale e, al contempo, alla capacità personale di rapportarsi al contesto. In sintesi, per diventare un “operatore auto/biografico” è indispensabile avere una formazione di base sulla metodologia autobiografica¹⁹ completata da una formazione specialistica sull’autobiografia territoriale (come prendersi cura delle storie del territorio).

Un altro nodo fondamentale rispetto alle pratiche biografiche e autobiografiche pensate e praticate per un contesto territoriale è quello delle questioni etiche che esse comportano. *Una prima questione etica* da considerare è il dovere morale e scientifico della restituzione da parte dell’operatore a tutti i soggetti coinvolti:

¹⁸ Si fa riferimento alla postura della Scuola di Anghiari e alle ricadute formative del corso avanzato *Morphosis-Mnemon*. Cfr. <www.lua.it>.

¹⁹ Si guardi in Benelli e Pedretti (2017) e in Danieli e Messina (2018).

1. ai partecipanti/soggetti narranti, per i quali la restituzione assume significato di “riconoscibilità”, spesso anche di gratificazione personale, senza dimenticare la componente emotiva/evocativa;
2. al committente, non tanto per un aspetto formale/contrattuale, ma piuttosto perché è il rappresentante della “cultura locale” che si interroga su ipotesi di “dinamizzazione” delle memorie, individuali e collettive;
3. a tutto il contesto territoriale più allargato. Nel caso delle pratiche autobiografiche territoriali, la restituzione deve quindi essere pubblica e collettiva.

Una seconda questione è quella che riguarda l’orientamento culturale (epistemologico e/o politico e/o ideale) del ricercatore e la scelta delle storie da valorizzare, promuovere, raccogliere, diffondere. La questione è di attualità teorica ed operativa. Infatti, nell’ultimo periodo si assiste ad una nuova attenzione per la memoria che, in sé, rappresenta un vero e proprio “campo di battaglia”, un terreno di ricerca di appartenenze e di continuità non tutte connotate democraticamente.

Recuperare una storia comune e costruire (se opportuno) una memoria condivisa può significare aprire, o chiudere, uno spazio di trattativa tra soggetti in conflitto (passato e/o attuale). Rispetto al riconoscimento di un “diritto generale alla memoria”, da un lato non si può dimenticare il diritto di ciascuno all’autobiografia e a ricevere attenzioni distinte e di pari opportunità di “trattamento autobiografico”. Dall’altro la collocazione, le intenzioni e gli interessi (del ricercatore, del committente, dei destinatari, dei soggetti narranti) in campo, non possono non influire sulla scelta delle memorie, non possono non esercitare una selezione valoriale e contenutistica. In questo senso, riteniamo che più che indicare gli eventuali tratti distintivi delle memorie auspicabili o tracciare confini tra progetti “democratici” e progetti “non democratici”, vale la pena sottolineare che le pratiche biografiche/autobiografiche di per sé rappresentano uno strumento che può collocarsi in differenti orizzonti ideali e di senso, uno strumento concettualmente *neutrale*, che tale più non si rivela appena è pensato in funzione di una prassi prevista o in atto. Si tratta allora di operare una *scelta di campo*, quindi considerare alcuni valori minimi e comuni irrinunciabili, e far diventare l’ampliamento (o la difesa) della democrazia (poiché criterio di ricerca e di progettazione e poiché esito auspicato dei processi) un orientatore vincolante della prassi biografiche e autobiografiche sociali contemporanee. È un criterio orientatore di democraticità che non può che declinarsi in situazione, che non può che generare discussioni e precisazioni, ma che rappresenta il vincolo problematico iniziale dal quale non riteniamo si possa prescindere.

In conclusione, quali sono le ricadute della cura delle storie sociali e di comunità attraverso la metodologia autobiografica?

Le ricadute tras-formative sono individuabili attraverso la generazione di momenti di scambio, di relazioni e di partecipazione per lo sviluppo dell’e-

ducazione alla memoria di comunità²⁰. In questo momento storico, come prima rilevato, diventa urgente progettare ed attivare percorsi formativi in gradi di sollecitare incontri, conoscenze di “mondi altri” con la finalità di generare quell’educazione all’alterità e alle relazioni sociali che non è così automatica e facile da incontrare. Allo stesso tempo, il valore del recuperare memorie e storie dei luoghi e delle persone che prima di noi li hanno abitati, facilita un processo di riflessione storica e di senso di appartenenza che permette di far diventare “straordinaria” una storia di vita “ordinaria”. La cura della memoria sociale è inserita in quel tessuto di incontri, relazioni, ricerca di significato utile (se non indispensabili) per “coltivare i territori” e sentirsi parte di essi.

Per questo la Libera Università dell’Autobiografia di Anghiari propone corsi avanzati per formare esperti nella cura delle storie sociali e “Circoli di scrittura” condotti da esperti presenti nei territori per favorire azioni formative locali e moltiplicare percorsi di educazione alla memoria nel territorio nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Antonelli Q. (1999), *Scritture di confine. Guida all’Archivio della scrittura popolare*, Museo Storico, Trento.
- Bandini G. e Benelli C. (2011), *Maestri nell’ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova.
- Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Benelli C. (2006), *Philippe Lejeune. Una vita per l’autobiografia*, Unicopli, Milano.
- Benelli C. (2013), *Mnemon e la cura delle storie di vita*, in Benelli C. (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Unicopli, Milano: 15-25.
- Benelli C. (2015), *Danilo Dolci. Tra maieutica ed emancipazione*, ETS, Pisa.
- Benelli C. e Coppola P. (2017), *Despliegues acerca de la memoria: polifonías necesarias. Un diálogo entre Italia y America Latina*, CRANN Editores, Santiago del Chile.
- Benelli C. e Pedretti A. M. (2017), *La formazione autobiografica in gruppo*, Unicopli, Milano.
- Buñel L. (1991), *Dai miei sospiri estremi*, SE, Milano.
- Danieli L. e Messina D. (2018), *A scuola di autobiografia. Gràphein*, Mimesis, Milano.
- Demetrio D. (1999b), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D. (2003), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano.
- Dolci D. (1998), *Gente comune*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dolci D. (2008), *Racconti siciliani*, Sellerio, Palermo.
- Ferraris M. (2009), *Documentalità. Perché è necessario lasciar traccia*, Laterza, Roma-Bari.
- Jedlowski P. (2002), *Memoria, esperienza e modernità*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Jedlowski P. (2017), *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Carocci, Roma.

²⁰ Sul tema dell’educazione alla memoria si guardi in Benelli e Coppola (2017).

- Maalouf A. (2005), *L'identità*, Bompiani, Milano.
Michon P. (2016), *Storie minuscole*, Adelphi, Milano.
Pinkola Estés C. (1997), *L'incanto di una storia*, Frassinelli, Milano.
Revelli N. (2005), *Il mondo dei vinti*, Einaudi, Torino.

Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca

Monica Ferrari

Il titolo del mio contributo contiene alcuni termini che vorrei presentare e discutere: ognuno di tali termini, infatti, porta con sé la storia di una data storiografia di settore che, nel tempo, è venuta definendo alcuni temi di ricerca e una specificità di approccio. Ma si tratta anche di una storia che, come sempre accade, prima di tutto è quella di una specifica prospettiva di analisi pedagogica in ottica diacronica intrinsecamente connessa al mio personale percorso di acculturazione e, non ultimo, a una particolare modalità di intendere la ricerca in educazione.

I. Professioni e professioni educative

Il tema delle professioni educative di ieri e di oggi è da alcuni anni, non solo in Italia, al centro di un vasto dibattito che incrocia diverse traiettorie di indagine.

Da un lato, infatti, coloro che si sono occupati di storia delle professioni discutono, più di recente, del farsi di distinti profili professionali in particolari epoche della nostra storia, in relazione a istituzioni vecchie e nuove, nel divenire delle diverse forme di vita associata e non trascurano le professioni magistrali, da taluni qualificate come “semiprofessioni” in relazione al loro divenire e allo stentato riconoscimento sociale che le caratterizza, proponendo, così, nuove accezioni di un termine comunque controverso. Penso, in particolare, al volume curato da Angelo Varni nel 2002¹ che, oltre a soffermarsi sulle professioni “ordinistiche”, connesse ad albi e associazioni professionali, fortemente intrecciate nel loro farsi, nei secoli, alla vita delle

¹ Varni (2002).

Monica Ferrari, University of Pavia, monica.ferrari@unipv.it, 0000-0002-2448-9109

Monica Ferrari, *Professioni educative di ieri e di oggi: la “lezione delle cose” come itinerario di ricerca*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.10, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

Università (medici, avvocati, ingegneri ad esempio), inserisce nel testo due saggi dedicati agli insegnanti nel momento cruciale della scolarizzazione degli Italiani tra Ottocento e Novecento. Ancora: la sociologia delle professioni dimostra agli esordi del Duemila una particolare attenzione proprio ai docenti e al cambiamento del loro modo di essere e di pensarsi “professionisti” nel sociale non solo discutendo la specifica accezione del termine “professione”, ma anche promuovendo, nel nostro Paese, significative inchieste sul cambiamento della professione docente in un momento cruciale della storia della scuola italiana².

Non si dimentichi che in Italia il 1998 costituisce un anno di svolta per la definizione del ruolo professionale dei docenti della scuola primaria e secondaria, oltre che degli insegnanti di educazione fisica: nel 1998 nascono le Scuole di specializzazione all’insegnamento secondario (SSIS, poi chiuse nel 2008), il corso di laurea in Scienze della formazione e il corso di laurea in Scienze motorie. Intanto l’autonomia si radica nel funzionamento delle nostre scuole, mentre si definiscono, anche nelle disposizioni normative, nuovi profili per i docenti³.

Non è dunque un caso che, a partire dalla fine degli anni Novanta del Novecento, nuovi studi e ricerche di orientamento pedagogico-didattico traggano spunto, nel nostro Paese, anche dalle concrete esperienze di vita e di lavoro in alcune di queste realtà, peraltro in continuo cambiamento specie per quanto concerne i docenti della secondaria: le SSIS dapprima⁴, i TFA⁵ o i PAS, poi.

Alcuni volumi pubblicati a partire da quella stagione si configurano, dunque, non solo come analisi dell’immagine dei docenti nel divenire della normativa che presiede alla vita delle istituzioni, ma documentano aspetti della vita delle SSIS, esperienze di tirocinio, tra teoria pedagogica e didattica di singole discipline: essi sono, insomma, testimonianza di realtà scolastiche dove i futuri insegnanti si preparano alla professione o dove svolgono il loro tirocinio. In molti studi di quegli anni e soprattutto nel lessico, tra Università e scuola, si fa sentire l’influenza della letteratura che trae spunto da alcune categorie relative a una epistemologia della pratica professionale, debitrice, più di recente, alle teorie di D.A. Schön⁶, ma certo radicata nelle riflessioni dell’inizio del Novecento di autori come Dewey e Lindeman⁷.

Nel contempo, in un ciclo di seminari svolti presso il Collegio Ghislieri di Pavia fin dai primi anni del Duemila, e in una serie di volumi da essi ori-

² Cavalli e Argentin (2010).

³ Penso all’allegato A del decreto MURST del 26 maggio 1998.

⁴ Per una rassegna al riguardo cfr. Ferrari (2011).

⁵ Sui TFA, ad esempio, Guglielmi e Guerra (2016).

⁶ Schön (1993); Schön (2006).

⁷ Quanto a Dewey, sono molti gli studi pubblicati in Italia di recente. Per una rassegna cfr. Ferrari (2016). Su Lindeman cfr. Marescotti (2013).

ginati, si andava articolando una “storia pedagogica delle professioni” che problematizzava il concetto stesso di “professione”, non più limitato, nell’accezione proposta e discussa in questo ambito, alle professioni “ordinistiche” e alle istituzioni ad esse connesse, ma piuttosto legata a una serie di saperi riconosciuti nel sociale non solo in ambito “ufficiale e istituzionale”, legati a un mercato del lavoro, a un “corpus di conoscenze, sovente autoaggiornato, talora autoprodotta”⁸. In tale prospettiva si discuteva anche il concetto di “professionalizzazione”, tra aspetti formali, informali e non formali, espliciti e latenti, promuovendo un confronto con studiosi di varie epoche della nostra storia e di diversi aspetti del farsi professionisti nel sociale. Gli aspetti, diversamente declinati, del farsi delle professioni e della professionalizzazione sono dunque al centro di diversi studi contestualmente impostati, che trovano spazio in specifici volumi. Il primo della serie, pubblicato nel 2009, dedica una sezione agli educatori. In cinque diversi saggi si discute di figure magistrali, osservate in diverse epoche della storia italiana tra Settecento e Novecento, sulla base di fonti di diversa tipologia, non ultima, in riferimento alla “professoressa” studiata da Giulia di Bello, quella letteratura (non solo per i ragazzi) che trova spazio anche sui periodici nei primi anni del Novecento.

La riflessione sulle figure magistrali, tuttavia, nel farsi controverso di una professione, nel divenire delle istituzioni educative e nella difficile professionalizzazione all’insegnamento, tra essere e dover essere, tra idee di scuola, di insegnante, di allievo e prassi didattica è un filo rosso che attraversa i differenti volumi della serie⁹: l’accento è posto, come si diceva, sugli aspetti impliciti e non dichiarati delle pratiche pedagogiche di individuazione umana e professionale in specifici contesti anche informali e non formali, ove vanno ricercate le tracce di quello che è stato definito un curriculum latente¹⁰. Forse però, a ripensarci, si tratta anche di un *hidden curriculum* proprio della quotidianità delle istituzioni formali e del loro divenire nel tempo¹¹, tra persistenze e innovazioni, tra ritardi e cambi di direzione nelle politiche educative che tuttavia si configurano, nel loro insieme, come un itinerario formativo e trasformativo delle agenzie educative e delle persone.

2. I contesti e le cose

Ma il 1998, sopra ricordato in riferimento al divenire della istituzionalizzazione di nuovi *curricula* per le figure magistrali nelle università italiane, va ricordato anche dal punto di vista della ricerca relativa alla “cultura” di

⁸ Becchi e Ferrari (2009: 11).

⁹ Per una recente presentazione del percorso di ricerca cfr. Becchi e Ferrari (2018).

¹⁰ Su questi aspetti rimando ai saggi di Stodtbeck e Bernstein (1971) pubblicati e tradotti in Italia nel 1971 nel volume a cura di Passow, Goldberg e Tannenbaum. Sul tema della pedagogia latente cfr. Becchi (2005).

¹¹ Larcher (2013).

quell'ambiente "specialmente istituito" (per dirla con Dewey) che è la scuola, un contesto *sui generis*, ecologicamente complesso, inserito in un sistema nazionale dell'istruzione che in Europa va assumendo una fisionomia a noi familiare solo a partire dagli ultimi decenni del XVIII secolo. La pubblicazione del volume di André Chervel¹² segna una tappa importante nella riflessione sul ruolo della scuola come agenzia del sociale capace di produrre cultura e non solo di divulgarla a chi si suppone non ne abbia conoscenza, rischiando così di tradirla. Nuove ricerche su questo particolare fenomeno sociale individuano nuovi oggetti: le discipline scolastiche¹³, nell'intreccio con la manualistica¹⁴ e lo strumentario didattico¹⁵, divengono il fulcro di studi attenti anche agli spazi in cui si svolgono le esperienze di insegnamento-apprendimento del passato¹⁶.

In riferimento alla scuola vissuta nel presente, l'attenzione alla qualità dei contesti educativi per i più piccini, emersa nel nostro Paese già negli anni Novanta, articolatasi in diverse esperienze di ricerca e nella messa a punto di strumenti di *educational evaluation* di contesto¹⁷, inserita poi in una più ampia definizione di dispositivi per la valutazione scolastica normata da un crescendo di disposizioni e provvedimenti nel primo ventennio del Duemila¹⁸, mette in luce il ruolo delle "cose" presenti negli ambienti ove crescono i bambini.

Nel contempo, diverse esperienze di ricerca condotte a partire da differenti prospettive suggeriscono, nel crinale tra XX e XXI secolo, l'importanza della cultura materiale della scuola¹⁹, forse anche di una "lezione delle cose"²⁰ che si radica nelle pratiche d'uso degli oggetti, più o meno intenzionalmente proposti e organizzati, in particolari ambiti contestuali, mentre va crescendo la consapevolezza della rilevanza di un patrimonio culturale che merita di essere studiato e valorizzato, anche a partire dalle storie di vita²¹ di chi ha contribuito a costruirlo o di chi ne ha comunque avuto esperienza.

¹² Chervel (1998).

¹³ Ad esempio: Bianchini (2010); Bandini (2012); Ferrari e Morandi (2015).

¹⁴ Ricordo, sempre ad esempio, che in Italia il progetto TESEO, coordinato da Giorgio Chiosso, ha prodotto due volumi, tra il 2003 e il 2008, sull'editoria scolastica tra Ottocento e Novecento.

¹⁵ Rimando, sempre ad esempio, a Farné (2002) e Farné (2006).

¹⁶ Al tema degli spazi educativi la «Rivista di Storia dell'Educazione» dedica una sezione monografica nel 2014.

¹⁷ Penso, ad esempio, a quelle che nella versione italiana si chiamano SVANI e SOVASI, che furono tra le prime *rating scales* americane per la valutazione della qualità educativa dei contesti per la fascia 0-6 ad essere tradotte nel nostro Paese: cfr. Harms, Cryer e Clifford (1992); Harms e Clifford (1994).

¹⁸ Ferrari, Morandi e Falanga (2018).

¹⁹ Cfr. ad esempio: Priem, König e Casale (2012); Meda e Badanelli (2013).

²⁰ Ferrari e Morandi (2017).

²¹ Becchi (2010).

L'attenzione agli aspetti contestuali del farsi professionisti, nelle interazioni del sociale con diversi ambiti professionali ed esperienze, anche sulla scorta di una crescente sensibilità culturale relativa alle questioni della acculturazione intesa come "interreazione"²² inevitabile di saperi ed esperienze, si coniuga inoltre in quel periodo, non solo per me, con alcune ricerche attente alle vicende particolari di allievi e docenti in ambienti circoscritti. Nel 2011, il 150° anniversario dell'Unità d'Italia è occasione per molte scuole di diverso ordine e grado di riflettere sulla propria storia, anche a partire dalle cose che sono rimaste effettivamente o che sono presenti nel ricordo delle persone. Come scrivono Juri Meda e Antonio Viñao, analoghe considerazioni hanno generato nuove ricerche in Spagna e in Francia, con un impatto importante sulle categorie euristiche del fare storia in educazione²³ in connessione con il problema della valorizzazione del patrimonio culturale e con le questioni poste dal presente ove le necessità del fare storia e della memoria, costitutivamente differenti, talora si sovrappongono²⁴. In Italia, molti archivi scolastici (di diversa tipologia)²⁵ sono stati dunque analizzati in ottica storico-pedagogica non solo da esperti del settore ma anche da insegnanti e studenti in corso, spesso in collaborazione con ex docenti ed ex allievi oltre che con archivisti e studiosi "di professione" di diverso orientamento²⁶, a partire dalle cose ci restano: libri, registri, materiali educativi di varia natura, strumenti scientifici²⁷... non solo le carte sono oggi al centro della ricerca che produce nuovi musei e collezioni anche digitali²⁸, mentre si dedica un crescente interesse ai quaderni degli allievi²⁹.

La cultura materiale e immateriale della scuola, insomma, viene studiata a livello nazionale e internazionale³⁰, tra memoria individuale e testimonianze³¹ della vita dei gruppi che hanno lasciato tracce in diverse epoche della storia delle istituzioni educative³², se pure prevale un particolare riferimento all'età contemporanea. Di questo più recente passato possediamo non solo carte e "cose" mute, difficili da decifrare nel rapporto tra teoria e

²² Termine caro ad Alphonse Dupront, che ne parla nel suo volume del 1966 dedicato all'acculturazione.

²³ Meda e Viñao (2017).

²⁴ Caspard (2009); Viñao (2010); Viñao (2012); Yanes-Cabrera e Escolano Benito (2017).

²⁵ Ferrari, Panizza e Morandi (2008).

²⁶ A mero titolo d'esempio mi permetto di ricordare un'esperienza che mi ha visto direttamente coinvolta: cfr. Ferrari, Ferrari e Lepore (2014).

²⁷ Cfr. anche per una bibliografia sul tema: Bellardi, Falomo e Ferrari (2009).

²⁸ Piseri (2017b).

²⁹ Si veda al riguardo, ad esempio e per una bibliografia, il testo, in due volumi, a cura di Meda, Montino e Sani (2010).

³⁰ Meda (2016); Meda e Badanelli (2013).

³¹ Yanes-Cabrera, Meda e Viñao (2017).

³² In questa direzione va anche, ad esempio, il volume pubblicato in occasione del 450° anniversario della fondazione del Collegio Ghislieri di Pavia cfr. Arisi Rota (2017).

pratica pedagogica, esperienze e vissuti degli allievi e dei maestri. Esistono, infatti, vari tipi di fonti che ci parlano della scuola. Tra di esse vorrei fare un cenno alle collezioni private di docenti e alunni che possono divenire di tutti, diventare appunto pubbliche, qualora si inneschi un dialogo tra il mondo della ricerca e le singole persone che le hanno costituite e conservate: la voce degli educatori e degli allievi è già entrata in volumi³³ e pubblicazioni che descrivono la scuola come contesto emotivo capace di lasciare un segno della vita delle persone, allievi e docenti, sovente intervistati o sollecitati a dire di sé in relazione a un dato ambiente culturale e professionale, mentre crescono in ambito internazionale le riflessioni sulla *student voice*³⁴ e sulle comunità emotive³⁵ come prospettiva di ricerca.

Ma la “lezione delle cose” agisce non solo in riferimento all’analisi, tra ricordo e risignificazione condivisa, di esperienze e vissuti, non è solo racconto, memoria, *story-telling* sulla base di un *input* a narrare di sé e di una istituzione: si tratta di un itinerario di ricerca che parte dalle cose conservate da singole persone per rievocare, grazie a un colloquio tra diversi soggetti, più o meno implicati nella vita di quel contesto e di quella persona, le modalità d’uso di quegli oggetti nelle intenzioni dell’educatore. Di quelle intenzioni, tra riflessioni e pratica didattica, tra esperienza individuale e vita comunitaria con i colleghi, tra dover essere pedagogico nelle sue derive e concretezza dell’esistenza, affiora il ricordo, grazie alle mediazioni della memoria e alle emozioni del presente, nella manipolazione della cosa conservata e proposta a un altro, in vista di un’analisi e di una valorizzazione che la rende fruibile a un più vasto pubblico, che la rende adatta a essere depositata in un Archivio della comunità³⁶.

Tale operazione, fondata sulla consapevolezza che le cose fanno lezione da sé in ogni ambiente in cui viviamo, costruendo quel tessuto emozionale che è il nostro panorama interiore, ha aggregato gli interessi di alcuni ricercatori dapprima intorno a una esperienza di indagine che ha visto collaborare il Centro di ricerca interdipartimentale per lo studio e la valorizzazione dei beni culturali scolastici ed educativi dell’Università di Pavia (poi sciolto nel 2014) e il Comune di Mantova, per dilatarsi poi ad altre realtà. Penso ad esempio alla donazione che Rachele Mariotti ha fatto all’Archivio di Stato di Cremona ove il ricercatore, implicato nel dialogo, è divenuto, a sua volta, testimone e custode di idee ed emozioni a partire dall’operazione della condivisa inventariazione della collezione privata, oggi disponibile a tutti³⁷. Anche il fondo Cesare Lazzarini, oggi presso l’Archivio di Stato di Mantova, è

³³ Ferrari, Ferrari e Lepore (2014).

³⁴ Grion e Cook-Sather (2013).

³⁵ Cfr. Rosenwein (2016).

³⁶ Ferrari (2017b e in corso di stampa).

³⁷ Ferrari (2017b).

frutto di un percorso partito da un incontro tra diverse persone, che, grazie a un colloquio con Cesare Lazzarini oltre che tra di loro, hanno compreso il valore di una straordinaria collezione di prodotti culturali della scuola, co-costruiti da un insegnante e dai suoi allievi³⁸ e sottratti alla loro intrinseca fragilità proprio dal docente stesso che fin dagli esordi li aveva investiti di quel significato condiviso ben esemplificato dalla locuzione “cultura della scuola”, da intendersi, appunto come un prodotto culturale *sui generis*, inedito e originale, frutto del lavoro di insegnanti e allievi in un dato contesto.

Cresciuta di dialogo in dialogo, la “lezione delle cose” è senz’altro, prima di tutto per me e per le persone che hanno condiviso questo progetto, un itinerario di ricerca partito dall’analisi degli oggetti per la didattica delle scuole dell’infanzia del Comune di Mantova tra Otto e Novecento³⁹, tuttavia, nel tempo e nell’esperienza di chi ha partecipato, tale itinerario ha accentuato le sue caratteristiche di proposta di formazione. Si tratta insomma di un percorso di lavoro e di ricerca utile a ricostruire con metodo le vicende umane e professionali di una o più persone a partire dalla discussione delle “cose” significate dall’uso in un dato contesto; tale percorso può divenire occasione di formazione e di cambiamento per tutti coloro che lo compiono.

D’altro canto in questa direzione vanno molti altri percorsi di ricerca: se è vero che interroghiamo le fonti sulla base delle nostre istanze e delle nostre domande mentre tuttavia, antinomicamente, cerchiamo di comprendere un altro universo mentale, se è vero che, inevitabilmente, diventiamo quello che siamo nel dialogo con un altro, quando si tratta di *oral history*⁴⁰ che da sé produce le sue fonti, nel rapporto diretto con il mondo di un altro, a mio avviso si accentua quell’inevitabile itinerario di interreazione che è alla base di tale processo euristico.

Inoltre, tra le operazioni analoghe a quella “lezione delle cose”, così attenta agli oggetti sui quali produciamo investimenti di senso, vorrei ricordare oggi uno *story-telling* operaio che dà valore alle cose semplici, agli strumenti del mestiere, alle emozioni che quell’oggetto suscita⁴¹. Maestri e operai sembrano essere uniti nell’assegnare valore alle “cose” del loro mondo, evocative di sentimenti ed emozioni rivissute nel ricordo legato a una gestualità condivisa, alla ritualità del lavoro quotidiano, a un fare caricato di senso sociale

³⁸ Il percorso di riflessione sui materiali didattici conservati da Cesare Lazzarini è iniziato da un dialogo tra lo stesso Cesare Lazzarini, sua figlia Isabella, Enrico Platé e me stessa, poi Federico Piseri si è inserito in questo stesso itinerario di ricerca che si è dilatato coinvolgendo altre persone e istituzioni, fino alla donazione all’Archivio di Stato di Mantova, che ne ha steso un inventario. Su questi temi: Ferrari, Morandi e Platé (2011); Ferrari (2017a); Piseri (2017a). Si veda inoltre «Atti e memorie. Accademia Nazionale Virgiliana di Scienze Lettere e Arti»; il numero n.s. LXXXII (2014 ma 2016) è dedicato a Cesare Lazzarini.

³⁹ Cfr. Ferrari, Morandi e Platé (2008 e 2011).

⁴⁰ Sulle origini della storia orale cfr. Passerini (1978). Più di recente: Portelli (2007).

⁴¹ Su questi aspetti cfr. Morandi (2018).

ed umano, ove l'“intelligenza manuale” e la fisicità dei rapporti hanno ampio spazio, in un'esperienza di cognizione incorporata.

3. La storia *di tutti*, una storia *per tutti* come esperienza formativa

Sono profondamente convinta non solo che dobbiamo fare la storia *di tutti*, ma anche costruire esperienze di ricerca che ci aiutino a fare una storia *per tutti*, capace di uscire dagli ambiti ristretti delle comunità scientifiche di settore, per dar forza al significato condiviso di un passato che non possiamo lasciare all'ormai raro *story-telling* familiare, troppo sporadico per garantire quella continuità di senso tra generazioni, propria del focolare domestico di un tempo, nelle odierne forme di vita associata soggette a rapido mutamento tanto quanto le modalità di comunicazione che le esprimono.

La storia *di tutti*, per me, significa in primo luogo che nessuno è escluso: specie se si opera in ottica ecologica, significa occuparsi di diverse figure del sociale anche nella reciprocità dei loro rapporti, di chi non ha avuto voce nella storia e/o non ha lasciato testimonianze scritte del senso del suo fare come pure delle *élites* che hanno avuto responsabilità di governo, nelle tracce che ci restano del loro operare e vivere in diversi contesti oltre che dei modi della rappresentazione di tali circostanze. Non a caso in relazione alla storia dell'infanzia si parla oggi di “intersectionality”, in quanto “a child is never only a child: he or she belongs to a social group or class, with the complex ethnic, religious and cultural implications”⁴².

L'attenzione all'ecologia complessa delle microsituazioni nel loro interagire con altri livelli sistemici⁴³ aiuta ad allargare lo sguardo e a comprendere le interrelazioni tra i vari ambienti che per secoli hanno regolato i meccanismi di esclusione e di inclusione.

La storia *per tutti* è inoltre, per me, un'esperienza di comprensione che, tuttavia, deve essere condotta con metodo e con rigore scientifico. Credo infatti che sia più che mai utile, nell'oggi, impostare operazioni di ricerca che diano senso alla storia per tutti, capaci di far comprendere quanto il passato, più o meno recente, ha lasciato nella nostra percezione del mondo in cui viviamo o nei rituali sociali che scandiscono la nostra esistenza. Un'esperienza di comprensione va oltre la spiegazione razionale di una serie di eventi, come afferma Edgar Morin⁴⁴; tale esperienza, insomma, cambia e trasforma chi la vive in senso autenticamente pedagogico.

La “lezione delle cose”, nel suo divenire, legato per certi aspetti alla casualità degli incontri con alcune persone, ma sempre proseguita con sistematicità nel

⁴² Bjelland Kartzow (2018: 114).

⁴³ Sull'interrelazione tra vari livelli sistemici è di fondamentale importanza la svolta impressa dalla psicologia ecologica del secondo Novecento. Un volume per tutti: Bronfenbrenner (1986).

⁴⁴ Morin (2001).

metodo di indagine finalizzato alla costruzione e/o co-costruzione di un prodotto culturale da comunicare con correttezza (una scheda catalografica di una collezione digitale o di una pubblicazione sul tema, un inventario o un'analisi sistematica di un insieme di documenti...), ha significato per me anche questo: un incontro, appunto, con un mondo di emozioni e di ricordi legato alle cose concretamente presenti nella scuola di ieri, rivisitate, a posteriori, dalla voce di chi le aveva conservate per tanti anni ed ora sentiva il bisogno di consegnarle a qualcuno, di sottrarle all'oblio. Questo è stato uno degli aspetti per me più importanti del percorso di ricerca. Al di là di una concreta esperienza di storia orale, fondata sul colloquio con una persona appartenente a una generazione diversa, esperienza che sottende questioni metodologiche, specie nel campo della storia dell'educazione e nell'importanza di un'inevitabile operazione di pedagogia sociale implicita in tale prospettiva di indagine⁴⁵, non solo per me, tale itinerario, poi, si è precisato nel suo farsi, incontrando così altri testimoni, con le loro "cose". Sono stati gli oggetti, infatti, conservati dalle singole persone, il punto di partenza di un dire di sé orientato dalla tangibile esperienza di una "cosa" che è ancora, a tanti anni di distanza, causa di emozioni e di una comune riscoperta che avviene tra chi racconta e chi ascolta nel comune interesse a costruire una testimonianza attendibile, condivisa e comunicabile.

La digitalizzazione dei prodotti della ricerca, tra luci ed ombre, tra nuove possibilità di divulgazione e difficoltà di realizzazione (un sito web o una collezione digitale costano, vanno mantenuti nel tempo, aggiornati costantemente e vincolati alla normativa sul digitale in continua evoluzione), è una risorsa che offre l'occasione, ad esempio, più semplicemente, di prodotti quali gli e-book o le collezioni digitali, visibili a tutti gratuitamente, ma anche di molte altre occasioni di divulgazione di informazioni e di condivisioni di esperienze, ben descritte da Gianfranco Bandini⁴⁶, di nuovi incontri, capaci di innescare itinerari inediti di *Public History*.

Tuttavia credo che ci siano diversi livelli di costruzione e di comunicazione di una storia di tutti e per tutti capace di divenire un'esperienza di *pedagogia sociale*. In particolare, quanto agli insegnanti e ai ricercatori in ambito educativo, è importante, a mio avviso, proporre loro, in prima istanza, la condivisione di un percorso di *empowerment* e di "coscientizzazione" (per usare un termine caro al primo Freire) in presenza, partendo cioè dalle cose tangibilmente presenti negli ambienti educativi, un percorso che, almeno per me, è stato foriero di cambiamento e di reciproca acculturazione, nel dialogo tra mondo della ricerca e mondo della scuola. Ciò può senza dubbio coniugarsi con altre forme di produzione di testimonianze e risolversi in progetti più complessi, fino alla digitalizzazione delle esperienze e delle informazioni, nel dialogo con altri soggetti.

⁴⁵ Su tali aspetti cfr. Targhetta (2017).

⁴⁶ Bandini (2017).

Sono consapevole che le cose di ieri sono viste, nel ricordo, con gli occhi di chi adulto o anziano ripensa al proprio passato umano e professionale mentre la sua prospettiva di futuro diventa sempre più breve; non credo, tuttavia, si tratti di un tradimento del passato, quanto, piuttosto, di un nuovo modo di ripensare alla propria traiettoria esistenziale per condividerla con chi ascolta, anche nella piacevolezza dell'interscambio dei vissuti. Si tratta, dunque, di un percorso di cambiamento per chi parla e per chi ascolta, ma forse, se comunicato con correttezza, anche per altri che possono così vedere la luce proiettata sul presente e sul futuro dalle cose semplici del passato.

Raccontare un contesto educativo a partire dalle cose che lo abitavano e che per te hanno avuto importanza, co-costruire un prodotto culturale destinato a essere divulgato e reso noto anche ad altri a partire da quelle pietre⁴⁷ miliari della quotidianità che hanno delimitato la strada che abbiamo percorso, è un'esperienza del profondo per tutti coloro che vi sono coinvolti in prima persona, che dialogano guardandosi negli occhi, a partire da un dato ambiente di vita, fatto di cose, di oggetti artefatti o naturali, comunque risignificati dall'uso. Anche questa è la storia di tutti che ha un effetto formativo e trasformativo per chi la vive, per chi partecipa, cioè, a tali esperienze, oltre che per coloro che ne fruiscono secondo diverse modalità comunicative: una delle responsabilità di chi fa ricerca nel campo della pedagogia e della storia dell'educazione è, secondo me, quella di impegnarsi con metodo in questa direzione, nella consapevolezza che le emozioni condivise hanno un impatto sulla vita delle persone e delle comunità.

In ogni caso, a mio avviso, la storia per tutti che si struttura intorno alla "lezione delle cose" non si può fare da soli: richiede uno stimolo mnestico che parte da un oggetto condiviso tra due o più persone, in un dialogo che è ricordo, scoperta e riscoperta, nello specchio degli occhi di un altro, capace a sua volta di altri riflessi. Si profila forse una svolta nel modo di intendere il mestiere dello storico⁴⁸ in educazione e il senso del fare storia dell'educazione e dei processi formativi?

Riferimenti bibliografici

- «Atti e memorie» (2014), Accademia Nazionale Virgiliana di Scienze Lettere e Arti, n.s. LXXXII.
- Arisi Rota A. (a cura di) (2017), *Ghislieri 450. Un laboratorio d'intelligenze*, Einaudi, Torino.
- Bandini G. (a cura di) (2012), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze University Press, Firenze.
- Bandini G. (2017), *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 143-155.

⁴⁷ È quello che ho cercato di fare, insieme a Giuliana Calvellini, con un gruppo di abitanti di Portovenere ai quali è stato chiesto di raccontarsi a partire dalla fisicità dei luoghi del loro paese: Ferrari e Calvellini (2007).

⁴⁸ Noiret (2011); Colombi e Sanicola (2017).

- Becchi E. (2005), *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni di didattica della scrittura», 3: 105-113.
- Becchi E. (a cura di) (2010), *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progettati dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*, FrancoAngeli, Milano.
- Becchi E. e Ferrari M. (2009), *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Becchi E. e Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano: 7-27.
- Becchi E. e Ferrari M. (2018), *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25: 229-242.
- Bellardi A., Falomo L. e Ferrari M. (a cura di) (2009), «*Per dissipare le loro tenebre ed errori...*». *Strumenti, modi, ragioni della formazione scientifica nelle scuole di Cremona tra età moderna e contemporanea. Il Liceo Ginnasio "D. Manin", il seminario Vescovile, l'istituto Tecnico "P. Vacchelli"*, Fantigrafica, Cremona.
- Bianchini P. (a cura di) (2010), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino.
- Bjelland Kartzow M. (2018), *Slave Children in the First-Century Jesus Movement*, in Aasgar R., Horn C. e Cojocar O. M. (a cura di), *Childhood in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval World*, Routledge, London and New York: 111-125.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna (ed. orig. 1979).
- Caspar P. (2009), *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'éducation», 121: 67-82.
- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris.
- Colombi V. e Sanicola G. (a cura di) (2017), *Public History. La storia contemporanea*, Feltrinelli, Milano.
- Dupront A. (1966), *L'acculturazione*, Einaudi, Torino.
- Farné R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna.
- Farné R. (2006), *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, UTET, Torino.
- Ferrari M. (a cura di) (2011), *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS-sezione di Pavia*, Pavia University Press, Pavia.
- Ferrari M. (2016), *Rileggere Democrazia ed educazione di John Dewey un secolo dopo*, «Annuario della scuola classica di Cremona»: 205-216.
- Ferrari M. (2017a), «*Se i colori sono belli, lo sono in ugual misura*»: *l'educazione artistica secondo Cesare Lazzarini*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 90-97.
- Ferrari M. (2017b), *Le cose della scuola: riflessioni sulle modalità d'uso a partire dal dialogo con Rachele Mariotti*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 118-123.
- Ferrari M., *Per un'analisi della lezione delle cose tra ieri e oggi: dialoghi sulla modalità d'uso degli oggetti didattici*, in corso di stampa.
- Ferrari M. e Calvellini G. (a cura di) (2007), *Percorsi del cuore e della memoria nella vita di Portovenere*, Fantigrafica, Cremona.
- Ferrari M., Ferrari A. e Lepore A. (a cura di) (2014), «*Il prezioso acquisto della scienza e della virtù*». *La Scuola Magistrale "Sofonisba Anguissola" di Cremona: uno studio di caso*, ETS, Pisa.
- Ferrari M. e Morandi M. (2015), *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

- Ferrari M. e Morandi M. (a cura di) (2017), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova.
- Ferrari M., Morandi M. e Falanga M. (2018), *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, ELS La Scuola, Brescia.
- Ferrari M., Morandi M. e Platé E. (2008), *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Comune di Mantova-PubliPaolini, Mantova.
- Ferrari M., Morandi M. e Platé E. (2011), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Ferrari M., Panizza G. e Morandi M. (a cura di) (2008), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, sezione monografica «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15.
- Grion V. e Cook-Sather A. (a cura di) (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Guglielmi D. e Guerra L. (a cura di) (2016), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*, FrancoAngeli, Milano.
- Harms T. e Clifford R.M. (1994), *SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*, adattamento italiano di Ferrari M. e Gariboldi A., Junior, Bergamo (ed. orig. 1980).
- Harms T., Cryer D. e Clifford R.M. (1992), *Scala per la valutazione dell'asilo nido*, adattamento italiano di Ferrari M. e Livraghi P., FrancoAngeli, Milano (ed. orig. 1990).
- Larcher D. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti in Austria*, in Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori-Pearson Italia, Milano-Torino: 119-145.
- Marescotti E. (2013), *Il significato dell'educazione degli adulti di E.C. Lindeman*, Anicia, Roma.
- Meda J. (2016), *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Meda J. e Badanelli A.M. (a cura di) (2013), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, EUM, Macerata.
- Meda J., Montino D. e Sani R. (a cura di) (2010), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Polistampa, Firenze.
- Meda J. e Viñao A. (2017), *School Memories: Historiographical Balance and Heuristic Perspectives*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 1-9.
- Morandi M. (2018), *Storie di vita e d'impresa tra XX e XXI secolo. Un percorso pedagogico*, «Annali di storia dell'educazione delle istituzioni scolastiche», 25: 291-305.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano (ed. orig. 1999).
- Noiret S. (2011a), *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37: 9-35.
- Passerini L. (a cura di) (1978), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Passow A. H., Goldberg M. e Tannenbaum A. J. (a cura di) (1971), *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano (ed. orig. 1967).
- Piseri F. (2017a), *La co-costruzione di prodotti culturali a scuola: un percorso tra le proposte didattiche nel fondo Cesare Lazzarini dell'Archivio di Stato di Mantova*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 98-108.

- Piseri F. (2017b), *La vita materiale della scuola on line. Musei e collezioni: una breve sitografia ragionata*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 186-199.
- Portelli A. (2007), *Storia orale. Racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma.
- Priem K., König G. M. e Casale R. (hrsgg.) (2012), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, «Zeitschrift für Pädagogik», 58, Beltz Verlag, Weinheim und Basel: 7-13.
- Rosenwein B. H. (2016), *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, Viella, Roma (ed. orig. 2016).
- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (ed. orig. 1983).
- Schön D. A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano (ed. orig. 1987).
- Targhetta F. (2017), *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 157-164.
- Varni A. (a cura di) (2002), *Storia delle professioni in Italia tra Ottocento e Novecento*, Il Mulino, Bologna.
- Viñao A. (2010), *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», 28(2): 17-42.
- Viñao A. (2012), *La historia material y immaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35 (1): 7-17.
- Yanes-Cabrera C. e Escolano Benito A. (2017), *Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and "Immaterialities" of School*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 263-270.
- Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (a cura di) (2017), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham.

Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di *Public History* per la formazione docente

Giordana Merlo

I. Premessa

Il presente intervento si divide in due parti: nella prima recupero, senza alcuna pretesa di esaustività, il significato di *Public History* cercando di far emergere, in particolare, la dimensione educativa che sostanzia, a mio avviso, il fare storia «nell'arena pubblica», per usare un'espressione di Serge Noiret¹. È l'utopia pedagogica del grande cambiamento intrinseco ad una storia pensata per un vasto pubblico che, prendendo le distanze da tutto ciò che facilmente porterebbe a qualche forma di intrattenimento, si declina nei termini di 'sapere storico' carico di profondità etica e civile. A ciò si collega la seconda parte dove più specificatamente viene affrontata una delle possibilità della *Public History*, quella di essere promotrice di sapere storico mediante il museo dell'educazione nella formazione docente. Si è ritenuto necessario procedere per gradi chiarendo, dapprima, cosa intendiamo per museo di storia, categoria al cui interno reputo trovi un proprio spazio il museo dell'educazione, e quindi considerare l'importanza che quest'ultimo, pur rivolgendosi ad un pubblico eterogeneo, può avere nella formazione docente. Se è vero che il museo di storia è diventato oggi uno dei luoghi preferiti per incontrare il passato in pubblico², è vero anche che, sulle tracce di un'intenzionalità educativa implicita al nuovo approccio alla storia della *Public History*, il museo dell'educazione deve essere pensato come spazio di sapere storico-educativo rivolto ad un pubblico composito tra cui i futuri docenti, deputati a formare le giovani generazioni.

¹ Noiret (2009: 277).

² Si veda Pomian (2013).

Giordana Merlo, University of Padua, giordana.merlo@unipd.it, 0000-0002-4133-685X

Giordana Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.11, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

2. Public History e dimensione educativa

La *Public History* ha raggiunto oggi, anche nel contesto nazionale, una formulazione concettuale sufficientemente chiara e definita, in particolare, in ordine al riconoscimento della sua importanza culturale in una prospettiva che guardi al futuro e all'emergenza di una consapevolezza storica, etica e civile³. Condividendo il pensiero di Serge Noiret, mi riferisco alla *Public History* come movimento, metodologia, approccio teso alla promozione di uno studio collaborativo, una «più vasta concezione della storia concepita per essere trasportata verso un largo pubblico di non addetti ai lavori»⁴. Contrariamente a quanto i demolitori del significato storico e dell'importanza della storia affermano, la *Public History* non è assolutamente una storia banale e approssimativa, semplificata per rispondere ad una massima divulgazione. È fare storia per promuovere sapere storico; la *Public History* rimanda allora ad un nuovo modo di insegnare e divulgare storia cercando di avvicinare passato e presente, di leggere il presente e i problemi cogenti con una lente propriamente storica in modo tale da legare le due dimensioni temporali in uno spazio interpretativo ampio e coinvolgente un vasto pubblico. Di qui, a mio avviso, fare *Public History* significa soprattutto porsi in una dimensione di utopia pedagogica capace di prospettare un meglio, un 'telos', una allargata consapevolezza storica all'interno della quale trovare i significati profondi di un'evoluzione di identità collettive che denotano appartenenze consapevoli. Si tratta di percorsi di consapevolezza che richiedono la sinergia di studiosi, anche di ambiti diversi, accomunati non tanto o non solo, come sostengono alcuni sociologi⁵, dalla volontà di opporsi all'oblio ma dal riconoscimento di un'urgenza educativa forte in ordine alla comprensione dell'evoluzione della nostra appartenenza al mondo presente che richiede penetrazione di significati. Quest'ultimi, ben lontano dall'essere trasportati mediante un travaso di contenuti da apprendere, diventano percorsi plurali

³ Cfr. Bertella Farnetti, Bertucelli e Botti (2017); Ridolfi (2017).

⁴ Noiret (2009: 276).

⁵ In particolare il sociologo Paolo Jedlowski sostiene la tesi che memoria e storia nascano proprio da tale volontà di opposizione all'oblio, a quella dimenticanza intesa come il peggiore dei mali sin dall'antichità omerica, per cui "There is no doubt that biological evolution can be considered as a process of preserving and transmitting the memory of the species, but the characteristic evolution of the human species requires that the task of preserving social memory be transformed into an intentional activity, and this gives rise to specific institutions, techniques and tools. The cultural heritage that each society preserves and transmits from generation to generation includes everyday and specialized knowledges, the arts and even the language itself, as well as skills and customs [...] The concept of 'collective memory' thus tends to be understood as a set of social representations concerning the past which each group produces, institutionalizes, guards and transmits through the interaction of its members.", Jedlowski (2001:33 e 2016).

di comprensione dove la parte soggettiva del pubblico al quale si rivolgono diviene integrante ed imprescindibile.

Il 'presentismo' odierno di testimoni storici non è, a mio avviso, garante di una coscienza storica collettiva che in quanto tale si declini come etica e civile. Detto in altre parole, il fatto che ci siano numerosi testimoni storici non dà garanzia di per sé di un sapere storico diffuso, dal momento che la presenza di storia non diviene per osmosi coscienza storica. Di qui la necessità di una mediazione professionale, il *public historian*, la cui preoccupazione deve essere quella di

soddisfare una crescente domanda di storia ed interpretare il passato in pubblico, con e per il pubblico, per evitare che la visione pubblica del passato trovi comunque uno sbocco e delle risposte anche a prescindere dalla storia degli storici⁶.

La figura del *public historian* fa sì che il bisogno di storia proveniente dalla società non approdi ad una approssimativa ricostruzione e interpretazione del passato fuori dalle strutture concettuali e metodologiche del sapere storico. Se è vero infatti che la storia depositata in libri non letti è inerte, non agisce nel mondo, e che invece è necessaria una storia vivente, intesa come modello di eventi ricordati che amplia e arricchisce quello che Carl Beker, quasi un secolo fa, definiva «the collective specious present»⁷, è vero anche che non bisogna rinunciare alla scientificità del discorso storico; l'allargamento del pubblico non giustifica approssimazione ma anzi richiede, in prospettiva educativa, la diffusione di un atteggiamento storico capace di dare senso.

Il ruolo sociale della storia, la sua entrata nello spazio pubblico, l'uso che della storia si fa, la sua diffusione attraverso media capaci di allargarne i confini spaziali, riducendo le distanze con un pubblico sempre più vasto, sono tutti elementi di una poliedrica interazione pubblica tra storia e consumatori di storia. Non si tratta solo di attivare un processo di 'pubblicizzazione', di rendere pubblico, nel senso di visibile da tutti, qualcosa che precedentemente viveva in ristrette cerchie accademiche o all'interno di elitari circoli di appassionati studiosi. Rimanere ancorati esclusivamente a questa dimensione porterebbe comunque ad un impoverimento della storia, riducendola ad un insieme di monumenti testimoni che non danno sufficiente ragione delle lunghe durate, dei grandi cambiamenti dell'umanità, della dialogicità tra presente e passato. La storia portata 'per strada', obbliga allora ad interrogarsi sul significato profondo della storia e del suo spazio di senso nella

⁶ Noiret (2017a: 18).

⁷ Beker (1932: 235). Negli anni Trenta del secolo scorso, Carl Beker considerava due importanti elementi relativi all'uso della storia. Il primo concernente il fatto che le persone usano ricordi, memorie del passato in tutti i momenti della vita, il secondo che le persone devono collegare le loro conoscenze passate, presenti e future per essere in grado di partecipare al continuo farsi della storia. Cfr. Jensen (2009).

società civile, con la consapevolezza che la narrazione pubblica del passato, frutto di questo innovativo processo conoscitivo e partecipativo, fa sì che la stessa memoria collettiva diventi storia nel presente. È la molteplicità dei processi narrativi che permette al *public historian*, con metodi professionali specifici e plurali, di diventare interprete della storia e della memoria nell'interazione diretta con le comunità e le loro fonti, i loro monumenti commemorativi, i loro testimoni. Il *public historian* promuove la 'pratica' attraverso cui il passato rivive e, tramite vicinanza collaborativa con il pubblico, favorisce un movimento di conoscenza e consapevolezza storica che, non privo di una compartecipazione affettiva ed emozionale, alimenta la formazione di una memoria collettiva capace a sua volta di mobilitare e attrarre sempre nuovo e più ampio pubblico. Se come affermava Arnita Jones⁸, la *Public History* rimanda ad una storia svolta ovunque al di fuori dell'aula e da chiunque non sia accademico, ciò non significa che la storia possa essere fatta da chiunque, anzi. La storia deve essere fatta da coloro che, in possesso delle qualifiche professionali degli storici, siano capaci di operare al di fuori dell'accademia e in ambienti non necessariamente legati all'area umanistica. Fine ultimo è la consapevolezza del passato nei termini non di pura curiosità bensì di comprensione del presente⁹. Il *public historian* è colui che, in possesso primariamente di «solide competenze nella metodologia della ricerca storica», può offrire storiografia, creare fonti, costruire siti e che, con competenze nell'ambito della comunicazione e l'utilizzo di tutti i media possibili, riesce ad avvicinare vasti e eterogenei pubblici di non addetti ai lavori¹⁰. Il *public historian* è capace di immettere la storia nella società, di aumentarne la consapevolezza al fine di comprendere in profondità i problemi del presente. Il suo è allora «un ruolo di alta responsabilità, perché opera nella sfera pubblica e potenzialmente può raggiungere un pubblico molto vasto con mezzi potenti per capacità di affascinazione e persuasione», per ciò stesso è fondamentale che egli acquisisca «l'autorevolezza necessaria nel confronto con pubblici e comunità portatori di punti di vista e di idee che si pongono spesso in modo antagonistico rispetto alla storiografia più accreditata»¹¹.

Non si può non riconoscere l'intrinseco valore formativo della *Public History* la quale rivolgendosi, come è stato più volte ricordato, ad un pubblico eterogeneo, deve interessare anche il corpo docente, coloro che, in ambito scolastico, hanno il dovere non solo di insegnare conoscenze di storia bensì di costruire con i soggetti in formazione la storia, avviando quest'ultimi all'acquisizione di una strumentalità indispensabile perché possano imparare

⁸ Jones (1999).

⁹ Noiret (2009: 290-292).

¹⁰ Noiret (2009: 276).

¹¹ Ottaviano (2017: 53).

ad appropriarsene al di fuori di qualsiasi ambiente scolastico e/o accademico dando significato al presente e alimentando il proprio senso civico ed etico¹².

3. Museo di storia come habitat narrativo

Il museo di storia è oggi uno dei luoghi privilegiati per incontrare il passato in pubblico, per dar voce ad una narrazione storica rivolta ad una platea vasta ed eterogenea¹³. Se, un po' provocatoriamente, possiamo affermare che «tutti i musei sono musei di storia» – lo stesso concetto di patrimonio artistico ha infatti un carattere implicitamente storico, come pure i musei scientifici o geografici raccontano anche storia – tuttavia è da evidenziarsi la specificità dei musei di storia pensati e costruiti come

luoghi di raccolta di materiali documentari eterogenei e ricchissimi [...] carichi di significato: fonti sempre più preziose per gli storici attenti alla mentalità e agli aspetti antropologici della costruzione delle identità¹⁴.

Il procedimento logico sotteso al museo di storia è però estremamente complesso, quasi paradossale, poiché, come sottolinea Pomian, risponde alla volontà di esporre la storia che è astrazione di alto livello, per cui ci chiediamo «comment exposer même, plus concrètement, un passé, fût-il bien circonscrit, qui, par définition, a basculé dans l'invisible? Et d'abord, pourquoi le faire?»¹⁵.

Luogo pensato «per collocare insieme manufatti capaci di raccontare una storia intesa quasi come l'equivalente collettivo di una memoria comune»¹⁶, il museo di storia funge da catalizzatore di un discorso in ordine alla coscienza identitaria della comunità e della nazione, «il fatto stesso che un museo esista costituisce una affermazione performativa e fonda una identità»¹⁷. Peculiare è il modo stesso di considerare il patrimonio che lo costituisce. Termine derivato dall'unione dei due lemmi latini 'pater', padre, e 'munus', dovere, e che letteralmente significa 'dovere del padre' e che, per estensione, rappresenta tutte le cose di appartenenza al padre e lasciate ai figli, il patrimonio del museo di storia è costituito da materiali che non sono opere d'arte da ammirare ma documenti che «servono per spiegare un discorso elaborato secondo i metodi e le categorie concettuali della disciplina storica»¹⁸. Lo sviluppo di questo discorso di elaborazione ha determinato e determina il cambiamento del museo. Sempre più infatti i musei di storia si qualificano come territori

¹² Noiret (2009: 277-278).

¹³ Si veda Pomian (2001: 17).

¹⁴ Porciani (2010: 115).

¹⁵ Pomian (2001: 47).

¹⁶ Porciani (2010: 122).

¹⁷ Porciani (2010: 122).

¹⁸ Di Giacomo (2017: 271). Si veda anche Boya i Busquets (2006).

di ricerca, aperti ad una dimensione narrante, protesi alla costruzione di un discorso destinato a raggiungere un pubblico ampio e plurale. L'attenzione va allora posta sulla qualificazione determinata da quel 'narrante' che rimanda alla possibilità di superare l'idea di un visitatore passivo, nella ricezione di un certo discorso costruito attraverso i documenti, a favore di quella di un visitatore partecipativo. I documenti sono «vestiges [...] fragmentaires, lacunaires, décontextualisés», che hanno bisogno di 'avere la parola' da chi sa interpretarle ma anche da chi può semplicemente reagire alla loro presenza: «Émotions ou connaissances? Les deux passaient longtemps pour incompatibles. De nos jours, chaque musée d'histoire s'applique à sa manière à trouver un compromis entre les unes et les autres»¹⁹.

Tale atteggiamento partecipativo risponde all'esigenza della contemporaneità di fare del museo un 'habitat narrativo', dove il ruolo attivo del visitatore venga incrementato da una possibile fruizione collettiva in modo che il racconto proceda anche per effetto di più decisioni. Decisioni che avranno ulteriore sviluppo lì dove sia possibile attivare, grazie all'utilizzo di tecnologie in grado di accrescere l'ambiente anche con memorie virtuali, processi di coinvolgimento interpretativo sempre nuovi. Penso perciò ad un museo come luogo dinamico che se da un lato non viene meno alla sua funzione di raccolta ed esposizione, dall'altro sia costantemente proteso al superamento dell'idea di collezione da ammirare per diventare percorso narrativo²⁰.

Dall'oggetto si dipartono sentieri rivelatori sia della sua dimensione storico-formale sia delle vicende che lo hanno interessato. È la narratività del documento capace in sé di raccontare e di offrire stimoli di comprensione diversi poiché è sempre diversa la relazione che dà significato: dall'oggetto si dipanano differenti immagini narrative alimentate da plurali cariche emotive dei ricordi. L'attenzione si sposta quindi dall'oggetto al racconto attorno all'oggetto, ricomponendo una vita intorno che contestualizza il reperto facendolo uscire dalla sua immobile sacralità. Accostando la fisicità della materia degli oggetti, degli spazi e dei corpi alla dimensione immateriale del racconto, costruito tra oralità e multimedialità, si può dar voce all'invisibile, all'interpretazione di quella componente vitale e rituale perduta che completa il senso della presenza dell'oggetto. L'invisibile, il lato d'ombra delle cose, le narrazioni che si dipartono dalla materialità dei documenti, riempiono lo spazio tra la presenza fisica del documento e il raggio visivo del visitatore, «un contrattempo evocativo della ricostruzione filologica e scientifica, che esalta lo spazio dell'immaginazione»²¹.

Nella prospettiva del museo come 'habitat narrativo' ci si muove allora verso l'integrazione e la valorizzazione della presenza del visitatore che ap-

¹⁹ Pomian (2013: 48).

²⁰ Cfr. Cirifino, Giardina Papa e Rosa (2011).

²¹ Rosa (2011: 132).

punto, lungi dall'essere spettatore-lettore silenzioso e distaccato di un percorso storico stabilito a priori da altri, attiva con la sua presenza partecipativa ulteriori percorsi di significato; una presenza e un contributo che finiscono per diventare parte integrante della storia non più solo vista e raccontata ma vissuta. Come sottolineava Ilaria Porciani, in occasione di un seminario tenutosi a Padova nel 2013, i musei non solo esibiscono storia ma anche la producono, la storia degli allestimenti museali ha infatti sul pubblico un impatto maggiore di quello di monografie o articoli scientifici²². Di qui allora si può comprendere come lo studio 'del cosa' ma soprattutto 'del come' esporre sia fondamentale per originare significati e significanti.

4. Museo dell'educazione nella prospettiva di *Public History*

Quanto chiarito, senza alcuna pretesa di esaustività, in ordine alla natura del museo vale anche per la specificità del museo dell'educazione come luogo deputato alla raccolta e all'esposizione, luogo della memoria ma anche luogo dinamico, luogo di elaborazione di narratività in ordine all'educazione. Ritengo che l'approccio debba essere più che mai esperienziale e che il ruolo del visitatore vada attivato primariamente per quella che potremmo definire vicinanza emotiva, per il fatto che i materiali più vari presenti nel museo dell'educazione richiamano ricordi, memorie, vissuti educativi dei visitatori nella loro sconfinata varietà. Ciò ci permette di evidenziare come documenti e oggetti presenti in detto museo non possano essere assolutamente isolati e 'immobilizzati' in una teca ma richiedano di essere 'vivi', aperti al possibile intreccio del flusso del racconto. Se infatti, come ho avuto modo di chiarire, 'l'oggetto' esposto rivela non solo una dimensione storica e formale ma anche le vicende che lo hanno attraversato, ciò è ancora più evidente nel museo dell'educazione, custode di fonti che si connettono alla rete emotiva dell'esperienza di ciascun visitatore, alle memorie individuali che trovano significati altri nel dialogo con memorie altrui e percorsi di scoperta. Per cui il visitatore partecipa a, co-costruisce una storia che riguarda l'educazione muovendosi tra le materialità, leggendo, comprendendo, interpretando i documenti. Si tratta allora di pensare ad una narrazione che possa procedere a più livelli e a più voci dove la componente formativa-didattica si possa mescolare ad una componente più evocativa ed emozionale, dove la storia ufficiale si possa intrecciare alle storie personali, dove il linguaggio scientifico possa armonizzarsi con quello più informale dell'oralità diretta. Allontanandosi sempre più dalla logica del 'contenitore', il museo, i cui significati abbisognano di essere continuamente rinegoziati nel rapporto con il sistema e con la struttura sociale di appartenenza, si qualifica come luogo di memoria mobile e fluida proprio per il suo intrecciarsi al presente. Per cui

²² Cfr. Millan (2013).

alla fine l'elemento quantitativo relativo al numero dei visitatori perde di importanza rispetto all'elemento qualitativo traducibile nella crescita culturale promossa dal museo in termini di consapevolezza storica²³.

Ritengo che il museo dell'educazione in prospettiva di *Public History* possa qualificarsi anche per una sorta di «sussidiarietà verticale»²⁴ che, oltrepassando una narrazione diacronico-orizzontale, dia significato ad una storia 'ascensionale' riferita alla cultura educativa nazionale. In dimensione di *Public History* questi processi dialoganti tra orizzontale e verticale divengono i motori di diffusione, in opposizione ad una storia-intrattenimento, di un sapere storico necessario per una piena cittadinanza. Un sapere costruito su linguaggi, per così dire tradizionali, della ricerca e della produzione scientifica ma anche su linguaggi nuovi, capaci di coinvolgere il pubblico facendo in modo, in particolare, che quest'ultimo comprenda come si svolga il processo interpretativo della storia, come il passato divenga storia; di qui cosa significhi interpretare una fonte, comprendere una memoria, storicizzare, elaborare il passato. La dimensione didattica assume quindi un'importanza fondamentale nella formazione degli insegnanti il cui compito infatti non deve rimanere esclusivamente circoscritto alla trasmissione tradizionale dei contenuti storici, bensì rivolgersi all'acquisizione di linguaggi e di processi mentali propri del sapere storico. Se tutta la *Public History* intesa come 'discesa della storia nell'arena pubblica' deve confrontarsi con pubblici diversi e a tal fine può e deve utilizzare linguaggi plurali e avvalersi di media di comunicazione altrettanto plurali, anche nel caso del museo, e nello specifico del museo dell'educazione, si fa urgente la presenza di una figura professionale, il *public historian*, capace di fare dello spazio museale 'un'arena pubblica', un terreno dove i visitatori siano messi nella condizione di fare storia.

Il museo dell'educazione deve farsi carico della responsabilità di rivolgersi ad un pubblico eterogeneo, tra cui anche i futuri docenti; eterogeneità che va tenuta presente nella esposizione di fisicità documentali e nella co-costruzione delle narritività che da quelle si dipartono. Materialità documentali che devono essere disposte, non per dimostrare una tesi, ma per far sì che il passato divenga storia. Non si tratta allora di esibire storia bensì di produrla, entrando in contatto con il pubblico; nello specifico, il docente in formazione entra in contatto con le fonti e attraverso il *public historian* condivide un processo interpretativo del passato in dialogo con il presente. Il *public historian* è allora presenza necessaria perché, con metodi scientifici e le pratiche

²³ Rosa (2011: 135).

²⁴ Il termine è preso a prestito da Anastasia Remes la quale, in occasione dell'apertura il 6 maggio 2017 della House of European History, sottolineò come l'emergenza di proporre una cultura storica europea e sovranazionale avesse guidato, in assenza di collezioni patrimoniali di riferimento, all'individuazione di una narrazione storica capace di dare conto delle culture nazionali in prospettiva di elevazione verticale. Cfr. Remes (2017).

della sua professione, si fa carico dei bisogni di storia della società presente che, nel nostro caso, è la società docente. Il *public historian* è figura professionale indispensabile per integrare memorie individuali e collettive nella ricostruzione comunitaria del passato e rintracciare identità di appartenenza. È facilitatore di memoria storica che opera per aumentare la consapevolezza della storia e la permanenza delle memorie collettive; accompagna il visitatore in un percorso conoscitivo, interpretativo, partecipante e lo mette nella condizione di interagire con il documento, in modo tale che egli possa andare e tornare dal tempo per significare passato e presente. Un compito complesso ma possibile ripensando la narrazione implicita nella presentazione dei documenti: racconto del significato storico in ordine all'identità collettiva su senso e significati dell'educazione e dei suoi contesti. Quindi anche comprensione dei problemi del presente attraverso la consapevolezza della storia, come pratica scientifica capace di offrire profondità analitica a eventi da contestualizzare e da documentare con le fonti. Si tratta, con il metodo storico, di rendere più problematica l'analisi degli eventi e quindi di una costruzione di senso che è responsabilità degli insegnanti²⁵. A tal fine il museo dell'educazione può essere un'occasione formativa per accedere a quella dimensione di diffusione della storia non come intrattenimento ma come sapere sul presente. Il ripensare la narrazione determina l'individuazione di una varietà dei documenti presentati ma anche altre frontiere di comprensione come ad esempio l'uso della storia orale anche quando ciò che il pubblico richiama non è testimonianza di un recente passato ma piuttosto un commento o una discussione di un passato lontano che attraversa i secoli²⁶. La cultura dell'oralità è capace di recuperare la densità umana del raccontare a voce, non si sta qui pensando solo a tradizionali interviste ma, ad esempio, a ritratti di persone capaci di trasferirci la loro emozione, o a letture ad alta voce, con il fine di creare una feconda rete comunicativa, che definirei plurisensoriale, tra linguaggio tecnologico e una maniera più antica di trasmettere, raccontare e dare senso, nel rispetto costante della pluralità dei punti di vista. E quindi l'attivazione di processi di sperimentazione tali da mettere il visitatore nella condizione di poter toccare e co-costruire conoscenza storica mediante l'uso di tecnologie e linguaggi interattivi promotori di partecipazione e di valorizzazione delle condizioni di dialogo, nonché esperienze di *digital history*.

Il museo dell'educazione come ambiente costruito sul modello partecipativo si profila come ecosistema di conoscenza e habitat narrativo caratterizzato dalla presenza di 'documenti fisici' e dall'accesso ad un patrimonio immateriale di senso nonché dalla costruzione di una narritività che comprende territorio, memoria di una comunità, tradizione orale, saper fare. Una struttura

²⁵ Noiret (2009: 277-278). Cfr. anche Noiret (2017b).

²⁶ Bandini (2017).

narrativa quindi che coinvolga e interagisca con la componente immaginativa e promuova un procedimento cognitivo autonomo che, richiedendo per sua stessa definizione il ruolo partecipativo del visitatore attivi l'interiorizzazione delle informazioni, alimenti la necessità di fare sintesi e di leggere in modo critico le informazioni alle quali si ha accesso. All'interno di una ricostruzione di rapporti con i pubblici tesa a far comprendere l'importanza antropologica della storia, emerge come le professioni educative possano rinnovarsi proprio a partire dalla storia nella comprensione del presente. La storia di lunga durata presente nel museo dell'educazione permette di attivare percorsi di consapevolezza relativi alla lenta e lunga costruzione culturale e sociale dell'educativo in senso lato e quindi fornire degli strumenti di comprensione critica. Entrare nella comprensione della passata identità della comunità educante diventa fondamentale per una presa di coscienza di ciò che significhi oggi educare. Le materialità dell'educazione non vanno lette attraverso le indicazioni descrittive, vanno vissute per divenire fonte storica della memoria e vanno intrecciate al mio racconto personale allargando gli orizzonti conoscitivi. Il passaggio è di un'importanza fondamentale perché la storia non sia tema di intrattenimento ma sapere necessario per una piena cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

- Bandini G. (2017), *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Svizzera: 143-155.
- Beker C. (1932), *Every His Own Historian*, «The American Historical Review», 2: 221-236.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine.
- Boya i Busquets J. (2006), *Vitrines de la història: una panoràmica de l'evolució dels museus d'història*, «Mnemòsine», 3: 19-34.
- Cirifino F., Giardina Papa E. e Rosa P. (a cura di) (2011), *Musei di narrazione: percorsi interattivi e affreschi multimediali*, Silvana, Cinisello Balsamo.
- Di Giacomo M. (2017), *Servono ancora i musei di storia*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 269-278.
- Jedlowski P. (2001), *Memory and Sociology: Therms and Issues*, «Time & Society», 1: 29-44.
- Jedlowski P. (2016), *Intenzioni di memoria. Sfera pubblica e memoria autocritica*, Mimesis, Milano.
- Jensen B. E. (2009), *Usable Pasts: Comparing Approaches to Popular and Public History*, in Ashton P. e Kean H. (a cura di), *People and their Pasts. Public History Today*, Palgrave Macmillan, Basingstoke: 42-56.
- Jones A. A. (1999), *Public History Now and Then*, «The Public Historian», 3: 21-28.
- Millan M. (2013), *I musei tra public history e uso pubblico della storia*, «E-Review», 1, <<http://e-review.it>> (11/19).
- Noiret S. (2009), «Public History» e «storia pubblica» nella rete, «Ricerche storiche», 2-3: 275-327.
- Noiret S. (2017a), *Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 9-33.

- Noiret S. (2017b), *A proposito di Public History internazionale e dell'uso-abuso della storia nei musei*, «Memoria e Ricerche», 1: 3-20.
- Ottaviano C. (2017), La 'crisi della storia' e la Public History, «RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea» 1(I n. s): 41-56.
- Pomian K. (2001), *Che cos'è la storia*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pomian K. (2013), *Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies*, «Le Débat», 177: 47-58.
- Porciani I. (2010), *La Nazione in mostra. Musei storici europei*, «Passato e presente», 79: 109-132
- Remes A. (2017), *Memory, Identity and Supranational History Museum: Building of House of European History*, «Memoria e Ricerche», 1: 99-116
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini editore, Pisa.
- Rosa P. (2011), *Dai musei di collezione ai musei di narrazione*, «DISEGNARECON», 8: 129-138.

Forme e figure della psicomotricità

Ivana Padoan

1. Premessa

L'educazione psicomotoria è diventata una pratica educativa attorno agli anni '60. La sua storia, le ricerche e le pratiche risentono della trasformazione educativa di un modello di intervento di matrice trasmissiva o applicativa verso un processo educativo globale e relazionale della persona attraverso la scoperta, la ricerca, le pratiche attive. Su queste referenze lo specifico psicomotorio si appoggia su un'*epistemologia personale del conoscere e dell'apprendere da parte del soggetto* in quanto sistema globale, autopoietico, dinamico, incarnato nel contesto d'azione. La dimensione educativa della psicomotricità non si limita tuttavia al solo processo educativo. Se la sua origine presenta per lo più una matrice rieducativa, lo sviluppo ha assunto direzioni di prevenzione, di appoggio e sostegno educativo, rieducativo e terapeutico. Le sue referenze culturali e teoriche sono complesse e interdisciplinari e pongono l'accento sul *dominio del soggetto autopoietico e autoreferente del proprio futuro*.

2. Breve excursus storico

La pratica della psicomotricità nasce come base clinica, per curare le difficoltà nei centri psicomotori di malati mentali o lesionati. Una rieducazione psico-motoria debutta negli anni '30 con P. Pétat, professore di educazione fisica, a seguito delle intuizioni dei clinici Tissié e Janet. L'intervento cerca di mettere insieme le nozioni cliniche della psicologia con la rieducazione del movimento per un migliore adattamento dei soggetti clinici o in difficoltà. L'obiettivo era arrivare alla padronanza e al controllo di sé attraverso

Ivana Maria Padoan, University of Venice Ca' Foscari, ipadoan@unive.it, 0000-0002-3430-2539

Ivana Padoan, *Forme e figure della psicomotricità*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.12, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), Public History of Education: *riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

il trattamento del movimento considerato la rappresentazione di una psiche disordinata o inibita.

Il trattamento del movimento avviene attraverso esercizi fisici, ipnosi e pratiche corporee meno costrittive di quelle prettamente cliniche e mediche. Vengono proposte azioni di persuasione, di concentrazione, di respirazione. Lo stesso avviene nella cura dei minori, all'interno di istituzioni e scuole speciali per il trattamento delle difficoltà fisiche e psichiche.

Tuttavia la progressiva istituzionalizzazione dell'attività psico-motoria anche nelle scuole riduce lo sfondo psicologico dell'intervento a favore dell'imperativo igienista sportivo. Viene ridotto quindi l'obiettivo della salute psicofisica a favore di un mantenimento fisiologico e delle competenze motorie in funzione di un miglior adattamento. Tuttavia l'incontro fra la psicomotricità e la psicologia avviene nuovamente con la ricerca di H. Wallon¹, che lascia intravedere un legame tra l'affettività e i disordini della motricità. Nasce quindi la rieducazione psico-motoria in clinica e a scuola per correggere i comportamenti dell'equilibrio con l'acquisizione di automatismi di sviluppo, della coordinazione e della padronanza motoria. Tutto il lavoro parte dal presupposto che il controllo del corpo induce la calma dello spirito e della mente. Agli esercizi psicomotori si accompagnano esercizi di rilassamento attraverso fasi simmetriche o asimmetriche, logiche ritmiche di contrasto.

Per ritornare alle riflessioni precedenti, siamo di fronte a un concetto deterministico e strumentale del rapporto corpo mente anche se comincia a emergere il concetto, il riconoscimento di una relazione corpo-movimento-psiche. Siamo sicuramente lontani dalla separazione mente-corpo di Cartesio, ma sempre all'interno di una logica dominante della mente sul corpo. Il corpo è ancora concepito come strumento.

Ben presto l'intervento psicomotorio si allarga al trattamento dei disturbi scolastici e dell'apprendimento, ed è nella rieducazione scolastica che emerge la prima rottura con la psico-motricità anatomo-meccanica. È con lo psichiatra Ajuriaguerra (1980) e la sua équipe medico educativa in ambito scolastico, che vengono definiti alcuni principi educativi ispirati da un'altra logica². Ajuriaguerra mette in relazione difficoltà di parola, di lettura, di scrittura e di pensiero con la motricità. Queste difficoltà si basano su un difetto di maturazione dello sfondo tonico. L'esame dei disturbi nei soggetti dimostra delle reazioni emotive esagerate. Come dunque educarli? Alla base del trattamento di Ajuriaguerra, vi è la concezione di un corpo globale, all'inizio frammentato in zone privilegiate, successivamente ricomposto in uno schema corporeo a partire dal quale si elabora la nozione di spazio. Uno spazio inizialmente limitato al campo visivo, successivamente esteso al movimento, poi spazio estensivo caricato dalle produzioni fisico-emotive e cognitive del soggetto.

¹ Wallon (1984).

² Ajuriaguerra (1980).

Ma Ajuriaguerra va ancora più lontano. Riferendosi ai lavori di W. Reich e A. Freud, che hanno dimostrato il ruolo considerevole dei meccanismi di difesa dell'io, nelle strutture caratteriali e nevrotiche, individua nella concezione di "corpo proprio" di Vallon, un senso dell'io più concreto. Per ritornare alle riflessioni precedenti non siamo ancora in una logica immanente o fenomenologica del corpo, ma nel riconoscimento di una personalizzazione unica e valoriale del soggetto-corpo-movimento, che costituisce ciò che Lacan sottolineava come "stadio dello specchio". Lo stadio dello specchio è il momento in cui il bambino anticipa, attraverso l'immagine, la sua unità corporea che succede alla fase più arcaica, in cui il corpo è vissuto nello spezzettamento³. Come avviene infatti il superamento del corpo spezzettato? Grazie alla maturazione del sistema relazionale che non può essere separato dal movimento e dallo schema corporeo. L'unità del corpo non può essere realizzata che nella misura in cui il bambino arriva a padroneggiare di meglio in meglio con la sua motricità la relazione nello spazio-tempo. Nella prospettiva di Ajuriaguerra, la consistenza dell'io non si limita ai meccanismi di difesa, come sostiene una certa psicoanalisi, essa è inerente anche alle esperienze di vissuto e di approccio del soggetto al mondo, nel mondo. Nella misura di un funzionamento neurologico adeguato, le condotte psicomotorie attivano l'apparizione della coscienza del corpo che va a permettere la padronanza progressiva del gesto e la diversificazione delle comunicazioni con l'altro.

Ajuriaguerra diventa il primo autore che tenta una tesi psicomotoria integrata tra le concezioni psicoanalitiche, neurofisiologiche e psicologiche.

3. Paradigmi della psicomotricità

Senza ricorrere ad Aristotele, alla sua fisica del movimento come ontologia del soggetto, il discorso della psicomotricità apre al processo di un'ontologia della forma come autopoiesis organizzativa del soggetto nei vari contesti auto-biografici: comunicativi, relazionali, spaziali temporali, creativi e creazionali.

Il soggetto è l'agente del processo con cui le espressioni e le azioni si esprimono, si misurano, si autoregolano, si sviluppano, si autonomizzano passando attraverso le diverse partnership che il soggetto incrocia nel proprio agire.

Vi sono alcuni epistemi che caratterizzano la psicomotricità come pratica originale nel campo educativo, rieducativo e terapeutico del soggetto.

3.1 In principio era il corpo

Da sempre il corpo è oggetto/soggetto di studio: dal corpo esiliato dalla mente, al corpo strumento della conoscenza, al corpo mistico del divino, al

³ Lacan (1974).

corpo naturale, biologico, tecnologico, enattivo. Sono concezioni generate dai diversi modelli di rappresentazione dell'umano, nel rapporto con la conoscenza, con l'apprendimento, con la cura.

Nella tradizione filosofica e pedagogica, il concetto di corpo è passato attraverso diverse rappresentazioni, basta pensare a Platone, a Kant, a Cartesio e a Hegel. Con Spinoza il corpo prende un altro significato. Deleuze⁴, rileggendo Spinoza⁵, parte da una semplice frase che dice: *noi non sappiamo ancora niente di ciò di cui il corpo è capace*⁶. Per Spinoza il corpo è potenza nella sua espressione soggettivo-sostanziale, costitutivo "vero" dello statuto del vivente. Si tratta di corpo agente e non agito. Un corpo che conosce ponendosi *all'ascolto nella relazione* che instaura con il mondo ma anche con la trascendenza. Per dirla con Bateson⁷, il corpo, come la mente del resto, non parla di sé ma parla della relazione che l'io/sé trattiene nel e con il mondo esterno e interno.

Ma di quale corpo si parla? Di un corpo fisico? In parte. L'apporto delle scienze neuropsicologiche – non riduttive – e della fenomenologia, sostengono che cervello, corpo e ambiente sono parte di un intreccio inestricabile in cui si situa l'esperienza del soggetto nel corso della sua esistenza. Cosa viene messo in gioco in questa relazione? Che cosa in essa si gioca, risuona?⁸. È la dimensione dell'ascoltare che va messa in gioco per comprendere.

Ascolto come prestare orecchio o ascolto, come tensione, intuizione, intenzione, attenzione?

Ascoltare, sentire, sentirsi, non sono attributi del pensiero razionale, ma lo sono di una mente corporea. Siamo in una dimensione fenomenologica del corpo inteso come corpo pensante, vissuto relazionale, corpo che sente prima di interpretare. La dimensione fenomenologica cambia il senso del sentire. Un sentire non prodotto dei sensi, non percipiente, ma prodotto di una risonanza portata dal senso, un sentire che cambia l'oggetto del vedere, dell'udire dell'udito, del tatto del contatto. Un sentire che viene da dentro e da fuori e che prima di portare alla rappresentazione, porta a una risonanza di un profondo che si manifesta attraverso l'espressione.

Questo corpo che intende può comprendere? Può darsi una ragione? Vi sono due significati nella parola «com-prensione» dice Nancy⁹: comprendere un contenuto e comprendere un senso. Comprendere un contenuto significa attivare un corpo-pensiero, un corpo che conosce già e che usa la

⁴ Deleuze (2007).

⁵ Spinoza (2007).

⁶ Spinoza (2007: III, Prop. 2).

⁷ Bateson (1993).

⁸ Nancy (2002: 8).

⁹ Nancy (2002: 9).

mente per definire se stesso e il mondo¹⁰. Comprendere un senso significa *descrivere*, non definire il rapporto del sé con il mondo. La mente pensante non definisce a priori perché è carica di significanti, di sensazioni, di movimenti, di sentimenti e questo la porta ad essere tesa «verso il possibile, il non immediatamente accessibile»¹¹. La questione dell'accessibile limita il prodotto della mente pensante perché viene sottoposta ai vincoli esterni del soggetto. Questo limite condiziona i soggetti attivando i sistemi e le reazioni comportamentali pre-determinate.

Al contrario, il senso del possibile lascia spazio all'espressione, all'esplorazione, alla sperimentazione, a quel sentimento di pienezza che solo un corpo pensante può produrre. Pienezza nel senso di sistema corpo/psiche, corpo/mente, dimensione non necessariamente consapevole, ma in grado di allenarsi a ri-costruire coscienza e consapevolezza nella relazione.

La questione del possibile mette in gioco il piano di ragione e le condizioni che i sistemi personali e sociali esprimono. La cultura della ragione intesa come razionalità costruttiva del soggetto, cerca di sottomettere la realtà ai domini imperativi delle norme e delle regole. Il prodotto che ne risulta sono i comportamenti, le strutture corporee e mentali trattate a fini di norme o di obiettivi intenzionali, rappresentati dal mondo esterno. Anche il mondo interno del soggetto può essere carico di norme o di obiettivi intenzionali. Sono tracce derivate da precedenti rapporti con il mondo. Queste tracce non sono necessariamente consapevoli a priori. Sono tracce più o meno profonde, incardinate, incastrate in un vissuto che si presenta come ripetitivo e reificante. Siamo tutti prigionieri della propria storia – dice Mezirow¹² – in quanto discendenti, siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto capaci di dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi partiamo da ciò che c'è stato dato, e operiamo entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e di capire che abbiamo acquisito attraverso l'apprendimento e le sensazioni pregresse. Questo apprendimento avviene soprattutto nell'infanzia, sia attraverso la socializzazione, l'apprendimento tacito informale delle norme (tramite i genitori, i compagni e i mentori che ci permettono di integrarci nella società) sia attraverso la formazione scolastica.

Nonostante i ripetuti inviti a diventare più autodiretti nel proprio percorso formativo, l'apprendimento fornitoci dalla nostra cultura specifica e dalle imposizioni dei genitori o degli insegnanti, è quello che noi assumiamo principalmente. Quei codici di percezione, di rappresentazione e di interpre-

¹⁰ La psicomotricità parla di mente corporea, di *embodied*. I termini *embodied*, *embedded* ed *enacted*, impiegati dalle teorie della mente corporea, considerano le nostre vite, le nostre menti e le nostre conoscenze come corporee, contestuali e comportamentali, espressione delle proprietà biologiche che l'interazione dei nostri corpi con l'ambiente interno ed esterno organizza come identità e realtà concrete e materiali.

¹¹ Nancy (2002: 11).

¹² Mezirow (2003).

tazione, quei simboli determinati dal linguaggio, dalla cultura e dall'esperienza sociale, concorrono a porre dei limiti al futuro possibile¹³.

L'esclusione del corpo dal sistema razionale ha permesso così di separare la cognizione dall'empatia, dalla coscienza e dall'etica. Tuttavia il recente sviluppo degli studi neurobiologici e neuropsicologici ha portato all'attenzione il ruolo *dell'agency del corpo* che influisce sul correlato cerebrale di tali processi e sul superamento delle classiche dicotomie cognizione/emozione, mente/corpo, proponendo uno studio della mente incarnata e non ridotta al cervello¹⁴. La mente incarnata ripropone il principio esperienziale come principio di originalità e individualità del soggetto, di riconoscimento del proprio corpo come appartenente al proprio sé, e non solo. Questo meccanismo è anche implicato nell'attribuzione alla propria mente, di oggetti non biologici, come protesi o strumenti. Si tratta di una caratteristica fondamentale della mente "estesa", grazie alla quale si sviluppa la consapevolezza del proprio corpo e di un senso coerente di se stessi nel mondo, in relazione con gli altri. Mente corporea non è solo processo o prodotto cognitivo ma è l'organizzazione delle strutture di azione manifeste e tacite che esprimiamo.

Dall'integrazione della fenomenologia con le neuroscienze emerge un nuovo approccio che considera *nel corpo espressivo la narrazione* attraverso la quale l'esistenza umana dispiega tutte le proprie possibilità. La considerazione del corpo che la psicomotricità esprime, permette di guardare con occhi nuovi all'educazione, alla rieducazione, alla terapia.

3.2 Il secondo episteme: la relazione

Nell'Etica, Spinoza (1632–1677) pone il tema dell'*espressione* come categoria fondamentale dell'ontologia dell'essere:

L'espressione è un movimento connettivo e immanente. La sostanza si distende in infiniti, differenti rapporti, e non si distingue da essi. Nulla accade al di fuori della sostanza. L'espressione è la diretta articolazione di ciò che si esprime¹⁵.

L'espressione mobilita la sostanza, apre alla differenza delle sue componenti. Non necessariamente sono componenti di ragione: pensiero, idee, azioni¹⁶ ma piuttosto una serie di attività differenziate. Non sono attività definibili ma proposizioni, ovvero approcci critici della relazione, rappresentativi di una certa autonomia del soggetto. Partecipano come insieme del movimento, del pensiero, del sentimento.

¹³ Mezirow (2003: 9).

¹⁴ Damasio (1999).

¹⁵ Pardi (2007: 19).

¹⁶ Nietzsche sottolineava che c'era più ragione nel tuo corpo che nella tua migliore sapienza.

Ma come si realizzano queste connessioni? Attraverso l'esperienza, un rapporto continuo di relazioni, di insiemi, di insiemi di insiemi. Le esperienze si generano attraverso il rapporto nel raccordo tra attività e passività, ne deriva un costrutto complesso allo stesso tempo singolare e distinto. L'espressione si attiva in relazione, entrando in contatto con elementi esterni. Questi elementi provengono dagli incontri, dalla vita stessa. Secondo Deleuze, la sostanza matrice dell'espressione è infinita differenza, in un universo di sfumature qualitative¹⁷.

La sua connessione – dice ancora Deleuze con Spinoza – dipende dall'*affezione*. Anche se il valore formale ne definisce il che cosa, il contenuto dell'espressione, il valore qualitativo è rappresentato dal *come* della relazione. Questo *come* è essenzialmente singolare, allo stesso tempo necessario; impossibile dunque la ripetizione di un altro uguale a se stesso. *L'espressione diventa*, con Deleuze, *la forma produttrice di senso*, una danza¹⁸ più che una forma – come dice Spinoza –, una produzione storica del senso, *una relazione*, non una verità da cercare. Per Deleuze l'espressione scardina la passività del soggetto, produce quella *virtualità* che l'autore considera vita, intesa come affermazione di senso e dunque *potenza*¹⁹.

Ma perché la relazione è così fondativa? All'inizio del testo *Mente e natura*, Bateson si chiede perché gli insegnanti non si occupano della relazione. Per Bateson *la relazione viene prima dell'io e del tu*. È la relazione che sviluppa l'io e il tu. La relazione viene prima dei soggetti o degli oggetti altrimenti non si capisce il senso e il fine degli atti, dei pensieri e dei comportamenti. Richiede una messa a sistema del processo che il soggetto agisce, attraverso una serie di dispositivi flessibili che vanno dall'uso del linguaggio verbale e non verbale, dai dispositivi dello spazio, del senso del tempo e dell'uso degli oggetti, una *spazializzazione* di questi che si presta all'esplorazione, all'osservazione e alla costruzione di significati costruttori di ulteriori relazioni e funzioni.

È una cornice che contiene le performance di cui siamo agenti o agiti. L'apprendimento stesso è relazione. La relazione costruisce cornici per la comunicazione, per la creazione, per l'esperienza, per i programmi disciplina-

¹⁷ Deleuze (2007: 21).

¹⁸ Per Bateson (1984: 37) «La logica e la quantità si dimostrano strumenti inadeguati per descrivere i fenomeni dell'organizzazione biologica e dell'interazione umana». L'autore evidenzia la complessa dinamica della condizione umana che, pur non essendo né sostanza né energia, scorre in complessi rivoli all'interno delle menti e fra le menti, compenetrando tutto quello che conosciamo come umano, in disegni che possiedono una misteriosa regolarità. Lo stesso flusso circolare di informazione serve per autoregolarsi e mantenere la propria identità. La mente, non necessariamente in termini di parti componenti, meccaniche e strumentali, conduce la danza delle parti interagenti fissate dalle costruzioni relazionali del sistema a cui corrispondono.

¹⁹ Deleuze (2007: 22).

ri; agisce tra i soggetti e gli oggetti, da senso, identità, comportamento, idea, pensiero forma e figure. È sfondo costruttore di espressioni di autonomia, di pensiero, di valore, di agire, di *capabilities* (saper funzionare in situazioni differenti), di decostruzione del senso precedente. *La relazione traccia legami, confini e differenze tra i partner*. Qualcuno potrebbe chiedersi e i contenuti? I contenuti dipendono dalla relazione (stocastica) o sono convenzioni.

Nella misura in cui la psicomotricità interviene svelando i paradigmi più profondi che dipendono dalle relazioni primarie, può liberare la mente dai dispositivi, dai vincoli, non consapevoli e aprire alla consapevolezza delle espressioni.

La concezione relazionale apre a una visione olistica e globale dell'esperienza corporea. Lo spazio psicomotorio diventa spazio di incontro in cui si manifestano, si nutrono, si legano gli affetti del "corpo-sostanza" che le espressioni relazionali sviluppano nei contesti di incontro e di dialogo tra l'ambiente e il bambino. Questi spazi nutrono la dimensione inconscia del soggetto. In questo senso i disordini psicomotori e delle condotte, lo stesso disagio scolastico sono sintomi di un più ampio problema affettivo e *affettuale* del vissuto del soggetto. Ciò che cambia è il riconoscimento della connessione fra l'aspetto fisiologico, neurofisiologico e psicologico, in un tutto integrato, in cui l'aspetto emozionale nel senso di *espressione*, è la cifra decisiva dell'agire della conoscenza e delle sue differenze.

Progressivamente cambia anche il significato di difficoltà e di funzionamento. Le fragilità, l'impotenza, gli impedimenti, che le mancanze fisiche e psichiche comportano, non vengono più considerate un'anormalità del soggetto, non più etichette di minorità, ma vengono lette e identificate – per ricordare il termine di Deleuze – come differenze. L'handicap fisico o psichico non rappresenta una condizione umana diminuita, una condizione di minorità, ma identifica la diversità, la differenza della pluralità della realtà umana. Con Bateson, con Maturana e Varela e con il concetto di mente estesa di Clark, il discorso diventa molto più complesso nel comprendere la realtà, non soltanto come fatto umano o in rapporto con l'umano, ma come complessità dei viventi e dei non viventi²⁰. Ciò che Deleuze e Spinoza consideravano dinamismo della sostanza, nella logica della complessità diventa sinonimo di sistema aperto alla comunicazione, estensione a venire, incontri stocastici, strutture ricorsive.

3.3 Il terzo episteme concerne l'agire

Wallon, nel 1948, si chiedeva l'agire forma il pensiero? Il pensiero precede e procede dall'atto ma non diventa relazione se non porta all'agire. Bisogna però fare attenzione al fare la cui finalità è la produzione e impedisce

²⁰ Bateson (1984); Maturana e Varela (1987); Clark e Chalmers (2002).

“l’agire”, la cui finalità è la creazione. E nello stesso tempo è un modo per ritrovare se stessi.

L’agire psicomotorio permette di padroneggiare la materia interna ed esterna e dare senso alla capacità di trasformare il mondo del soggetto. Quale mondo? Quello della relazione in cui il soggetto si situa. L’essere umano è organizzativamente relazionale – dice Bateson –, e il suo sviluppo si costituisce e si costruisce attraverso la relazione.

Come agiscono pensiero e agire? Uno viene prima e uno viene dopo? Sono separati, sono gerarchici? Hanno dei codici? Nella progressione si disfano delle croste, si abbandonano schemi. Nel momento stesso in cui si abbandona un attaccamento, l’io si è già riorganizzato sul quel particolare modello o abbandono. Occorre quindi sorveglianza, adattamento, aderenza continua e ininterrotta. Bisogna costruire un certo grado di intimità nella relazione tra pensiero e azione.

L’educazione psicomotoria ha questo compito: promuovere questa intimità tra pensiero e azione in modo tale che si connettano insieme ricorsivamente.

Questi presupposti vanno a modificare lo sfondo dell’agire educativo, la sua epistemologia, il senso, le pratiche. Cambia l’idea di formazione come trasmissione o esperienza, aprendo all’*autopoiesis* del soggetto, al protagonismo della relazione, l’autonomia, la libertà d’azione; cambia la forma dell’educare, dell’insegnare, non diretta ma indiretta, interrogativa-riflessiva, cambia l’organizzazione degli spazi e dei tempi, l’uso dei materiali, la distribuzione dei contenuti a favore di strutture interne da proiettare e riconoscere nel rapporto con le strutture esterne attraverso l’esplorare, decostruire, ricostruire, costruire, ricercare. Non siamo lontani dal principio di piacere e di realtà di Piaget, solo che fra i due non vi è una separazione ma una relazione ricorsiva e abduttiva. Questo comporta una de-costruzione di interventi educativi e clinici strumentali e una prospettiva di ricostruzione di matrice relazionale della pluralità e complessità dell’intervento.

Ogni prospettiva educativa e di cura diventa allora *etica* nel senso di *aver cura* della potenza della relazione che soggetti attivi e passivi com-portano. La prospettiva apre una revisione globale degli interventi educativi e terapeutici; apre un’attenzione ai contesti fisici e temporali delle relazioni dei soggetti nelle diverse attività espressive; apre alla flessibilità delle norme, della gestualità e del comportamento dei professionisti.

L’attenzione all’espressione dei soggetti diventa il primo agire del professionista. Non possiamo più parlare di semplice contenimento, di controllo, di verifica, ma di un continuo monitoraggio che ponga l’attenzione all’aggiustamento dell’espressione di potenza espressa nell’agire. Questo monitoraggio non è rivolto direttamente ai soggetti ma alle loro relazioni. Monitorare l’agire dell’espressione apre al conoscenza delle condizioni relazionali inconse e coscienti del soggetto.

Nell’ambito educativo e clinico, attraversato dal senso che viene ad assumere la relazione, l’agire incontra i dispositivi delle resistenze, dei desideri

dei soggetti e degli stessi professionisti. Le forme dell'agire rappresentano il senso della relazione con la propria potenza. L'agire è fin da subito un a-priori, carico di significati e di simboli – direbbe Mezirow – assorbiti nella propria storia infantile e nelle diverse esperienze acritiche. Per ridiventare carico di senso attivo e non passivo, l'agire va svelato – dice Merleau-Ponty –, va decostruito – dice Derrida –, nel senso di ri-conoscere la sua potenza attraverso quella relazione connettiva e di immanenza che lo costituisce come unità sociale-singolare, secondo Nancy²¹. L'agire è un sistema narrativo. Narra la propria storia. Ogni esperienza è una storia che si pone, si sovrappone o si oppone ad altre storie, alle condizioni messe a disposizione, alle possibilità. Per arricchire questa storia bisogna sentire il flusso della potenza attraverso le espressioni che l'agire esprime. Lavorare sulla potenza delle espressioni dei soggetti in educazione e degli stessi professionisti è la cifra identitaria della psicomotricità.

Il concetto di potenza disambigua ulteriormente il concetto di *modo di agire*. La potenza viene dal senso, è «forza critica»²², passione, slancio verso nuovi incontri, eccedenza della relazione, decostruzione e ricostruzione. La potenza in sé non è monitorata dal tempo, ma continua nel tempo, esce dalla logica del presente per sentire il richiamo della sensibilità, si orienta sul futuro nel divenire, nella variazione attraverso la relazione tra diversità. Non è necessariamente incontenibile, ma il contenimento rischia lo svuotamento e la dispersione dell'energia della relazione. Nel flusso, essa è la forza creativa della sensibilità²³. L'esercizio della potenza avviene per contatto. Il processo relazionale del contatto ne delinea il gradiente affettivo. Essa apre ai sentimenti, alle sensazioni, al fare esperienza. Alla base c'è sempre un movimento corporeo, insieme fisico, tonico, psichico, mentale. Il movimento, la relazione lasciano tracce rappresentative della sensibilità delle sensazioni e dei sentimenti. Queste tracce ci dicono in che modo intercettiamo i processi di cambiamento. Il tema dell'affetto che Pardi²⁴ sottolinea nella sua prefazione a Deleuze/Spinoza, diventa la base primaria che coltiva la relazione tra le relazioni. Non è necessariamente il metodo, nel senso di Aristotele, che attiva questa potenza ma quando si attiva una reciproca attivazione, una condivisione questi flussi diventano immagini pronte a nuove possibilità di socializzazione. Quando invece i modi diventano domini di attivazione di norme, di regole di comportamento, o quando i modi sono passivizzati e il loro esistere è costretto da altri, le capacità relazionali vengono ridotte al minimo. Tuttavia nell'operazione vitale di mettere a frutto la potenza relazionale, le emozioni come la gioia, la paura, la tristezza non sono necessariamente negative o positive. Esse possono diven-

²¹ Merleau-Ponty (1999); Derrida (1967).

²² Derrida (1967: 24).

²³ Derrida (1967: 24)

²⁴ Derrida (1967: 7-39).

tare forme di controllo della potenza quando un sentimento viene prodotto esclusivamente da un agente esterno; in questo modo il significato di potenza cambia di senso. Un modo indotto da altri viene amputato dalla potenza di differenziazione e rischia un blocco del cambiamento.

La psicomotricità come agire non si è spogliata di tutti i contributi che la conoscenza e le pratiche hanno sviluppato, ma ha cercato di sciogliere i presupposti che definivano il corpo un altro da sé, un altro dalla mente, una separazione, una proiezione. Ciò che viene modificato nel discorso psicomotorio è il dispositivo definito a priori, i protocolli generalisti di intervento top down, un potere asimmetrico tra l'allievo e il maestro.

4. La pratica educativa

Un progetto psicomotorio richiede l'attenzione al costruirsi delle relazioni tra i soggetti, i contesti, i materiali, l'organizzazione dell'ambiente. Costruire contesti per la relazione significa coinvolgere i diversi membri partecipanti nella condivisione organizzativa degli spazi, del tempo, delle azioni e degli interventi.

Alcuni dispositivi diventano piste fondamentali per l'educazione psicomotoria.

Il primo concerne *i dispositivi spazio-temporali* per favorire le diverse relazioni educative interne ed esterne, relazioni tra cui l'organizzazione di uno spazio filtro che accompagni il distacco e uno spazio-tempo conversazionale di programmazione e di monitoraggio del percorso.

Un secondo dispositivo è rappresentato dalla *seduta di psicomotricità*, uno spazio di incontro di esplorazione e di personalizzazione, uno spazio collettivo di espressione dell'incontro del/dei bambini/bambine con un contesto non strutturato, in cui permettere l'espressione e la potenza identitaria dei soggetti. Questo spazio si presta a forme di autoriconoscimento, autororganizzazione della propria identità attraverso l'esplorazione delle relazioni con gli altri, gli oggetti, le regole, il progetto, i risultati. Si tratta di costruire un contesto ove primeggi la dimensione narrativa del vissuto relazionale dei bambini, ma anche degli adulti stessi in quanto partecipi del processo educativo, in quanto partner simbolico, di legge e di ascolto.

Il terzo dispositivo è rappresentato dagli *spazi formali di apprendimento*. Sono spazi a geometria variabile, differentemente contestualizzati nel tempo, mobili, flessibili, organizzati di volta in volta a seconda dei programmi educativi e degli interessi come pure delle competenze dei soggetti in atelier, in aree disciplinari, in spazi euristici innovativi, in forme di autorappresentazione. L'obiettivo è sempre il costituirsi di un percorso educativo di processo che sveli il costituirsi della relazione dei soggetti con l'apprendimento, con l'evoluzione.

Si tratta di disegnare un ambiente che si presti all'attenzione dei bambini per l'evoluzione dei loro bisogni e desideri, che si presti alla scoperta, alla

ricerca, alla costruzione di progetti. L'educatore traccia una mappa di quei processi che fungono da orientamento ma li lascia s-comporre e ri-creare dai bambini. In questo senso lo spazio, il tempo, il materiale, diventano partner educativi dinamici, luoghi di *capabilities*.

5. La formazione professionale della psicomotricità

La pratica psicomotoria richiede un'attenzione specifica alla professionalità dello psicomotricista e di tutti coloro che agiscono l'educabilità o la rieducazione dei soggetti.

L'educatore, in generale, ha a che fare con il corpo, il movimento e le espressioni relazionali. Accedere all'espressione della potenza nella relazione richiede pochi dispositivi ma fondamentali.

5.1 Un primo dispositivo è rappresentato dall'ascolto

Il processo del conoscere si sviluppa attivando il dispositivo dell'ascolto, nel disporsi al conoscere. *Mettersi all'ascolto* secondo Jean Luc Nancy concerne il nostro rapporto con le cose, con il mondo, con il corpo, «al di là e prima degli apparati concettuali o sensoriali codificati»²⁵.

La formazione all'ascolto costituisce il dispositivo fondamentale che va verso la comprensione (non nel senso di interpretazione ma di intendere) del processo relazionale. Significa disporsi ad attendere che l'altro agisca, osservare le condotte dell'azione che esibiscono la produzione dell'inconscio e del consapevole nel dare senso a ciò che anima la relazione. Questo è un doppio dispositivo che si attiva in ambedue i termini della relazione: il bambino e l'educatore all'interno dei contesti di azione. Per arrivare alla produzione di senso dell'agire del soggetto diventa necessario attivare altri sotto-dispositivi comunicativi, come la rassicurazione, l'incoraggiamento in grado di attenuare l'ansia della potenza.

L'atteggiamento professionale all'ascolto non è rivolto direttamente al soggetto, ma alla relazione che il soggetto instaura o viene instaurata nel contesto. In questo l'attivazione dell'espressione non sempre è comandata dal soggetto, anzi nell'età infantile è più facile sia attivata dagli oggetti, dai contesti e dagli adulti. Tuttavia la risposta del soggetto diventa la cifra importante del riconoscimento della sua potenza. *All'ascolto* della potenza, mette in campo la possibilità di individuare, nell'espressione dei soggetti e degli oggetti, i vincoli e le risorse di cui sono portatori.

Cosa vuol dire disposti all'ascolto?

²⁵ Nancy (2002: VII). L'autore è un filosofo della condizione umana e del sapere che la condizione umana ha sviluppato lungo tutta la sua esistenza.

Significa uscire dalla logica isomorfica della rappresentazione attraverso il vedere e partecipare al dinamismo della forma, del suo cambiamento. Ed è questa tensione dinamica, questo flusso di forme che diventa la matrice, lo sfondo di riconoscimento delle tracce di possibilità.

A partire del dispositivo all'ascolto, l'osservazione cambia di segno. Essa serve a discernere le linee di forza che permettono al professionista di intervenire attraverso un secondo dispositivo quello dell'accoglienza.

5.2 Il secondo dispositivo è rappresentato dall'accoglienza

È lo sfondo dell'apparato tecnico dell'intervento psicomotorio.

Si tratta di saper animare un ambiente che si presta a far esplodere le potenze espressive della relazione, di instaurare quella condizione, quei contesti che promuovono l'espressione di relazioni in grado di dare senso allo sviluppo personale e differenziato nella crescita dei soggetti.

L'accoglienza è prima di tutto uno stato d'animo, un'attitudine dinamica, empatica. Si fa riferimento all'aggiustamento tonico che le relazioni esprimono quando si è in situazione comunicativa facilitante. Quando si parla di livello tonico vi è una combinazione di strutture psicologiche, fisiche e neurologiche iscritte nella propria storia inconscia più che in una relazione cognitiva. Il sistema dell'accoglienza non è rappresentato dai momenti iniziali dell'intervento ma dal sistema stesso di contenenza dell'intervento. Essa attiva quelle capacità comunicative linguistiche e comportamentali del professionista in grado di facilitare l'espressione della potenza.

5.3 Il terzo dispositivo è imparare a problematizzare il conoscere

Come sottolineato in precedenza, nell'educazione, nell'apprendimento, nella storia scolastica dei soggetti, la conoscenza è prevalentemente soggetta a dispositivi di trasmissione, di ripetizione, di parcellizzazione del sapere, quando non è direttamente sottoposta all'applicazione di una conoscenza. Del resto vi è un contesto istituzionale e sociale che richiede l'adattamento a protocolli, a norme a direttive, risultanti di idee dominanti o intenzionali. La prospettiva di realizzazione della proposta psicomotoria non si situa in questa dimensione. Tuttavia non la esclude perché essa presenta una dimensione di realtà con la quale tutti noi abbiamo a che fare. Come fare allora?

Esiste un tempo per una pratica corporea di domanda, di criticità espressiva e relazionale ed esiste un tempo per le pratiche applicative. Dobbiamo essere in grado di re-agire ambedue. Ma come possibile correlarle senza tornare alla separazione cartesiana? Qualsiasi pratica di tipo applicativo non rappresenta la produzione diretta di un soggetto ma rappresenta la *condizione di rapporto con...* È dunque questa *condizione di rapporto* che bisogna imparare a problematizzare. Attivare il dispositivo di problematizzare gli attributi della relazione, i risultati degli interventi, la conduzione dei pro-

cessi, mette i soggetti in reciproca apertura, in uno spazio di de-costruzione dinamica, di riconversione dell'agire.

Il compito formativo non è quello di formare qualcuno ma è quello di mettere quel qualcuno in rapporto alla propria formatività²⁶.

Riferimenti bibliografici

- Ajuriaguerra J. de (1980), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris.
- Bateson G. (1993), *Mente e natura*, Adelphi, Milano (ed. orig. 1984).
- Clark A. e Chalmers D. J. (2002), *The Extended Mind*, in Chalmers D. J. (a cura di), *Philosophy of Mind*, Oxford University Press, Oxford.
- Damasio A. (1999), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- Deleuze G. (2007), *Cosa può un corpo*, Ombre corte, Verona.
- Derrida J. (1967), *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Milano.
- Honoré B. (2000), *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris.
- Lacan J. (1974), *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in Contri G. (a cura di), *Scritti*, Einaudi, Torino: 87-94.
- Maturana H. e Varela J. F. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- Merleau-Ponty M. (1999), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina editore, Milano.
- Nancy J. L. (2002), *All'ascolto*, Cortina editore, Milano.
- Pardi A. (2007), *Prefazione*, in G. Deleuze, *Cosa può un corpo*, Ombre corte, Verona: 7-41.
- Spinoza B. (2007), *Etica*, Bompiani Milano (ed. orig. 1677).
- Wallon H. (1984), *L'enfant turbulent*, Quadrige, PUF, Paris (ed orig. 1934).

²⁶ Honoré (2000).

PARTE SECONDA

Scuole, musei e comunità locali

Tra ricerca storica, *Citizen* e *Public History*: il Centenario della scuola elementare Fortuzzi di Bologna¹

Carla Carpigiani, Gianluca Gabrielli

Nel 2017 la scuola primaria in cui insegniamo avrebbe compiuto 100 anni. Nel nostro immaginario, dominato dal sistema decimale, una tale ricorrenza non poteva rimanere inosservata e quindi tutta la scuola – funzionante a tempo pieno con dieci classi – si è messa al lavoro fin dall’anno precedente per accompagnare l’anno scolastico fatidico con iniziative significative (piantumazione di una giovane quercia nel giardino, preparazione di una targa, organizzazione di feste e iniziative per coinvolgere allievi e genitori).

In questo contesto fortemente motivante abbiamo deciso di occuparci del profilo storiografico della ricorrenza, riprendendo in mano documenti raccolti – tra didattica e archivio – dal 2000 in avanti, quando con le classi quinte del tempo avevamo iniziato a coltivare la passione e il piacere della ricerca-didattica del nostro passato di scuola.

Cosa sapevamo della nostra scuola?

I. La *prima* storia della scuola

Nel 2000, forti dell’invito ad insegnare il Novecento venuto dalle recenti normative, preparammo un lavoro composito da svolgere a gruppi nella quinta classe in cui insegnavamo insieme. Si trattava di allestire un laboratorio in cui gli allievi si sarebbero impegnati a gruppi per ricostruire la storia della loro scuola attraverso la lettura e l’interpretazione di fonti. Per

¹ Il testo riprende in alcune parti il nostro saggio Carpigiani e Gabrielli (2019).

Carla Carpigiani, Independent scholar, carla.carpigiani@libero.it, 0000-0003-0338-3660

Gianluca Gabrielli, University of Macerata e Istituto Comprensivo 20, Bologna, gianlucagabrielli8@gmail.com, 0000-0002-7589-9685

Carla Carpigiani, Gianluca Gabrielli, *Tra ricerca storica, Citizen e Public History: il Centenario della scuola elementare Fortuzzi di Bologna*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.14, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

preparare il laboratorio iniziammo una ricerca in archivio e cominciammo a raccogliere fonti interessanti, parte delle quali furono usate nel laboratorio.

Ne emergeva una storia di grande dignità e importanza, soprattutto alle origini, che non era mai stata approfondita dalla storiografia.

La scuola Fortuzzi era nata nel 1917 all'interno dei Giardini Margherita, il parco cittadino di Bologna, come scuola all'aperto, in un contesto di guerra, per decisione della giunta socialista del sindaco Francesco Zanardi e dell'assessore Mario Longhena.

Si trattava di due (poi tre) padiglioni destinati ad accogliere ognuno una classe di bambini gracili e bisognosi di una vita all'aperto, igienica e a contatto con la natura. Il riferimento era alle esperienze simili di scuole all'aperto maturate all'epoca in alcune città europee e italiane che in questo caso si saldavano particolarmente con il programma sociale dell'amministrazione socialista e con una visione dell'istruzione pubblica a sostegno dell'infanzia povera e gracile delle classi lavoratrici².

La scuola fu intitolata significativamente a Fernando Fortuzzi, un «modesto facchino, ignoto autodidatta»³, consigliere comunale socialista, contrario alla guerra e deceduto per malattia contratta al fronte, «orgoglio e speranza della classe lavoratrice bolognese», come lo definisce un necrologio della giunta municipale⁴.

La conduzione della scuola fu affidata ad Argia Mingarelli, dapprima maestra caposcuola e in seguito direttrice sezionale delle scuole speciali del Comune. Un tale prototipo di scuola non doveva solo essere d'aiuto ai bambini gracili e a rischio di tubercolosi come «prevenzione contro le future malattie», ma si proponeva di innovare profondamente le pratiche educative. Si trattava di «togliere la scuola dall'astrattismo tradizionale e inquadrarla come attività operante nella realtà della vita», sostituire «un sistema nuovo d'insegnamento alle vecchie tavole didascaliche», per «preparare i bambini a vivere con i piedi ben posati su questa terra e con la testa in su»⁵.

Poiché una buona parte della didattica si svolgeva all'aperto, anche le attrezzature erano predisposte al cambiamento: seggioline e banchi pieghevoli, mantel-line per i giorni di pioggia, tappetini per sdraiarsi a riposare o leggere all'aperto⁶.

² Queste informazioni confluirono allora in un opuscolo di letteratura grigia *La storia della nostra scuola*, consegnato alle biblioteche della città e ora consultabile <http://www.istitutocomprendivo20bologna.edu.it/images/pages/25084-93710-2000_-_La_storia_della_nostra_scuola.pdf> (11/19). Sulla scuola non esistevano lavori storiografici, se non generiche informazioni su Valente e Leoni (1976).

³ *Inaugurazione della «Scuola Fortuzzi» ai Giardini Margherita*, «Il Resto del Carlino», 23 luglio 1917.

⁴ *Necrologio di F. Fortuzzi*, «La vita cittadina», novembre 1916: 13.

⁵ Gardenghi (1917). Mingarelli (1919).

⁶ Vedi le immagini riprodotte e commentate nell'opuscolo *La storia della nostra scuola*, alla nota 2.

Apprendemmo anche delle ristrutturazioni degli anni Cinquanta, che aggiunsero l'edificio della mensa, quello del custode e un nuovo padiglione per ospitare la quarta classe. Poi trovammo altri documenti sparsi sulle esperienze di coro degli anni Sessanta, e cominciammo a far intervistare ai bambini le anziane maestre e gli ex allievi, sempre degli anni Sessanta. Da quelle interviste emergeva una scuola non più all'avanguardia, ma importante nel tessuto cittadino perché capace di accogliere per tutta la giornata bambini bisognosi di un sostegno per motivazioni sociali, mediche o di carattere, insieme ad altri figli di lavoratori impegnati per l'intera giornata.

Contenti dell'esito del laboratorio didattico e di ricerca, decidemmo di completare il percorso preparando una piccola mostra scolastica al termine dell'anno, dagli allievi che si sarebbero impegnati a tenerla aperta per alcuni pomeriggi e a fare le visite guidate al pubblico interno della scuola (i loro compagni di altre classi) e al pubblico adulto dei genitori. Una giornalista del «Resto del Carlino», il più venduto tra i giornali locali, decise di anticipare l'appuntamento con un articolo, e il risultato fu interessante, poiché arrivarono all'appuntamento vari ex allievi che portarono i loro ricordi, pagelle, foto, addirittura quaderni.

Conoscemmo in quell'occasione anche il figlio e la nipote dell'assessore Longhena (l'ideatore della scuola) che ci donò copia di un album di fotografie degli anni della fondazione, alcune edite all'epoca e riprodotte in mostra, altre inedite. Insomma: facemmo esperienza della vasta area di soggetti interessati a ricordare e a parlare della storia e della memoria connesse alla nostra scuola, ma che erano rimasti a noi sconosciuti fino a quando non avevamo intrapreso il percorso di ricerca e di presentazione al pubblico. E d'altronde ci rendemmo conto che molti altri soggetti probabilmente a loro volta sarebbero volentieri venuti a scambiare le loro esperienze se solo avessero conosciuto l'iniziativa, ma che non era stato possibile contattare.

2. Verso il Centenario del 2017

Nel 2016 – 16 anni dopo – avvicinandosi il centenario della scuola, il pensiero che avevamo chiaro nella mente era che la celebrazione poteva diventare l'occasione per fare un nuovo tentativo di collegare i fili della ricostruzione storica e della memoria collettiva in un processo unitario. Sapevamo anche però che tale processo, per avere senso, doveva tentare di coinvolgere un mondo estremamente vasto e composito di operatori culturali, insegnanti, bambini e genitori, ex insegnanti ed ex alunni. Tutti questi soggetti potenzialmente avevano a che fare con il Centenario e con la storia della scuola, tutti potevano contribuire a rendere la ricorrenza più ricca e produttiva di nuove informazioni e conoscenze, e allo stesso tempo tutti potevano godere di questa ricchezza.

Non si trattava più perciò di comunicare i risultati di una ricerca storica o didattica, sia perché la ricerca era in fieri e quindi aveva solamente risultati parziali da trasmettere, sia perché il lavoro aveva l'ambizione di nutrirsi

della stessa partecipazione dei soggetti cui si rivolgeva, gli ex alunni ed ex insegnanti da una parte, gli stessi genitori e bambini del presente dall'altra, senza escludere gli operatori culturali di archivi e biblioteche che potevano conservare tracce di questo passato. Non si poteva quindi percorrere la strada tradizionale della presentazione pubblica di una ricerca conclusa⁷; ma nemmeno era possibile elaborare i risultati della parziale ricerca per una comunicazione declinata secondo le coordinate della *Public History*, perché mancava una storiografia sedimentata da declinare per una trasmissione secondo una delle tante formule che la *public* ha a disposizione.

L'unica strada percorribile era uscire da questi due schemi – utili ma non completamente soddisfacenti al caso in questione – ed ibridare i modelli con alcuni aspetti di una terza formula tratta dalla storia recente dei modelli della ricerca scientifica: la *citizen science*.

3. *Citizen science*

Nelle ricerche di *citizen science*⁸, chi si percepisce cittadino interessato ad una conoscenza può farsi coinvolgere nella ricerca e contribuirvi dalla sua prospettiva, partecipando alla sua riuscita. Così nel processo di costruzione della storia e della memoria di una scuola che nel corso di cento anni di vita ha coinvolto oltre quattromila bambini (e tutto l'aggregato di genitori, nonni, conoscenti) e almeno duecento operatori scolastici e amministrativi, il campo dei potenziali cittadini interessati a collaborare era davvero molto grande.

Ovviamente articolare un percorso simile comportava un impegno organizzativo notevole, poiché non era facile predisporre situazioni e contesti in cui non solo fosse possibile individuare i soggetti potenzialmente interessati a partecipare al processo, ma anche attivare canali comunicativi con essi, allestire spazi e tempi dedicati affinché tali soggetti potessero intervenire, nei quali fosse valorizzata la loro esperienza e i loro pensieri e infine organizzare modalità di raccolta, archiviazione e uso di queste informazioni raccolte. Il processo quindi si presentava più complesso, una sorta di esperimento e una scommessa lanciata ad una parte di città, contando sull'esistenza di un grumo forte di memoria e di legami con la scuola di cui avevamo qualche percezione, ma che andava fatto riemergere.

Così abbiamo deciso di costruire un percorso di avvicinamento alla celebrazione del Centenario che si dispiegasse per almeno un anno. Se una parte del percorso era indirizzata ad approfondire la ricerca storica in archivio, un'altra parte significativa doveva essere necessariamente pubblica, poiché

⁷ Nel frattempo era uscito D'Ascenzo (2006: 213-218), che dedicava alcune pagine alla Fortuzzi.

⁸ «The collection and analysis of data relating to the natural world by members of the general public, typically as part of a collaborative project with professional scientists», definizione in <<https://en.oxforddictionaries.com>> (11/19).

era solamente per questa via che potevamo sperare di contattare e di coinvolgere alcuni degli ex insegnanti e degli ex alunni con i quali al momento non avevamo contatti. Inoltre eravamo convinti che la pubblicità della ricerca ci avrebbe assicurato un coinvolgimento dei genitori degli alunni attuali e quindi la possibilità di far vivere direttamente nelle famiglie la progressiva riscoperta della storia della scuola, come se il profilo storiografico fosse una delle «naturali dimensioni» della vita scolastica. Si trattava anche di farci permeare dallo sguardo del presente, cioè dalla prospettiva con cui i genitori e i bambini e le bambine di oggi guardavano al passato della loro scuola, intesa come edificio, natura, persone, immagine. Non potevamo raccontare la scuola del passato se non mescolando le domande dello storico alle curiosità degli allievi e degli adulti che giornalmente vivevano la scuola presente. Abbiamo così deciso – più o meno consapevolmente – di mettere mano alla forma della ricerca, per nutrire le categorie della ricostruzione storiografica con le domande che emergevano nel contesto vita scolastica e con gli interessi che si palesavano verso questo grumo di passato.

4. Fortuzzi social

Si è scelto così di usare un *social* – Facebook – per aprire un gruppo denominato «Centenario della scuola Fortuzzi – Bologna», cui invitare ad iscriversi docenti e genitori, e all'interno del quale organizzare la ricerca e l'incontro con gli altri soggetti interessati.

Il gruppo (che ancora oggi è particolarmente attivo) ha costituito quindi la principale piazza virtuale sulla quale abbiamo agito per lanciare gli appelli e comunicare gli appuntamenti, per rendere pubblici i risultati parziali della ricerca, per aprire le discussioni su specifiche tematiche della storia e della memoria della scuola. A cadenza settimanale abbiamo preparato piccoli post, utilizzando i documenti e i materiali che avevamo raccolto in passato e che mano a mano reperivamo, al fine di rilanciare la comunicazione sul Centenario e di trasmettere piccole finestre di storia; ogni intervento veniva accompagnato dalla richiesta di condividere qualsiasi oggetto, foto, ricordo che potesse aiutarci a rendere più ricco il nostro archivio virtuale.

Accanto al *social* abbiamo fatto il possibile affinché le informazioni della ricerca e i principali appuntamenti risultassero anche sulle pagine dei media tradizionali, che hanno sicuramente un impatto più forte soprattutto su quelle fasce d'età avanzata che per il nostro lavoro erano particolarmente importanti. Così le pagine locali dei giornali «La Repubblica», «Il Resto del Carlino» e il «Corriere» ci hanno aiutato a far conoscere il lavoro e indirettamente hanno dato forza ai nostri appelli per contattare testimoni e raccogliere documentazione⁹.

⁹ Ad esempio Gieri Samoggia (2016).

5. *Citizen history*

Facciamo alcuni esempi di come il *social* ci ha permesso di potenziare la nostra ricerca e di come la dimensione *citizen* e *public* si sono integrate con il profilo storiografico e didattico. Prima di tutto il *social* ci ha permesso di fare emergere fondi documentari altrimenti irrimediabili. È proprio in virtù e attraverso il *social* infatti che alcuni mesi dopo la celebrazione del Centenario ci ha contattato un collezionista di foto e documenti antichi, Marzio Govoni, perché tra i suoi materiali aveva un corpus di 460 pagine di un giornalino che faceva riferimento alla scuola, databile tra il 1948 e gli anni cinquanta. Sapevamo dell'esistenza di questo giornalino perché in un videodocumentario del 1948 veniva inquadrata una bambina nell'atto di scriverlo¹⁰, ma non avevamo altre tracce a disposizione. La disponibilità di Govoni, che aveva acquistato i materiali qualche anno prima da un rigattiere, ci ha permesso di acquisire una copia digitale dei materiali e di studiarli, e in seguito di presentarli pubblicamente. Si trattava di copie uniche manoscritte dal 1948 al 1952 e poi nel 1958 per la cura personale della maestra caposcuola, Bianca Zona Donini. I giornalini ci hanno trasmesso una cronaca puntuale e piena di dettagli della vita scolastica in quegli anni e ci hanno permesso di operare una prima comparazione tra la didattica delle origini e la didattica del dopoguerra. Inoltre, poiché la redazione dei «diari» coinvolgeva praticamente tutti i bambini delle classi, è stato possibile ricostruire le liste degli alunni e diffonderle, incrociando questo appello ad una ricerca dei nomi sul web e tra gli abbonati telefonici. In questo modo siamo riusciti a far incontrare a scuola dopo cinquant'anni una quindicina di ex allievi di un'età compresa tra i sessantacinque e i settantacinque anni, mettendoli a confronto tra loro e con i giornalini che avevano contribuito a creare: in un certo senso abbiamo allestito una specie di *focus group* incentrato sulla loro frequenza nella scuola di un tempo¹¹.

In un'altra occasione il *social* ha fornito il contesto e l'opportunità per fare riemergere la storia degli inni della scuola. All'inizio abbiamo postato ciò che era riemerso dalla ricerca in biblioteca, cioè le parole dell'inno attivo negli anni Venti. Questa segnalazione ha sollecitato alcune ex scolare che si sono cimentate nel tentativo di ricordare i canti che facevano a scuola negli anni cinquanta e sessanta, e tra essi un inno completamente diverso da quello originario, del quale sono così state trascritte parti del testo; infine addirittura l'ex allieva Eleonora Galliani ha cantato, registrato

¹⁰ Pellegrini (2010).

¹¹ *Centenario della scuola Fortuzzi – Bologna*, 2019, post Facebook, 19/06/2018, <<https://www.facebook.com/groups/1030611553695951/permalink/1764880693602363/>> (2/19); sulla tecnica del *focus group* e sulle sue potenzialità e avvertenze anche in attività di ricerca storico-sociale vedi Frisina (2010).

e postato l'intera versione appositamente per noi con accompagnamento di chitarra (emblematicamente sottotitolata: «ricordo acustico»)¹².

La dimensione pubblica del *social* offre grandi opportunità per una ricerca così strutturata. Ad esempio abbiamo provato spesso ad aprire discussioni tra gli ex allievi della scuola per dirimere dubbi sulla formazione delle classi, sulla presenza di maestre, su consuetudini didattiche ed educative.

Attraverso una foto e un disegno di quaderno nei quali comparivano i banchi pieghevoli (strumento fondamentale della scuola all'aperto per fare lezione nei due boschetti attigui alle classi) è stato possibile raccogliere testimonianze sull'uso di questi strumenti e sulle lezioni in giardino, affiancando alle nostre informazioni una interessante fenomenologia di questa consuetudine didattica grazie ai post degli ex bambini Rodolfo Caroli e Pietro Franchi¹³.

6. Fare storia e memoria in pubblico

Ma oltre a questi e altri contributi particolarmente interessanti sotto il profilo storiografico, ad arricchire il *social* del Centenario è stata la quantità di interventi, anche minimi, dalla messa in comune di foto e di ricordi, ai confronti che si sono aperti per provare a ridare un nome alle maestre e ai compagni di classe, alle catene di domande e di segnalazioni che passavano da un ex allievo all'altro e che spesso facevamo «migrare» in altri gruppi interessati alla storia della Bologna di una volta, alle semplici attestazioni di lettura di genitori della scuola presente. Queste e altre azioni e attestazioni di interesse hanno reso la pagina del *Centenario* una vera miniera di frammenti di memoria in libera circolazione e a nostra disposizione per la ricostruzione del passato della scuola. Bisogna infatti ribadire che il lavoro sui *social* ha molti aspetti in comune con la costruzione di un archivio piuttosto che con il lavoro storiografico di selezione e utilizzo finalizzato delle fonti: nella fase di costituzione di ogni archivio non si può e non si devono selezionare le fonti; piuttosto si raccoglie tutto ciò che viene prodotto e si annota il contesto nel quale la raccolta è avvenuta. Sarà poi lo storico, sulla base della finalità specifica, che selezionerà nell'archivio ciò che riterrà utile per la sua ricerca e tralascerà ciò che invece riterrà non funzionale alle domande che si pone o ripetitivo. Quindi è proprio la quantità di interventi e la loro varietà a costituire la potenziale ricchezza del processo.

D'altronde questa modalità di discussione e riflessione pubblica nasconde delle insidie che non dobbiamo ignorare. Ci è capitato ad esempio di provare

¹² *Inno della scuola Fortuzzi*, Youtube video, posted by "E. Galliani", <<https://www.youtube.com/watch?v=qQk9dg2VMaU&feature=youtu.be>> (11/19).

¹³ *Centenario della scuola Fortuzzi – Bologna*, 2018, post Facebook, 20/07/2018, <<https://www.facebook.com/groups/1030611553695951/permalink/1810678215689277/>> (2/2019).

a capire quali maestre insegnassero nelle diverse classi in un periodo di cui disponevamo di informazioni contraddittorie. Ponendo le domande pubblicamente sulla pagina FB ci siamo accorti tardi che andavamo a sollevare il velo su una bocciatura non precedentemente dichiarata (e attualmente carica di stigma sociale molto maggiore che nel passato). Fortunatamente la persona chiamata in causa ha affrontato serenamente la situazione e ci ha fornito l'opportunità di approfondire, parte in pubblico e parte parlando direttamente, la questione della forte selettività della scuola dell'epoca, sulla quale abbiamo poi raccolto testimonianze toccanti. Rimane però il fatto che la discussione pubblica a più voci che i *social* permettono necessita di un'attenzione e una cautela particolare.

Un altro tema di fronte al quale il *social* si arresta è infatti quello dei ricordi difficili, sgradevoli, delle punizioni, delle situazioni imbarazzanti, del *non detto* scolastico. Su questi aspetti, sempre difficili da indagare e delicati per la dimensione emotiva che si portano dietro, è certamente meglio non usare i *social*, o comunque è necessario completare l'inchiesta in forme private, anche per evitare informazioni reticenti o retoriche.

Parallelamente alla pagina abbiamo quindi cercato di fare interviste alle persone che si sono dichiarate disponibili. Per alcune di queste è stato possibile raccogliere le testimonianze seguendo i canoni della storia orale, preparando una griglia di domande da rivolgere in un ambito raccolto. In altri casi si è agito in modo diverso, accogliendo nelle classi i soggetti da intervistare e gestendo il racconto insieme ai nostri alunni durante le ore di lezione. Ciò ovviamente rendeva il protocollo meno rigoroso, ma ha avuto l'importante vantaggio di coinvolgere emotivamente sia i bambini che gli ex allievi, che tornavano nella scuola a raccontare la loro esperienza ai loro omologhi del presente. Inoltre le domande che fanno i bambini sono sempre interessanti, perché ci restituiscono un punto di vista diverso da quello dello studioso di storia che è importante non smarrire e non considerare di minore importanza. Nella maggior parte dei casi queste interviste sono state filmate e sono ora conservate nell'archivio virtuale, mentre una selezione di 15 minuti tratti dall'intero corpus è stato montata artigianalmente e presentata pubblicamente in occasione di una delle iniziative del centenario¹⁴.

7. La mostra e il giardino parlante

Come obiettivo centrale dell'anno del Centenario abbiamo scelto di puntare su un'esposizione, di presentare cioè una sintesi organizzata del materiale documentario raccolto in una mostra allestita nel quartiere di riferimento

¹⁴ Carpigiani C., Frittelli S. e Gabrielli G. (2017), *Frammenti di memorie*, video di Facebook, 06/05/2018, <<https://www.facebook.com/gianluca.gabrielli.165/videos/1942684479395430/>> (2/19).

della scuola. La scelta del media «mostra» è nata dalla necessità di uscire dal recinto della scuola per portare questa storia in città. Pur con il budget praticamente inesistente che avevamo a disposizione siamo riusciti a produrre 22 pannelli nei quali abbiamo narrato le vicende della nostra scuola seguendo uno sviluppo cronologico, una formula di facile ricezione anche per i cittadini che fossero interessati. Per dare conto della quantità di materiali raccolti abbiamo aggiunto, alle foto e ai documenti inclusi nei pannelli, una selezione di circa quaranta ulteriori fotografie emerse durante la ricerca e, in due grandi vetrine, i quaderni e il corredo scolastico di Roberto Camera – allievo dal 1950 al 1954, oggi amico – che ci contattò già nel 2000. Nella preparazione ci siamo avvalsi della collaborazione degli altri insegnanti e dell'aiuto di genitori della scuola che ci hanno supportato nella parte grafica e nell'allestimento. L'inaugurazione è stata una vera festa che ha permesso una sorta di incontro emotivamente toccante tra gli allievi di oggi e quelli di un tempo, la conoscenza reciproca, a volte la commozione. La mostra è rimasta aperta al pubblico per tre settimane, accompagnata anche da un incontro di approfondimento sulla didattica e la storia delle scuole all'aperto¹⁵.

Il prezioso fondo costituito dai quaderni di Roberto Camera, già citato, ci ha fornito l'occasione per un'altra iniziativa che ci pare particolarmente interessante nella sua novità. Poiché nei quaderni scolastici conservati le pagine di «diario» e di «cronaca» sono particolarmente frequenti, si è provato ad elaborare un'antologia di brani per trasformare i testi del bambino in un copione per una lettura pubblica. Del lavoro drammaturgico si è occupato Alessandro Berti, genitore di un alunno, attore e regista; Berti ha montato una parte dei testi del piccolo Roberto in una lettura a due voci recitata per la prima volta in occasione della festa della scuola. Ne emerge l'immagine di una figura infantile tenera e impegnata a fronte di una presenza docente forte e assertoria, tipica della scuola del tempo; Roberto è concentrato in un continuo e faticoso confronto con i voti, in un intenso esame di coscienza sul proprio impegno e sul dovere di migliorare il proprio comportamento e la propria diligenza, ma mostra anche uno spirito sempre pronto a gettarsi nel gioco e a cogliere con freschezza la natura che gli fa da palcoscenico, sia nelle cronache di casa che in quelle scolastiche¹⁶.

Infine, la ricerca ha fatto riemergere con le memorie delle persone anche una nuova consapevolezza della stratificazione storica incorporata dalle strutture in muratura e dalle piante del giardino stesso. Ad esempio, ciò che davanti all'entrata di servizio alla scuola oggi ci appare una strana forma circolare interrata di cemento si è rivelata essere la vecchia fontana, funzionante dalla

¹⁵ I 22 pannelli della mostra sono ora interamente consultabili nel sito dell'IC 20 di Bologna <http://www.istitutocomprensivo20bologna.edu.it/images/pages/25084-93711-2017_-_Storia_della_scuola_Fortuzzi_-_1_-_I_primi_anni.pdf> (11/19).

¹⁶ Carpigiani C., Gabrielli G., 2017, video di Facebook, 11/05/2018, <<https://www.facebook.com/100013738271527/videos/407233023077970/>> (2/19).

fondazione fino agli anni sessanta; se fino a poco tempo fa appariva muta, oggi ci può parlare attraverso le parole di una bambina del 1923 che ci racconta:

La mattina, appena arrivati alla scuola, [l]a Signorina ti fa levare le scarpe e per tutto il giorno stiamo scalzi. La sera, prima di rimmetterci le scarpe, andiamo a lavarci i piedi in una bella vasca di forma circolare. L'acqua è limpida e tiepida, perché sta tutto il giorno al sole. Come godiamo a lavarci i piedi e a mettere le gambe a bagno! Bisogna vedere di che colore è l'acqua dopo la lavatura¹⁷!

Ma ci parla anche attraverso la foto in bianco e nero della maestra Bianca Zona Donini che all'inizio degli anni cinquanta si fa ritrarre con i suoi allievi in posa sulla vasca, e anche nella foto a colori di un gruppo di bambine che nel 1984 si fanno immortalare insieme –poco prima della ristrutturazione che interrerà la struttura e ne lascerà visibili solo alcune parti.

Ma non si tratta solo delle opere dell'uomo. Misurando le circonferenze delle querce e dei lecci del cortile della scuola, i bambini hanno scoperto che tre di essi superano abbondantemente i cento anni di età e quindi hanno accompagnato tutto il percorso di vita della scuola. Sono proprio quelli gli alberi che fornivano le ghiande raccolte dai bambini per nutrire il maiale allevato nel cortile al fine di finanziare le gite scolastiche. Ce ne scrive il piccolo Federico nel 1922:

ogni giorni [sic] gli [al maiale] cambiavo il letto, gli portavo la broda e spesso gli pulivo la pelle con olio caldo, profumato di aglio. Quando gli facevo questa operazione lui stava fermo fermo e alzava il grugno come per ringraziarmi. Lo abbiamo nutrito con le ghiande dei nostri lecci¹⁸.

È ancora da quegli alberi che negli anni cinquanta arrivavano i soldi per i libri della biblioteca scolastica¹⁹.

Sulla base di questi ed altri elementi si è deciso nella primavera del 2018 di costruire il *Percorso della storia e della memoria*, individuando nel giardino della scuola 15 tappe che racchiudono in sé momenti significativi di questi cento anni: dai «tigli della rimembranza» piantati nel 1923 per ricordare i padri degli alunni morti nella Grande Guerra; alla gabbia dei leoni che fu costruita nel 1939 dal podestà fascista a fianco dell'entrata della scuola ad emblema della conquista dell'Etiopia; al basamento in cemento dell'alzabandiera attivo dagli anni Venti agli anni Cinquanta. La presentazione del *Percorso* alla cittadinanza è stata ancora una volta l'occasione per riannodare nuovi fili e prendere nuovi contatti (memorabile la discussione che si è aperta quando siamo arrivati al piazzale un tempo dedicato al basket, dove ex alunni ci hanno raccontato le prime lezioni dentro le aule

¹⁷ Pirini (1921: 2).

¹⁸ Zardini (1922: 2).

¹⁹ *Si lavora! e Piccoli guadagni* (1951, novembre), «Giornalino della scuola»: 1, 2, Collezione personale Marzio Govoni.

gli allenamenti senza canestri). Oggi il *Percorso* è divenuto uno strumento di didattica per le classi attuali e quest'anno i bambini della quarta stanno preparando una guida-baby che narreranno e drammatizzeranno in prima persona rivolgendosi ai bambini delle scuole dell'infanzia e delle classi prime. Possiamo affermare, quindi, che a tre anni dall'inizio del lavoro collettivo che ha accompagnato il Centenario della scuola gli stimoli sono aumentati e hanno permesso di aprire strade di ricerca e di didattica nuove che non si esauriranno in breve²⁰.

8. Bilanci, prospettive

Un discorso a parte, in sede di bilancio, merita il tema del rapporto con le istituzioni, che nel nostro caso va scisso in due parti: le istituzioni archivistiche e quelle amministrative. Il coinvolgimento delle istituzioni archivistiche è stato positivo: quasi tutte le biblioteche e gli archivi contattati si sono dimostrati disponibili e in alcuni casi ci hanno dedicato un particolare aiuto nella ricerca dei documenti o delle informazioni che ci servivano²¹. Per quanto riguarda le istituzioni amministrative dobbiamo invece riconoscere che il lavoro è stato realizzato nel quasi completo disinteresse. L'istituzione scolastica di cui la nostra scuola è parte ci ha appoggiato in modo pieno, ma evidentemente il sostegno non poteva andare oltre l'incoraggiamento e la copertura delle spese di custodia per l'apertura della mostra; le strutture più elevate del ministero dell'Istruzione invece sono risultate completamente assenti. Dall'altra parte l'Amministrazione comunale, di cui la scuola ha costituito per tanti anni il fiore all'occhiello, ha faticato non poco a concederci lo spazio espositivo di quartiere e la stampa di qualche volantino. Imbarazzante infine l'assoluta assenza di riferimenti all'esperienza del Centenario nella mostra sulle scuole all'aperto allestita alla fine del 2018 nella stessa Bologna, nonostante l'uso da parte dei curatori della stessa esposizione di numerose fonti documentarie emerse proprio grazie alle iniziative messe in opera per il Centenario nei due anni immediatamente precedenti²². Forse il fatto che il progetto del Centenario fosse partito all'interno di una scuola pubblica e da semplici insegnanti al di fuori di qualsiasi inquadramento istituzionale ha pesato nell'adozione di questi atteggiamenti.

²⁰ Le 15 stazioni in Carpigiani e Gabrielli (2018). A novembre dello stesso anno è uscito il volume di D'Ascenzo (2018a), che dedica ampie parti alla scuola Fortuzzi.

²¹ Ad esempio l'Archivio storico comunale di Bologna, l'Archivio storico dell'Indire di Firenze, la Biblioteca Universitaria di Bologna, la Biblioteca del Museo del Risorgimento di Bologna, la Biblioteca Antica del Seminario Vescovile di Padova. Per quanto riguarda la Fondazione cineteca di Bologna abbiamo trovato grande disponibilità per consultare le fotografie conservate ma non ci è stata concessa la possibilità di esporle nella mostra.

²² D'Ascenzo e Petazzini (2018).

Infine, abbiamo deciso di conservare il patrimonio di foto, documenti e filmati raccolti nel tempo in un Archivio virtuale della scuola Fortuzzi. Ad oggi sono presenti un centinaio di cartelle intestate ad altrettanti soggetti (chi con poche foto, chi con decine o centinaia di documenti e testimonianze) e una quindicina di fascicoli riferiti ad istituzioni o pubblicazioni. Abbiamo completato la digitalizzazione dell'intero corpus di quaderni di tre allievi: Roberto Camera (1950-54), Chiara Cappelli (1968-73) e Lucia Cappelli (1970-75), per un totale di oltre cento quaderni. La scelta di scansionare i documenti ci permette di acquisirli lasciando l'originale ai proprietari e di utilizzarli con il loro consenso. Riteniamo infatti che tale patrimonio di storia e memoria debba avere una duplice appartenenza: da una parte le persone per le quali questi materiali costituiscono importanti ricordi, dall'altra la scuola che attraverso il nostro lavoro di coordinazione è in grado di fare interagire le memorie e di connetterle in un discorso collettivo, composito, dialettico. Il tentativo di dare una forma plurale partecipata all'insieme di mille e mille storie che hanno formato la vicenda di una scuola centenaria.

Riferimenti bibliografici

- Inaugurazione della «Scuola Fortuzzi» ai Giardini Margherita* (1917, 23 luglio), «Il Resto del Carlino».
- Necrologio a F. Fortuzzi* (1916, novembre), «La vita cittadina»: 13.
- Si lavora! e Piccoli guadagni* (1951, novembre), «Giornalino della scuola»: 1, 2.
- Carpigiani C. e Gabrielli G. (2018), *Percorso della storia e della memoria*, <http://www.istitutocomprendivo20bologna.edu.it/images/pages/25084-93717-2018_-_Scuola_Fortuzzi_-_Il_percorso_della_storia_e_della_memoria_r.pdf> (11/19).
- Carpigiani C. e Gabrielli G. (2019), *Renewing the Ties of a Century of History: an Experiment in Citizen History on the Occasion of the Centenary of the Fortuzzi School*, «History of Education & Children's Literature», XIV, 1, pp. 239-257.
- D'Ascenzo M. (2006), *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Clueb.
- D'Ascenzo M. (2018a), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Ets, Pisa.
- D'Ascenzo M. e Petazzini M. (a cura di) (2018), *Ritorno al futuro? Dalle scuole all'aperto alle nuove esperienze educative nella natura*, Mambo, Bologna.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Bologna, Il Mulino.
- Gardenghi B. (1917, luglio) *La scuola all'aperto*, «La vita cittadina»: 171-172.
- Gieri Samoggia F. (2016), *I cento anni delle Fortuzzi. «Mandateci le vostre foto d'epoca»*, «Il Resto del Carlino».
- Mingarelli A. (1919, luglio), *La scuola all'aperto*, «La vita cittadina»: 171-182 (pubblicato anche come opuscolo, Coop. tipografica Mareggiani, Bologna 1919).
- Pellegrini G. (2010), *La gente non ci guarda*, in Mellara M. e Rossi A., *La febbre del fare. Bologna 1945-1980*, Cineteca di Bologna, Bologna.
- Pirini L. (1921), *Prima di ritornare a casa*, «Il giornalino della Scuola all'aperto», vol. II, 1.
- Valente L. e Leoni L. (1976), *Il passeggio regina Margherita. 1876-1976*, Comune di Bologna, Bologna.
- Zardini F. (1922), *L'allevamento*, «Il giornalino della Scuola all'aperto», vol. II, 4.

Public History, memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana

Stefania Carioli

I. La tavola rotonda

La seconda giornata del convegno internazionale *Le professioni educative e di cura: il contributo dei saperi storici alla consapevolezza e alla conoscenza del proprio lavoro*, che si è tenuto a Firenze il 5 e 6 novembre 2018, è stata dedicata al *Public History of Education 1st National Meeting: riflessioni, testimonianze, esperienze* e ha ospitato, a chiusura della mattinata, gli interventi della tavola rotonda dal titolo *Public History, memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana*. La tavola rotonda è stata un'occasione di ascolto e condivisione delle idee progettuali presentate dagli insegnanti referenti degli istituti scolastici che hanno accolto le iniziative formative legate al progetto *Memorie di scuola*¹. Tali idee costituiscono spunti di riflessione sulle potenzialità che percorsi riconducibili alla *Public History* hanno nella didattica della storia a scuola² – in termini di motivazione degli alun-

¹ *Memorie di scuola* è la prima specifica esperienza italiana di *Public History* in campo educativo. Il progetto – a cura di Gianfranco Bandini, professore di storia dell'educazione presso l'Università degli studi di Firenze – si avvale di un patrimonio documentale consistente in una ricca serie di interviste rivolte a maestre e maestri in pensione o prossime alla pensione. Le esperienze vissute a scuola e raccontate dai diretti protagonisti sono considerate fonti orali che permettono di aggiungere alla storiografia una ricostruzione del passato attraverso le vivide testimonianze di coloro che hanno direttamente vissuto la scuola italiana (e la scuola italiana all'estero) nel corso del Novecento. Per una descrizione più analitica dei perché di un approccio di *Public History* in ambito educativo e per la visione delle videointerviste, si rimanda al sito *Memorie di Scuola* <<https://memoriediscuola.it/>> (11/2019).

² Il tema della *Public History* a scuola ha avuto, negli ultimi anni, un notevole sviluppo, come dimostra la recente pubblicazione del volume Demantowsky (2018). Nel

Stefania Carioli, University of Florence, stefania.carioli@unifi.it, 0000-0002-2697-2997

Stefania Carioli, Public History, *memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana*. © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.15, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

ni, di utilizzo di una varietà di fonti (comprese quelle più prossime al loro vissuto), di conoscenza della storia locale – nonché sugli accorgimenti da adottare. Nell’ampliamento del dibattito indotto da questa prospettiva, gli insegnanti delle scuole sono interlocutori privilegiati, perché rappresentano i più importanti mediatori culturali³ per «avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il “fatto storico” per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni»⁴, e per coniugare «lo studio della storia [...] alla memoria delle generazioni viventi» e «alla percezione del presente», contribuendo «a formare la coscienza storica» e a motivare «al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni»⁵. La scuola, in quanto contesto formale di istruzione⁶ radicato nel territorio, è tenuta a favorire la scoperta delle tracce storiche presenti nell’ambiente di vita degli alunni e il riconoscimento della realtà culturale dell’extra-scuola e delle sue espressioni formative informali. Le *Indicazioni Nazionali*, nella sezione intitolata *I metodi didattici della storia*, stimolano a sviluppare questo legame e sollecitano a far sì che gli alunni conducano:

«esperienze esplorative sul passato» usufruendo di «ogni opportunità di studio della storia, a scuola e nel territorio circostante», «sia in classe che fuori dalla classe», nonché «dei molti media oggi disponibili, [che] ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento»⁷.

Si potrebbe affermare, dunque, che nei metodi didattici di tipo laboratoriale suggeriti dalle *Indicazioni Nazionali* siano presenti alcuni dei principi cardine della *Public History*⁸. In particolare, mi riferisco alla valorizzazione dell’interesse delle comunità (di cui le scuole fanno parte) per la propria storia e iden-

volume la *Public History* è intesa non «as a distinct and jealously-guarded academic discipline. Rather, it should be seen as a transdisciplinary and open field of research, inquiry and area of work, which depends largely on combining expertise from very different scientific backgrounds for the benefit of expanding knowledge and for the encouragement of a culture of debate», Demantowsky (2018: VII).

³ Sulla storia dell’insegnamento delle discipline a scuola «non come un prodotto derivato dalla storia accademica, ma come una specifica forma di mediazione culturale» si veda Bandini (2012).

⁴ MIUR (2012: 51).

⁵ *Ibidem*.

⁶ Cfr. Werquin (2010).

⁷ MIUR (2012). L’interrelazione tra istruzione scolastica ed extrascolastica, tra educazione storica formale e non formale e informale, tra apprendimento intenzionale e non intenzionale legato alla storia – come sottolinea la letteratura scientifica internazionale – rappresenta la principale questione dell’insegnamento della storia e della ricerca didattica in questo campo degli ultimi 40, 50 anni. Centrale è la riflessione su come la scuola, attraverso l’educazione alla storia, possa permettere ai giovani di costruire le competenze necessarie per affrontare autonomamente le prospettive ideologiche sul passato. Cfr. Demantowsky (2018: 12).

⁸ La *Public History* nasce intorno alla fine degli anni Settanta negli Stati Uniti. Cfr. Noiret (2009); Tucci (2018).

tità, e all'apertura verso l'ampia varietà di media usati per diffondere la storia, compresi quelli digitali⁹ (si pensi, ad esempio, ai musei virtuali o ai siti storico-pedagogici), che consentono di integrare i contenuti dei manuali scolastici ampliando e approfondendo la ricostruzione del passato tramite l'interrogazione di ulteriori fonti¹⁰. D'altronde, l'intento di adattare e divulgare la storia per renderla patrimonio comune e di ricostruire il passato attingendo anche dalle narrazioni storiche dei non specialisti sono principi cardine del campo di studi e di pratiche denominato *Public History*. Con la legittimazione delle memorie dei vissuti personali e collettivi nella ricostruzione del passato, la *Public History* ha dato centralità alla fonte storica orale¹¹, mentre con l'apertura a Internet¹² – il più grande *repository* di fonti storiche di tutti i tempi – e allo spazio che la rete ha offerto alle pubblicazioni dei singoli, essa ha preso in considerazione il proliferare di narrazioni come fenomeno tipico del nostro tempo.

Di seguito, sono riportati gli interventi degli insegnanti alla tavola rotonda, arricchiti dagli sviluppi che nel frattempo sono emersi nel corso della realizzazione dei progetti nelle classi.

2. Un tuffo nel passato: la scuola al tempo dei nonni

Scuola Primaria di Corezzo (AR)

Insegnante *Silvia Franci* | Classi I, II, III, IV, V

I. C. *Guido Monaco* di Castel Focognano (AR)

Dirigente *Cristina Giuntini*

Il percorso didattico descritto di seguito, presentato nel corso della tavola rotonda *Public History, memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana*, è volto alla conoscenza e alla ricostruzione dell'identità storica

⁹ Cfr. Noiret (2011b).

¹⁰ Noiret sottolinea come la stessa *Public History* produca ulteriori fonti di informazioni per la ricostruzione del passato, tramite l'apertura alla «storia fatta sul terreno, tra la gente che produce testimonianze della storia stessa», Noiret (2009: 276).

¹¹ La prospettiva della *Public History* supera la contrapposizione tra storia e memoria: essa «ripudia la distinzione fatta dagli storici accademici tra 'storiografia e memoria' (sia individuali che collettive) perché ritiene che entrambe siano manifestazioni del passato da custodire, analizzare e promuovere nella loro complessità: la memoria non è una forma di cecità e di impermeabilità alla storia 'vera', unica versione colta e scientifica della lettura del passato che viene identificata con la storiografia prodotta alla luce delle fonti tradizionali. [...] Le memorie individuali e collettive sono da ritenersi parti integranti del ricordo del passato e, come tali, della storia e vanno vagliate con il metodo critico usato anche dai *Public Historians*. La memoria è solo storia recente o storia tramandata di generazione in generazione: necessita di mediazioni critiche e di contesti», Noiret (2011b).

¹² Sulle opportunità che le numerose fonti storiche su Internet forniscono alla didattica della storia a scuola, si veda Carioli (2019).

e culturale del nostro territorio, la Valle Santa del Casentino, dove si trova la nostra scuola. Nel plesso di Corezzo, minuscola frazione toscana di poco più di ottanta abitanti del comune di Chiusi della Verna, vi sono due pluriclassi, che accolgono rispettivamente gli alunni di prima e seconda e di terza quarta e quinta. La scelta di focalizzarsi sulla scuola al tempo dei nonni ha permesso di collocare in un tempo non troppo lontano un primo quadro storico e di avere dei testimoni viventi di quel periodo, affettivamente vicini agli alunni. Gli obiettivi che ci siamo proposti di perseguire sono stati, dunque, di recuperare la memoria storica del territorio in relazione alla scuola; di impostare un lavoro di ricerca, confronto ed elaborazione di dati; di coinvolgere gli anziani nella ricostruzione critica del passato per riproporlo agli alunni attraverso forme di interazione; di sviluppare negli alunni la consapevolezza dei valori della loro cultura; di far conoscere agli alunni i vari aspetti della realtà sociale del loro ambiente.

Il primo passo è stato quello di suscitare l'interesse degli alunni attraverso la visione dell'intervista alla maestra Silvana, su *La scuola al tempo dei nonni*¹³. L'interesse si è acceso subito e anche la curiosità: moltissime sono state le domande che gli alunni avrebbero voluto fare alla maestra Silvana. A questo punto, è scaturita l'idea di realizzare, anche noi come scuola, un'intervista per dare una risposta alle domande emerse. Abbiamo pensato di intervistare gli alunni del passato, attuali nonni e nonne dei nostri paesi anziché le maestre, sicuramente più difficili da reperire e con un'esperienza della scuola più lontana dal vissuto dei nostri ragazzi. Abbiamo messo per iscritto e in ordine le domande scaturite, così da avere un'intervista su cui basarsi. Le domande ottenute sono state quaranta e spaziavano dalla scuola come struttura, al rapporto con le maestre, al materiale, al tempo libero, alcune derivate dall'ascolto dell'intervista alla maestra Silvana, altre dalla propria esperienza personale.

Quali fasce di età sarebbe stato opportuno prendere in considerazione? Come fare a contattare gli intervistati? Chi avrebbe potuto fornirci informazioni a riguardo? Questi sono stati gli interrogativi che ci siamo trovati ad affrontare a questo punto del nostro lavoro. Per prima cosa dovevamo scegliere l'età degli intervistati per iniziare a contattarli. Ne abbiamo parlato insieme e abbiamo constatato che l'età dei nonni è, in media, di sessanta anni, quindi abbiamo deciso di partire da quella fascia d'età. Per contattarli ci è sembrato molto cortese presentarci attraverso un invito scritto, così abbiamo preparato una letterina:

Cari nonni, ci occorre il vostro aiuto per realizzare un lavoro sulla scuola del passato. Vi invitiamo perciò a trascorrere una mattinata con noi, per raccontarci, anche attraverso fotografie, oggetti o altro materiale, di quando

¹³ Intervista alla maestra Silvana, a cura di Viola Mattei, Youtube video, 16/06/2015 <<https://youtu.be/QcFWTaCHQJc>> (11/19).

eravate alunni anche voi. Se siete disponibili telefonateci al numero della scuola: 0575 518162 e chiedete di parlare con le maestre. Passeremo in vostra compagnia sicuramente momenti piacevoli! Grazie della vostra cortesia. Gli alunni della scuola di Corezzo.

Il problema che si poneva a quel punto era di reperire i nominativi e gli indirizzi degli over sessanta residenti in Vallesanta, la zona interessata dalla nostra ricerca. Parlando tra di noi sono scaturite molte idee, ma la più semplice è stata richiedere l'elenco all'ufficio anagrafe del nostro comune di Chiusi della Verna. Abbiamo scritto le lettere, le abbiamo messe nelle buste, le abbiamo affrancate, a turno le abbiamo inserite nella cassetta delle lettere che si trova accanto al bar del paese e abbiamo aspettato che gli invitati rispondessero. Dopo poco tempo abbiamo ricevuto alcune telefonate: i primi nonni erano disponibili a venire a scuola a parlare con noi. Abbiamo preparato un piccolo rinfresco per accoglierli e poi abbiamo cominciato con l'intervista. Oltre a rispondere alle domande, ci hanno anche raccontato molti aneddoti e abbiamo raccolto canti e tradizioni della nostra vallata che non conosceamo. Alcune domande erano per loro molto divertenti - «Andavate in gita?», «Di che colore era il pulmino?» - perché totalmente anacronistiche e spesso le risposte erano poco comprensibili per i bambini. Su alcune espressioni «Andavo a scuola accompagnato dalle mie scarpe» oppure «Ci scaldavamo con le ballotte in tasca» o ancora «Il tempo libero lo trascorrevamo a parare i maiali», abbiamo lavorato molto dialogando sia con gli 'esperti' per farci spiegare meglio, che tra di noi nel momento della rielaborazione.

Alcuni nonni ci hanno invitato a casa loro, perché impossibilitati a muoversi, e noi siamo andati con il pulmino a trovarli. È stato molto emozionante l'incontro con un anziano che viveva da solo e che ci ha ringraziato moltissimo «per questo raggio di sole nel buio della vita». Ci ha scritto anche una lettera per farci vedere come scriveva, e i bambini sono rimasti molto colpiti dalla grafia curata, dalla precisione e dalla correttezza ortografica.

Per ogni intervista sono stati presi appunti che, in seguito, sono stati elaborati, così da ottenere per ogni intervistato una 'carta d'identità', una descrizione fisica e una relazione dell'intervista fatta. Lavorando in una pluriclasse - cioè avendo più classi nella stessa aula gestite da un solo docente, che affronta gli stessi argomenti con tutti gli alunni, ma a livelli diversi - i bambini più piccoli hanno operato sulle informazioni attraverso il canale grafico-pittorico. I luoghi citati durante i racconti sono stati visitati durante le uscite didattiche, sono state fatte delle foto degli edifici indicati come scuole e abbiamo notato che si sono nel frattempo trasformati in abitazioni. Molti nonni, i più anziani, ci hanno raccontato che la loro scuola era una stanza messa a disposizione da una famiglia del paese, e spesso la maestra viveva lì. I bambini andavano a scuola a piedi anche con la neve e portavano un ciocco di legna a testa per scaldarsi durante la mattinata. Abbiamo notato che questo avveniva soprattutto prima della seconda guerra mondiale e

nei paesi più piccoli o con un numero di bambini veramente esiguo. Durante le uscite abbiamo incontrato altri nonni che, o per timidezza o perché non avevano modo di spostarsi, non avevamo intervistato, così abbiamo colto l'occasione per raccogliere ulteriori informazioni e ci siamo accorti che, nel loro ambiente di vita quotidiana, erano più rilassati e sciolti nel parlare e raccontare. Rientrati a scuola abbiamo riletto i nostri appunti e abbiamo notato che gli argomenti trattati si ripetevano, sia perché l'intervista era guidata da domande sempre uguali, sia perché i nonni tendevano comunque a raccontare eventi e situazioni molto simili. Abbiamo quindi deciso di organizzare il materiale raccolto per 'argomenti' (*Le maestre; Il tempo libero; Il materiale scolastico; Le aule; Le poesie, i canti e le filastrocche*) e per ciascun argomento, di scegliere i contenuti e le frasi più significative, corredate da disegni.

2.1 Le maestre

Avevamo una maestra per tutte le classi. Era brava, ma severa, e se sbagliavamo ci puniva battendoci il righello sulle mani, mettendoci dietro alla lavagna con le ginocchia sul granturco oppure dritti di fronte al muro senza muoversi! Quando raccontavamo ai nostri genitori l'accaduto, loro rispondevano: «La maestra ha fatto bene, avanti che v'abbia finito!» e la mattina prima di andare a scuola ci raccomandavano: «Vai a scuola, comportati bene e porta rispetto».

Noi infatti davamo del 'Lei' e avevamo molto timore. A volte, gli alunni più bravi venivano mandati dalla maestra ad aiutare quelli più indietro a fare i dettati o a scrivere i pensierini.

2.2 Il tempo libero

Restavamo a scuola all'incirca dalle 8.30 alle 12. Frequentavano i primi anni e quando arrivavamo all'età di 8 o 9 anni spesso smettevamo di andare a scuola per aiutare i genitori nei lavori agricoli. Di tempo libero ne avevamo ben poco: quando tornavamo da scuola mangiavamo in fretta polenta di granturco o di castagne, fagioli, e poi via a lavorare. Prima della semina andavamo nei campi a raccattare i sassi; 'paravamo' i maiali e le pecore, annaffiavamo l'orto, andavamo a cercare i 'vinchi' che poi intrecciavamo per fare panieri e ceste. I giocattoli non c'erano, ci trastullavamo con bamboline di granturco, di pezza, con sassolini e fionde fatte da noi. Nei paesi, prima di cena, ci ritrovavamo e giocavamo a nascondino, a filetto, a campana, oppure cantavamo gli stornelli.

2.3 Il materiale scolastico

Scrivevamo con il lapis e quando avevamo imparato bene usavamo la penna con il pennino che si intingeva nell'inchiostro, ma tante erano le mac-

chie. Avevamo due quaderni: uno a righe e uno a quadretti. Erano piccoli, con la copertina nera; in uno ci facevamo le somme e le sottrazioni per imparare a contare e anche problemi di vita pratica, in quello a righe ci scrivevamo i dettati, i diari e i pensierini. Imparavamo a scrivere esercitandoci sul quaderno a fare aste e tondi. Il materiale didattico non c'era: usavamo bastoncini e castagne per imparare a contare. Al posto degli zaini avevamo delle sportine di paglia intrecciata che facevamo fare a Badia Prataglia, con rinforzi ai manici e sul fondo per non consumarle. C'erano anche cartelle di legno fatte con assicelle inchiodate. In seguito, le cartelle erano fatte anche di cuoio rigido detto 'anfibo', o di finta pelle. Erano piccole perché dovevano contenere poco, a volte c'era anche la colazione, un pezzo di pane e salsiccia o pane e formaggio oppure due castagne o una mela.

2.4 Le aule

La scuola non era presente solo nel paese più grande della Vallesanta, ma in ogni frazione c'erano locali adibiti allo scopo. Inizialmente erano stanze in abitazioni private che il proprietario 'sbrogliava' per metterle a disposizione; in seguito, nei paesi più grandi furono costruiti veri e propri edifici scolastici, ma mancavano i laboratori e le palestre di cui ogni scuola oggi è provvista. In alcune scuole c'era anche il cortile dove si svolgeva la ricreazione. Chi abitava nei casolari raggiungeva la scuola a piedi: «S'era accompagnati solo dalle nostre scarpe!», «Quando c'era la neve si aspettava che diventasse dura per poterci camminare sopra, arrivavamo a scuola con le scarpe grosse, fradicie e infangate, così l'aula era sempre sporca».

2.5 Le poesie, i canti e le filastrocche

È stato molto interessante il racconto delle feste e delle tradizioni che i bambini hanno deciso di far rivivere e di accogliere come proprie. Durante il Carnevale veniva bruciato un pupazzo di stracci chiamato 'Cinceri', ma prima veniva portato in sfilata per le strade del paese e veniva sbeffeggiato. Questo ci ha suggerito l'idea di organizzare la nostra festa di Carnevale con questo nuovo personaggio della nostra tradizione e di bruciare con lui anche disegni e frasi che rappresentano gli aspetti negativi che vogliamo abbandonare con l'inverno.

Altra tradizione che i nonni ci hanno passato è stata quella del 'Cantamaggio'. Il primo giorno di maggio tutti i bambini e i ragazzi andavano nei vari paesi e casolari a cantare il maggio, cioè la primavera, come buon augurio. In cambio ricevevano uova, vino, salami, che puntualmente mangiavano tutti insieme a fine giornata. Anche in questo caso abbiamo pensato di riproporre questa tradizione, modificandola e riadattandola ai giorni nostri. Partiremo con il pulmino e faremo il giro dei paesi più grandi della Vallesanta, dove canteremo il maggio insegnatoci dai nonni con delle

piccole modifiche nel testo: chiederemo caramelle e aranciata al posto di vino e uova e dove chiedevano galletti e conigli noi chiederemo patatine e pastine perché ci sono anche dei bambini vegetariani. Tutto questo verrà effettuato con l'ausilio del gruppo musicale della vallata e la partecipazione di genitori, parenti e amici, per ricreare un momento di festa e di condivisione per tutti gli abitanti.

Tutto il materiale verrà sistemato in un 'librone', dove raccoglieremo la spiegazione del progetto, la descrizione dei nonni e le interviste, gli argomenti dettagliati, le scuole individuate durante le uscite e una mappatura della loro localizzazione, il tutto reso con disegni e foto. Questo librone verrà inserito nella raccolta di materiale di ricerca all'interno della stanza ecomuseale della nostra scuola, il cui materiale è fruibile a tutti, turisti e residenti, grandi e piccini. In questa sede vengono organizzate attività in cui gli alunni fungono da ciceroni agli adulti o ai pari di altre scuole, in un'ottica di produzione, conservazione e diffusione di conoscenza, cultura e tradizioni.

3. Storie di scuola

Scuola Primaria *Vittorio Veneto* di Firenze
Insegnante *Morgana di Ascenzo* | Classe V B

Centro Storico Pestalozzi di Firenze
Dirigente *Carla Busconi*

Il percorso didattico *Storie di scuola* è iniziato una mattina d'autunno, seduti in cerchio a terra intorno a una scatola modellata e dipinta a mo' di edificio, con un tetto, un portone, le finestre e una targa grande, proprio accanto al portone, con su scritto 'SCUOLA'. La prima fase del lavoro prevedeva l'osservazione della scatola senza la possibilità di toccarla. Poi l'insegnante ha iniziato a porre delle domande ai bambini su cosa quella scatola rappresentasse, se si trattasse della nostra scuola, sul perché ci eravamo riuniti intorno ad una 'scuola-scatola'. I bambini hanno cominciato a fare delle ipotesi e a dare delle risposte. C'è chi ha detto che si trattava della nostra scuola, chi ha ipotizzato che si trattasse della scuola media, dove andranno tra pochi mesi, altri hanno ricordato la loro scuola dell'infanzia e altri ancora hanno supposto fosse un gioco e che fosse necessario aprire la scatola e guardarci dentro, alcuni alunni, invece, hanno temuto contenesse un compito, forse una verifica, e altri ancora hanno detto che era un simpatico pretesto per parlare di qualcosa. Poi i bambini hanno avuto il permesso di toccare la scatola e, muovendola, hanno capito che conteneva qualcosa. Essendo 27 bambini, ci sono voluti diversi minuti prima che tutti potessero prendere in mano la scatola e fare ipotesi circa il contenuto. In molti hanno detto che dentro potevano esserci lettere o biglietti scritti dalla maestra o

delle caramelline, oppure dei giocattolini come degli arredi di plastica tipo quelli della casa delle bambole.

Poi abbiamo aperto la scatola e dentro c'erano tanti cartellini che riportavano i nomi dei paesi d'origine degli alunni e delle loro famiglie e un pacchetto incartato con carta di giornale e legato con uno spago, come una cosa antica, e una linea del tempo dal 1900 ai giorni nostri. Vedendo i cartellini con i nomi dei paesi d'origine, una bambina ha ipotizzato dovessimo fare una ricerca di geografia su di essi, un bambino ha aggiunto che forse dovevamo fare una ricerca sulla storia o sulle fiabe, un gruppo fra di loro ha invece pensato che la ricerca dovesse essere sulla scuola, dato che la scatola era a forma di scuola. Abbiamo fatto una sorta di *brainstorming* durante il quale ognuno ha potuto dire cosa c'era da indagare sul tema scuola, quali cose del passato possono incuriosirci ed esserci utili per il nostro presente. Subito dopo è stato aperto anche il pacchetto incartato con la carta di giornale dagli alunni che in quella settimana erano gli incaricati della classe ed è stato mostrato a tutti il libro che vi era all'interno. Si trattava di *Ricordi di scuola* di Giovanni Mosca¹⁴.

Tutti hanno dato mostra di aver compreso l'attività: dovevamo parlare di scuola, ma di una scuola di qualche tempo fa, sia in Italia che nei paesi di origine di alcuni di loro. La curiosità di tutti è cresciuta moltissimo di fronte a quel libro e al lavoro che ci attendeva. Il volume rivelava i suoi anni, sia per il suo colore un po' ingiallito che per alcune pagine staccate e non permetteva di essere toccato o sfogliato dai bambini. È stato quindi semplicemente mostrato, in modo che ciascuno di loro potesse vedere la bellezza di qualcosa di antico e delicato.

Poi ho cominciato a leggerlo, con tanta emozione. Non sapevo cosa avrebbe suscitato nei bambini, ma speravo li incuriosisse e fosse un buon modo per parlare di scuola, di racconti di scuola, di una scuola che non c'è più. *Ricordi di scuola* è la storia del giovane maestro Giovanni Mosca che torna nella sua vecchia scuola dove è stato prima scolaro e poi maestro per alcuni anni. Mosca descrive la scuola e i suoi ambienti, ricorda gli scolari, i colleghi e le attività scolastiche dell'epoca.

Abbiamo stabilito altri due incontri di lettura (il secondo ed il terzo), destinando trenta minuti alla lettura-ascolto e un'ora circa alla riflessione e ai commenti.

Gli alunni hanno ascoltato incantati, nessuno si è distratto, anzi, sembrava fossero lì con il maestro a rimirare quel luogo amato molti anni prima che ora sembrava piccolo ma carico di emozioni e ricordi chiarissimi. I bambini erano così attenti e rapiti dall'ascolto che sembrava si aggirassero anch'essi in quella scuola di Roma, entrando nella bibliotechina a cercare anche loro quei libri mai letti da Giovanni bambino e mai sentiti nomina-

¹⁴ Mosca (1939).

re ai nostri giorni. Grande curiosità hanno destato le biglie di vetro, i libri ricoperti di carta canapina e *Le avventure di Frullino*. Tutti si sono stupiti nel sentir raccontare di una scuola che non conoscono, dove i rapporti tra maestri e scolari erano molto diversi da oggi, dove si tornava a casa all'ora di pranzo, dove ci si alzava se entrava un insegnante o il direttore e dove le classi erano o tutte maschili o tutte femminili.

Il quarto incontro lo abbiamo dedicato alla 'bella calligrafia' che tanta curiosità aveva suscitato durante la lettura del testo. Abbiamo aperto una riflessione sul significato della parola calligrafia, della sua etimologia e di come sia ripetitivo l'aggettivo bella davanti al termine calligrafia e ci abbiamo giocato inventando espressioni simili come la 'brutta bruttezza', la 'gelosa gelosia', la 'stanca stanchezza'. È stato utile fare questa riflessione, che ci ha portato ad aprire il dibattito sulla nostra scrittura, sulla grafia talvolta indecifrabile di alcuni alunni come di molti adulti. Molti bambini sapevano dai nonni o dai genitori di come fosse importante scrivere bene e in maniera bella e leggibile e altri sono rimasti stupiti nello scoprire che un tempo si metteva il voto anche in pagella alla calligrafia e molti hanno tirato un sospiro di sollievo per essere nati molti decenni dopo. Mi ha meravigliato vedere tanta curiosità su questo argomento e tanto impegno nello scrivere bene.

Il quinto incontro lo abbiamo dedicato all'arte e alle nostre bandiere. Tutti insieme i ragazzi hanno riprodotto le bandiere dell'Italia, di Cuba, della Cina, del Giappone, dell'Argentina, della Colombia, del Brasile, della Germania, della Romania, dell'Albania, dell'Egitto, delle Filippine e del Bangladesh. Il lavoro a piccoli gruppi ha permesso loro di raccontare molte cose dei paesi di origine, sia grazie ai propri ricordi che grazie ai racconti dei nonni o dei genitori.

Poi è stato assegnato un compito per casa: scrivere la parola "scuola" e una frase tipica della *routine* scolastica in lingua madre. Come si sa, infatti, la scuola ha le sue frasi ricorrenti come: "Tutti attenti!", "Si alza la mano per rispondere", "Mettersi in fila, grazie", "Non vi alzate, passo io", e così via. Con le frasi raccolte e le bandiere sarà realizzato un cartellone dal titolo *La scuola* scritta in tutte le lingue dei paesi rappresentati.

Altro step importante del lavoro è consistito nella preparazione dell'intervista da proporre ai nonni o ai genitori sulla scuola ai loro tempi e nei loro paesi. Insieme abbiamo stabilito cosa chiedere e cosa approfondire, poi abbiamo scritto le domande da rivolgere agli intervistati e fatto una copia ciascuno. Alcuni bambini hanno già raccolto i loro dati, altri lo stanno facendo e altri ancora lo faranno. A breve avremo da riordinare tante informazioni davvero utili che ci restituiranno la storia di una scuola di qualche tempo fa proprio attraverso i racconti delle persone che l'hanno vissuta. Sarà un racconto vero, un incrocio di storie individuali che saranno le poliedriche facce di una stessa storia ma raccontata da molti e carica di emozioni. Sarà attraverso il racconto di molti che conosceremo la storia di tutti.

4. La storia e il suo racconto. Libri di testo del periodo fascista e libri di testo attuali a confronto

Scuola Secondaria di I grado *Carducci* di Firenze
Insegnante *Simona Polidori* | Classe III C

Centro Storico Pestalozzi di Firenze
Dirigente *Carla Busconi*

All'interno dei materiali messi a disposizione sul sito *www.memoriedi-scuola.it*, la mia attenzione si è soffermata sull'intervista rilasciata dalla maestra Annamaria Borghesi¹⁵. Ad un certo punto, la maestra fa riferimento all'utilizzo del libro in adozione nello svolgimento delle lezioni. Dalle parole di Annamaria si evince chiaramente che lei considera il testo un semplice spunto da cui partire o una limitata sintesi di un lavoro ben più originale e articolato. In classe ci siamo allora chiesti se sia sempre stata possibile una narrazione dei fatti storici che tenesse conto della pluralità di interpretazione e della libertà dell'insegnamento. Il percorso didattico, dunque, ha previsto un'analisi di alcuni esempi di libri di testo del periodo fascista (il periodo del consenso), con la messa in luce delle fondamentali differenze rispetto a quelli attuali e si è articolato nelle seguenti otto fasi.

1. L'insegnante, con l'ausilio della lavagna interattiva multimediale, ha condiviso il video dell'intervista con gli alunni della propria classe. Dopo la visione del filmato, è stato aperto un confronto da cui è emerso come, tra i ragazzi, sia diffusa l'idea che nelle pagine dei libri si trovino verità consolidate. Il compito degli adulti, degli insegnanti, è allora quello di mediare l'incontro tra questi 'oggetti' (i libri) – nei quali da secoli la specie umana deposita la sua cultura – e loro (i ragazzi). L'insegnante ha, quindi, ampliato la riflessione sul ruolo e sul valore dei manuali di storia (ma anche dei libri di scuola, in generale) sia nella formazione di un buon cittadino che nell'individuazione dei valori civici. Quindi, ha proseguito la lezione con la lettura, la spiegazione e il commento di quelle che il *Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca* ha adottato oggi come *Indicazioni Nazionali* degli obiettivi, delle conoscenze, delle finalità educative della storia per la Scuola Secondaria di secondo grado. Si legge che l'insegnamento e l'apprendimento della storia, attraverso 'quadri di civiltà', permette di indagare come l'umanità, nel tempo e nello spazio, abbia affrontato e risolto i problemi di convivenza, di organizzazione sociale, di approvvigionamento delle risorse, di difesa e che, attraverso l'analisi delle 'strutture' politiche, economiche,

¹⁵ Intervista alla maestra Annamaria Borghesi, a cura di Stefania Calzolai, Youtube video, 28/03/2013, <<https://youtu.be/ADbCruEOJH8>> (11/20).

sociali, culturali, tecnologiche si possa meglio comprendere il presente per pianificare le scelte future. Tale disciplina offre uno specifico contributo alla formazione di una cittadinanza nazionale, europea e mondiale.

2. Una volta chiarito questo punto, ci siamo posti la domanda su come siano cambiati nel tempo i valori proposti e come siano stati diffusi all'interno della scuola italiana, ponendo l'attenzione all'evoluzione dei programmi di studio e dei libri di testo. Abbiamo messo allora brevemente ma significativamente in evidenza che, in Italia, lo sforzo per l'educazione nazionale laica è cominciato soltanto negli anni 1845-1850 e come questo sia stato un tratto molto significativo del nostro Risorgimento. In altri termini, la scuola venne vista come un importante strumento per creare un'identità civica, laica e nazionale. Facendo un salto cronologico in avanti, l'attenzione si è focalizzata su un periodo storico ben preciso dopo la fine della Prima Guerra mondiale: gli esordi, l'ascesa e l'affermazione del Fascismo. A partire dalla visione di *Memorie di classe: giorno di scuola nei primi anni '30*¹⁶, *A scuola con il Duce*¹⁷, *Giovinazza! Il Fascismo e i giovani*¹⁸, abbiamo cercato di ricostruire un quadro generale delle complesse vicende che hanno contrassegnato la storia della manualistica scolastica nel corso del ventennio fascista, così come quel filone della storia della scuola italiana del secolo XX che concerne appunto la pratica didattica, gli orientamenti e gli indirizzi culturali veicolati attraverso i testi.

3. Siamo dunque passati all'esame della scuola italiana durante il Regime fascista: dalla cosiddetta Riforma Gentile, del 1923, all'introduzione del testo unico di Stato – dedicato alla propaganda diretta e indiretta a favore del Fascismo – attraverso un percorso caratterizzato dalla censura preventiva, all'inserimento della pratica e della cultura militare nella scuola, che realizzò pienamente la formula fascista «Libro e moschetto fascista perfetto». Questo *excursus* ha permesso di porre in risalto come il libro si ridusse ogni anno sempre più a un corpo chiuso di poche cognizioni ufficialmente accettate, a un catechismo, in linea con l'articolo primo del decalogo del perfetto fascista, che assegnava il pensare e il decidere per tutti al solo capo, espresso con «Il duce ha sempre ragione». In questo passaggio è stato preso come riferimento il testo della legge e abbiamo cercato di spiegarne le finalità.

¹⁶ *Memorie di classe: giorno di scuola nei primi anni '30*, in *Rai Scuola*, <<http://www.rai-scuola.rai.it/articoli/memorie-di-classe-giorno-di-scuola-nei-primi-anni-30/22732/default.aspx>> (11/19).

¹⁷ D'Ambrosio, Merazzi e Tusa (2003).

¹⁸ *Il tempo e la storia Giovinazza! Il Fascismo e i giovani*, in *Rai Storia*, <<http://www.rai-storia.rai.it/articoli-programma-puntate/giovinazza-il-fascismo-e-i-giovani/25223/default.aspx>> (11/19).

4. In questa fase abbiamo mostrato come, con il Testo unico, lo Stato fosse in grado di esercitare un controllo diretto sull'insegnamento: il manuale scolastico era uno dei più validi strumenti di diffusione dell'ideologia fascista e la scuola diventava il più efficace strumento per l'organizzazione del consenso di massa. L'obiettivo primario era quello di modellare futuri soldati, uomini ciecamente pronti a «credere, obbedire e combattere». Abbiamo contestualizzato questo processo politico-culturale mostrando sulla lavagna interattiva multimediale immagini e filmati dell'epoca e invitato i ragazzi a chiedere conferma di quanto illustrato attraverso eventuali testimonianze tramandate in famiglia, anche in modo indiretto.

5. L'attenzione è stata successivamente focalizzata sulle caratteristiche del testo unico, ovvero sui temi, il lessico e la sintassi. Per far questo l'insegnante si è avvalsa della lavagna interattiva multimediale e di materiale cartaceo fotocopiato, da cui è stato possibile constatare come un posto di primo piano venisse riservato alla figura di Mussolini, definito il creatore dell'"Italia nuova". Il culto della sua persona raggiunse livelli di fanatismo, assumendo forme di vera e propria idolatria e la sua figura mise in ombra anche quella, istituzionalmente più importante, del re Vittorio Emanuele III. Dalle fonti, emerge in secondo luogo il culto della Patria e delle sue insegne (la bandiera), il mito di Roma, l'esaltazione della Grande Guerra e dei suoi martiri. Immagini belliche sono disseminate un po' dappertutto, poiché la guerra era strumento di difesa della patria, di espansione e di affermazione dell'Italia fascista. Non manca inoltre la celebrazione della famiglia, nucleo sociale basilare, dove il ruolo della donna non poteva essere che quello di moglie forte e madre prolifica, massaia, dotata di un enorme spirito di sacrificio. L'obbedienza era la prima, fondamentale qualità che il fascismo chiedeva ai bimbi d'Italia.

6. Per esemplificare gli effetti della propaganda fascista, l'insegnante ha fatto riferimento al film di Ettore Scola *Una giornata particolare*.

7. Successivamente, l'insegnante è tornata sull'esame del testo unico per intraprendere un'indagine 'quantitativa' dei contenuti, ovvero far constatare che già dal numero di pagine e dalla ricorrenza di certe espressioni si possono evidenziare i temi più ricorrenti: la religione, il Re Imperatore, il Duce, quest'ultimo, con il suo sguardo magnetico, paragonato a un'aquila. Viene messo in evidenza come gli argomenti fossero improntati alla retorica di regime e fossero resi con un linguaggio magniloquente ed artificioso, tipico dello stile di comunicazione fascista: Mussolini occupava il primo posto e il culto della sua persona raggiungeva livelli di fanatismo; seguivano poi la cronaca, le storie, le cerimonie ed i riti, le organizzazioni giovanili, le realizzazioni e le opere pubbliche. L'analisi con l'osservazione che un'altra importante parte del libro era riservata a una religione in sintonia con lo Stato e con il partito, conforme allo spirito e al dettato del Concordato tra Chiesa

e Stato fascista. Altri fogli erano riservati all'esaltazione della Grande guerra, agli eroi ardimentosi, in una interpretazione mitico-risorgimentale del conflitto. Un altro settore considerevole era dedicato all'impresa d'Etiopia, alle "gloriose gesta" dei nostri soldati contro "le orde del Negus". Si capisce allora che anche questo argomento serviva per magnificare 'il grande valore degli italiani', guidati alla vittoria dal Duce. Seguivano poi i membri di casa Savoia. È stato così possibile concludere che, anche da un'analisi meramente quantitativa delle pagine del libro risulta evidente che la prima preoccupazione da parte del Duce fosse la propaganda, diretta o indiretta. I restanti pochi fogli trattavano, invece, argomenti come le stagioni, poesie (risparmio, frugalità, coraggio e tenacia nel sacrificio) e storie di animali.

8. L'ultima fase del laboratorio ha previsto un salto temporale fino ai giorni nostri. Siamo passati cioè ad analizzare la struttura, le tematiche, il lessico e la sintassi propri di alcuni manuali di storia della scuola secondaria di primo grado a noi contemporanei. L'obiettivo è stato quello di mettere in risalto come la storia sia non solo un insieme di date, luoghi, eventi, personaggi, ma anche un insieme di problematiche talvolta ancora aperte, *in fieri*, sottoposte a continue indagini. Il tutto con spirito aperto, libero, critico¹⁹.

5. Focchi rosa e focchi blu. Scuola elementare degli anni '50 e '60 e stereotipi di genere

Scuola Primaria *Razzauti* di Livorno
Insegnante *Cristina Pini* | Classi VA e VB

Circolo Didattico *De Amicis* di Livorno
Dirigente scolastica *Teresa Cini*

Questo progetto mira innanzitutto a promuovere una ricostruzione della storia e del tessuto sociale del nostro territorio attraverso le fonti orali, al fine di garantire una continuità tra le generazioni e la preservazione di un patrimonio che, altrimenti, potrebbe andare perduto. Il filo conduttore è la tematica sugli stereotipi di genere nella scuola elementare degli anni '50 e '60, argomento scelto soprattutto perché ancora oggi la scuola è ben lontana dal garantire una reale equivalenza tra i generi. Anzi, ci sembra che nell'attuale società si stia verificando un fenomeno di regressione. Riconsiderare il problema, pertanto, riteniamo che sia un'urgenza della nostra scuola, e la conoscenza del passato può essere un punto di partenza proficuo e interessante in questa direzione, da cui far partire i bambini. La stessa tematica è

¹⁹ Per ulteriori risorse consultate: Bergius (2007); ANPI (2010); Agostini e Vandone (2010), Ascenzi e Sani (2009); Mantegazza e Seveso (2006); Orvieto (2005).

stata affrontata anche nella classe terza di scuola secondaria²⁰, con cui abbiamo condiviso la partecipazione alle iniziative legate al progetto *Memorie di scuola*, specifica esperienza italiana di *Public History* in campo educativo. Questa prospettiva accoglie al proprio interno modalità per comprendere e conoscere la storia attraverso la valorizzazione della narrazione orale, attraverso l'esplorazione delle tracce presenti nel territorio in cui la scuola opera e in cui gli studenti vivono; si apre all'uso di documenti e fonti diverse, quali, ad esempio, le memorie orali o le fotografie, e permette così un avvio all'uso del metodo scientifico tramite la formulazione di ipotesi a partire dalle informazioni ricavate da fonti prossime agli studenti.

Il progetto, dunque, ha previsto di evidenziare le differenze di genere nell'educazione delle bambine e dei bambini nella scuola degli anni '50 e '60 proprio attraverso l'uso di queste fonti 'alternative' (video interviste realizzate dagli alunni; videointerviste presenti nel sito *Memorie di Scuola*²¹ ad ex-alunni o insegnanti del periodo in oggetto), con focus sulle classi femminili e maschili; sulle attività differenziate nell'educazione fisica separata per genere; sui testi di studio dell'epoca; sull'abbigliamento scolastico. Le attività degli studenti sono andate dalla raccolta di informazioni tratte dalla video intervista prescelta tra quelle già presenti nel sito *web*, alle riflessioni e discussioni collettive per elaborare domande *ad hoc* relative alla tematica sopra citata, alla produzione di video-interviste a nonni, nonne o conoscenti con esperienze scolastiche del periodo storico considerato; alla registrazione e confronto fra i dati pervenuti.

Per terminare, abbiamo idea di realizzare un prodotto (multimediale e/o cartaceo) che documenti l'intero percorso, e che possa servire da strumento di confronto tra gli studenti della scuola primaria e quelli della scuola secondaria di primo grado *T. Tesei* di Livorno.

6. L'uncinetto vs. il traforo. Stereotipi di genere e scuola media degli anni '50 e '60

Scuola Secondaria di primo grado *T. Tesei* di Livorno
Insegnante *Francesca Ferrara* | Classe III I

I.C. *T. Tesei-Micali* di Livorno
Dirigente scolastica *Teresa Cini*

L'idea di affrontare un percorso di riflessione critica sul tema degli stereotipi di genere contenuti nei testi di scuola media degli anni '50 e '60 nasce e si sviluppa nell'ambito della progettazione che avevo pensato di proporre

²⁰ Cfr. il paragrafo successivo, *L'uncinetto vs. il traforo. Stereotipi di genere e scuola media degli anni '50 e '60*.

²¹ <<https://memoriediscuola.it/>> (11/19).

ai miei alunni di terza media in questo anno scolastico. Aver avuto la possibilità di partecipare al convegno del 6 Novembre sulla *Public History* – prospettiva che prende in considerazione la storia ‘dal basso’, degli oggetti, delle persone comuni, che spesso non hanno voce nei libri e che dà spazio all’oralità dei racconti di chi ha vissuto certi eventi – ha dato impulso e confermato l’importanza di un percorso che permette approfondimenti critici, utilizzo di diverse tecnologie e linguaggi di comunicazione, ricostruzione di microstorie che, nel loro insieme, ricreano il clima e la reale atmosfera di un determinato periodo storico.

I focus del percorso sono stati due: la composizione delle classi – solo maschili o solo femminili, oppure miste – e lo studio di due materie, *l’educazione tecnica* e *l’educazione fisica*, in cui era particolarmente evidente la declinazione al maschile o al femminile. Nel primo caso, ad esempio, nel periodo considerato venivano proposte le applicazioni tecniche per i maschi e l’economia domestica per le femmine, e questo anche dopo il 1962, quando, nonostante la scuola media unica, continuarono a permanere programmi diversi. Nel caso dell’educazione fisica, la dimostrazione più evidente della distinzione fra maschi e femmine erano gli esercizi mirati al «potenziamento» per i primi e quelli mirati alla «grazia» e alla «leggadria» per le seconde.

Dal dialogo quotidiano con i ragazzi emerge che la storia delle persone anziane a loro vicine (nonni o bisnonni) appare come una storia lontanissima, di cui non hanno memoria, ma alla quale tuttavia potrebbero avvicinarsi sfogliando album di foto oppure attraverso interviste. L’obiettivo di intervistare adulti che hanno frequentato la scuola media negli anni ’50 e ’60 ha indubbiamente catalizzato l’attenzione degli studenti, che già l’anno passato avevano fatto un’esperienza simile per un progetto legato all’Educazione al consumo in collaborazione con *COOP Educazione al consumo*. In classe, abbiamo anche visionato alcuni spezzoni delle interviste rivolte ai maestri e alle maestre presenti nel sito *Memorie di scuola*, e da lì siamo partiti per predisporre le domande che i ragazzi avrebbero rivolto alle persone anziane, al fine di stimolarle a parlare della loro esperienza scolastica, e di come avevano vissuto la netta divisione di genere delle materie. È stato previsto che, nella prima parte, l’intervistato avesse la possibilità di condividere i ricordi più personali di quel periodo – quale scuola frequentava, i ricordi legati ai compagni, ai professori, alle materie preferite – e che, solo in un secondo momento, l’intervista andasse a focalizzarsi sulle impressioni relative alla differenziazione in base al genere.

Per testare la validità delle domande, alcuni alunni particolarmente bravi con l’uso delle tecnologie digitali hanno realizzato un’intervista ‘demo’ alla nonna e al nonno di uno di loro. La doppia intervista in parallelo è stata stimolante perché sono emerse due prospettive diverse, quella ‘maschile’ e quella ‘femminile’, che hanno suscitato curiosità sul funzionamento della scuola alla fine degli anni ’50: la nonna, infatti, aveva superato gli esami di licenza elementare e si era iscritta al triennio di scuola media, mentre il non-

no aveva frequentato la scuola di avviamento al lavoro. Queste informazioni hanno reso necessarie ulteriori delucidazioni e ricerche sulla struttura della scuola media prima della riforma del 1962.

Tra coloro che si sono proposti come intervistati, oltre a nonni, nonne, zii e zie *ag e*, abbiamo avuto la disponibilit  delle iscritte a un circolo culturale, *L'Officina di ricerca*, che si appoggia alla sede COOP di Livorno come supporto logistico e culturale. Oltre a candidarsi per le interviste, le signore iscritte a questo circolo ci hanno fornito materiali preziosi, quali pagelle, foto di classe e soprattutto un libro molto interessante e di stimolo per approfondimenti, *Lezioni ed esercitazioni di economia domestica*²², di Elisabetta Randi, testo scolastico del 1954, che ha stupito me per prima, e di cui ho iniziato a leggere alcuni stralci con i ragazzi.

Accanto al lavoro di lettura e analisi critica svolta su questo libro,   stato interessante l'accostamento e il confronto fra fonti storiche e documenti pi  'basic' ma sicuramente d'impatto per i ragazzi, come il reality dal format internazionale *Il collegio*, i cui protagonisti sono ragazzi di oggi tuffati nella rigida realt  scolastica degli anni '60, in cui i maschi costruiscono panchetti e le femmine cambiano pannolini e attaccano bottoni.

Per concludere, ritengo che quanto descritto in questo contributo rappresenti una via motivante per una conoscenza maggiore e pi  vivida di un periodo storico relativamente vicino ai ragazzi. Altrettanto costruttivo e fondamentale, penso che sia il confronto tra generazioni che questo percorso ha permesso di porre in essere, un confronto che, nella realt  quotidiana, si realizza certamente su aspetti concreti e materiali ma che, spesso, avviene in assenza di una effettiva e reciproca conoscenza.

7. C'era una volta... La scuola ai tempi dei nostri nonni

Scuola Primaria *M. Amici* di Campiglia Marittima (LI)
Insegnante *Federica Genovesi* | Classe II A

Scuola Primaria *P. Vannucci* di Suvereto (LI)
Insegnante *Sandra Cortigiani* | Classe II A

Scuola Primaria *A. Altobelli* di Venturina Terme (LI)
Insegnanti *Manuela Cianchi, Stefania Fabbri, Ilaria Peschi*
Classi II A e II B

Scuola Primaria *G. Marconi* di Venturina Terme (LI)
Insegnante *Manuela Leoni* | Classe II B

²² Randi (1954).

I.C. G. Marconi di Venturina Terme (LI)
 Dirigente scolastica Daniela Toninelli
 Docente vicaria Angela Chiavaroli

Il tema di questo percorso didattico, legato al progetto *Memorie di scuola*, è un'indagine sulla scuola del passato, con particolare riferimento alla cura della grafia, al materiale scolastico utilizzato, agli arredi disposti nelle aule di un tempo. L'adesione al progetto da parte del nostro istituto è stata accolta con grande entusiasmo, sia dagli alunni che dalle famiglie, molte delle quali hanno offerto un supporto fattivo nel reperimento delle fonti materiali, scritte e orali. Già dalla fase di preparazione, il percorso ha favorito un approccio inconsueto alla disciplina storica a scuola: da una parte, ha messo in risalto l'importanza del legame con il territorio e con il tessuto sociale della classe, dall'altra, ha stimolato una modalità attiva e partecipativa di realizzazione, che è risultata assai coinvolgente e didatticamente proficua. In effetti, gli alunni sono stati costantemente messi nella condizione di indagare i fatti del passato attraverso un'attenzione viva alle diverse fonti e da molteplici prospettive di osservazione. In questa cornice, essi sono stati resi protagonisti del processo di reperimento e realizzazione delle fonti e della loro interpretazione, si sono sentiti 'storici', ossia operatori della storia, mentre l'insegnante ha avuto un ruolo di guida e facilitatore nell'esame critico e nella rielaborazione delle diverse fonti, sia materiali – come quaderni, pagelle, un banco di legno, pennino e calamaio, vecchie cartelle, fotografie dell'epoca – che orali – come le interviste ai nonni e alle persone che hanno frequentato la scuola primaria negli anni '60 e '70.

La scuola chiama noi insegnanti a far sorgere e nutrire una piena e consapevole cittadinanza, sostenendo l'interazione tra gli alunni e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra cultura, così come delle altre, sia presente che passata, e questo con l'obiettivo di affrontare i pregiudizi e le paure che vanno moltiplicandosi nella contemporaneità. Le pratiche della *Public History* offrono occasioni e strumenti importanti in questo senso, perché permettono una comprensione critica dei contesti storici e dei processi in atto, e perché favoriscono l'incontro fra persone di generazioni diverse e con memorie talvolta contrastanti, rivelandosi così una preziosa risorsa per la coesione sociale.

Momento cruciale di questa esperienza è stata, in particolare, l'intervista a chi, molti anni prima, aveva frequentato la scuola primaria. Grazie alla relazione che si è instaurata fra gli alunni e la persona che in quel momento era di fronte a loro, alle domande che erano state previamente elaborate in classe se ne sono aggiunte altre. Inoltre, l'intervista ha costituito il pretesto per sottolineare il piacere dell'ascolto in un periodo storico in cui la fugacità del tempo sembra non lasciare più spazio alle occasioni di ascolto di chi narra le radici culturali dei bambini. Questo approccio alla disciplina storica, autenticamente esperienziale, non ha soltanto stimolato l'interesse generale,

ma ha anche attivato più canali di apprendimento, facendo emergere abilità e conoscenze degli alunni che in contesti di apprendimento meno autentici difficilmente si rivelano.

Prima di riportare una sintesi delle principali tappe percorse dai vari gruppi classe, ci pare opportuno far presente che le classi di scuola primaria coinvolte in questo progetto sono dislocate in plessi di vari paesi con caratteristiche diverse sul piano geografico e storico (borghi collinari Campiglia Marittima e Suvereto, stazione termale in pianura Venturina²³). Per questo motivo, pur seguendo una progettazione condivisa nelle sue linee generali, ogni gruppo classe ha sviluppato il percorso didattico lasciando emergere le specificità del microcontesto territoriale, introdotte soprattutto dalle persone intervistate.

Nella scuola primaria *Amici* di Campiglia Marittima, la classe seconda, guidata da Federica Genovesi, ha iniziato il percorso dalle esperienze legate al vissuto degli alunni, che in seguito sono state messe a confronto con l'infanzia dei genitori e con quella dei nonni e dei bisnonni. Questo ha consentito di svolgere un'analisi del contesto di appartenenza degli alunni che si è rivelato ricco di significativi spunti di indagine su un secolo di storie del passato. Momenti salienti di questo percorso sono stati: l'intervista alla nonna di una alunna, insegnante in pensione; la preparazione di un questionario mirato a confrontare la scuola dei nonni e quella di oggi; la ricerca di materiale scolastico utilizzato dai nonni; l'utilizzo del materiale scolastico dei nonni da parte dei bambini; riflessioni, discussione e confronti finali tra i diversi 'modi di essere' della scuola di oggi e di quella dei nonni.

Gli alunni della classe seconda della scuola primaria *Vannucci* di Suvereto, guidati da Sandra Cortigiani, hanno iniziato il loro lavoro dalla ricerca e raccolta di materiale didattico della scuola del passato presso le famiglie degli alunni. Dopo una prima osservazione, ogni bambino ha preparato una domanda da fare alla persona individuata per l'intervista: un genitore che ha frequentato la scuola del nostro comune negli anni '60 e '70. L'intervista è stata registrata e stiamo elaborando le informazioni raccolte.

La scuola primaria *Altobelli* di Venturina ha partecipato al progetto con due classi seconde, guidate da Stefania Fabbri, Manuela Cianchi e Ilaria Peschi. Gli alunni si sono cimentati nella raccolta di testimonianze e documenti relativi al passato familiare, hanno lavorato sull'organizzazione delle informazioni e su fonti storiche di diversa tipologia con l'obiettivo di ricavare tracce di esperienze vissute nel proprio passato. L'osservazione collettiva e diretta delle fonti materiali raccolte (quaderni, libri, pagelle, penne, pennini, calamai, astucci in legno, cartelle di cuoio) è stata accompagnata

²³ La posizione geografica e la vicinanza ai centri industriali piombinesi di Venturina ne hanno determinato uno sviluppo esponenziale, per cui i suoi abitanti superano quelli dello stesso comune di Campiglia Marittima, di cui Venturina è frazione. Data la posizione strategica, inoltre, essa è sede della presidenza della scuola.

dalla documentazione fotografica del materiale reperito, dalla visione alla lavagna interattiva multimediale delle foto per sollecitare ulteriori considerazioni, dalla rappresentazione iconica di quanto visionato, dal confronto tra la scrittura dei bambini e la calligrafia molto diversa riscontrata nei documenti analizzati. Questo approccio, finalizzato al riconoscimento di elementi significativi del passato attraverso la ricerca diretta, ha stimolato notevole interesse nei bambini.

La classe seconda della scuola primaria *Marconi* di Venturina, guidata da Manuela Leoni, dopo una prima fase di osservazione e distinzione delle diverse tipologie di fonti storiche materiali, visive, scritte e orali, ha iniziato una vera e propria classificazione del materiale, con commento ed interpretazione dello stesso. Successivamente, gli alunni hanno acquisito una fonte orale mediante l'intervista alla nonna di uno di loro.

8. C'era una volta ... Scuola e vita in Val di Cornia durante la II guerra mondiale e il secondo dopoguerra

Scuola Secondaria di I Grado *G. Carducci* di Venturina Terme
Insegnante *Debora Maccanti* | Classi I e III A

Scuola Secondaria di I Grado *L.A. Muratori* di Suvereto
Insegnante *Cristina Bernazzi* | Classe III A

I.C. *G. Marconi* di Venturina Terme
Dirigente scolastica *Daniela Toninelli*
Docente vicaria *Angela Chiavaroli*

La II guerra mondiale e il suo impatto sulla vita quotidiana degli abitanti della Val di Cornia è il focus del primo progetto presentato in questa sezione, dal titolo: *I nostri nonni raccontano... La vita in Val di Cornia durante la II guerra mondiale*. Più precisamente, l'obiettivo è stato la ricostruzione della storia locale nel periodo tra il 1943 e il 1945, attraverso la scrittura di un racconto ambientato in Val di Cornia. Per realizzare questo lavoro, gli alunni delle classi I e III A della scuola secondaria di primo grado *G. Carducci* di Venturina hanno raccolto una serie di fonti orali sulla seconda guerra mondiale, intervistando nonni e conoscenti, che hanno fatto venire alla luce una storia 'dal basso', da parte di chi ha vissuto certi tragici eventi. Questa operazione è stata anche una preziosa occasione per far dialogare nipoti e nonni sui ricordi e sulle esperienze delle persone più anziane, permettendo ai nipoti di vedere i nonni e la loro vita sotto una luce diversa, e di avvicinarli. D'altro canto, i nonni hanno avuto modo di rievocare memorie di tanto tempo fa, rivivendo anche emozioni quasi dimenticate o, nel caso degli episodi più duri del loro passato, volutamente rimosse. L'emozione è stata indubbiamente la componente più significativa che è emersa dalle testimo-

nianze raccolte, ed è stata ciò che ha motivato di più gli alunni a interessarsi a questo periodo storico e ad approfondirne lo studio. Da novembre, gli studenti hanno dedicato alla stesura del racconto tre sessioni pomeridiane da due ore circa ciascuna, inserendo questo lavoro nel laboratorio di scrittura collettiva. Dopo aver riesaminato le fonti realizzate attraverso le interviste e preso appunti sugli aspetti più significativi emersi dalle testimonianze, gli alunni, dietro la guida dell'insegnante, hanno ordinato gli aspetti della vita quotidiana del periodo considerato, riuscendo a realizzare un quadro piuttosto preciso. Le informazioni ricavate hanno permesso di costruire un racconto vivido, ricco di dettagli, sullo sfondo del quale si stagliano gli episodi più significativi della Grande Storia.

Il secondo percorso didattico, dal titolo *La scuola del secondo dopoguerra raccontata da un 'bambino di ieri'*, è stato svolto dagli studenti della III A della scuola media L. A. Muratori di Suvereto. Le narrazioni di vita scolastica e familiare rilasciate agli alunni dagli abitanti più anziani del paese hanno permesso di delineare il quadro storico-sociale di Suvereto nel 1948 con, sullo sfondo, la realtà socio-culturale problematica del secondo dopoguerra. Il lavoro intorno al quale si sono sviluppate le attività è stata la redazione di un testo, in forma di diario, ipoteticamente scritto nel 1948 da un bambino di una quinta elementare. Tra ottobre e novembre, gli studenti hanno raccolto testimonianze orali, rilasciate da anziani, parenti e amici, relative alle vicende scolastiche e paesane del secondo dopoguerra. Solo un'intervista, rivolta a un oriundo ottantenne, è stata realizzata in classe, sulla base di un questionario collettivo redatto precedentemente dagli studenti. Sono venuti così alla luce episodi di vita paesana visti dagli occhi di 'piccoli uomini': le difficoltà per raggiungere la scuola dai paesi limitrofi e vissute nel dopoguerra in un paese così piccolo, dalla vocazione rurale, dove la scuola svolge un ruolo fondamentale per la crescita e la formazione dei bambini. Le risposte offerte alle interviste hanno creato l'occasione per discutere in classe sul valore della scuola e sulle sue trasformazioni avvenute dalla fine degli anni '40 a oggi, sia sul piano strutturale che educativo. Tutte queste informazioni sono tuttora in elaborazione per la stesura del testo, nel quale narrazioni di vita scolastica e familiare si intrecciano a problematiche sociali e culturali del periodo considerato. I temi chiave presi in esame (l'importanza della scuola in un momento di crisi economica e sociale, le diversità degli stili di vita a seconda del ceto sociale di appartenenza, le reazioni suscitate nei grandi e nei piccoli dall'entrata in vigore della "Costituzione") sono stati individuati e argomentati insieme agli studenti, e sono riconducibili alla posizione disagiata della scuola, sita all'interno di un piccolo borgo della Maremma e alla sua frequentazione da parte di bambini appartenenti a ceti sociali diversi e provenienti non solo dal paese, ma anche dalle zone periferiche, come San Lorenzo, Forni, Prata, ecc. Da punti di vista diversi, sono quindi narrati episodi di vita scolastica e di paese sullo sfondo di una società e di un'Italia in cambiamento.

9. Quando nella nostra scuola c'erano nonni e bisnonni

Scuola Primaria *San Lino* di Volterra (PI)
Insegnanti *Nicoletta Manetti, Elena Dello Sbarba*
Classi I, II, III, IV, V

IC *Jacopo da Volterra* di Volterra (PI)
Dirigente *Nadia Tani*

Il percorso didattico che stiamo sviluppando all'interno del plesso di scuola primaria *San Lino* si è svolto in modalità interdisciplinare, con l'area antropologica come base e 'filo conduttore' per le altre discipline. L'iter ha visto intrecciare il lavoro di tutte le classi, dalla prima alla quinta, e il coinvolgimento di tutte le docenti del plesso nella conduzione di attività inerenti agli obiettivi in esso definiti. L'idea è nata dalla proposta di partecipare al progetto *Memorie di scuola*, prima specifica esperienza italiana di *Public History* in campo educativo, e da una riflessione degli insegnanti sulla tematica, pensando a quanto fino ad oggi è stato realizzato con gli studenti che hanno frequentato il plesso. L'intento è stato quello di rimarcare quanto lo studio della storia, come affermano le stesse *Indicazioni nazionali*, debba integrarsi al vissuto esperienziale degli alunni e delle alunne: i ricordi del passato motivano le scelte future nella protezione responsabile del patrimonio e dei beni comuni ricchi di tanti valori, essenziali per la formazione di ciascun individuo. Ci piace infatti sottolineare quanto sia importante per lo studente, ma a maggior ragione per il bambino e la bambina, apprendere con attività esplorative sulle fonti materiali, iconografiche e verbali, strettamente agganciate all'ambiente di vita, e capire come le 'cose' del passato siano basi solide per costruire bene il futuro ed è per questo che il lavoro intrapreso è stato visto nell'ottica di salvaguardare oggetti preziosi da conservare e tramandare al futuro.

L'attività educativo-didattica è iniziata con l'esplorazione della scuola: l'edificio storico di San Lino, infatti - ex monastero, scuola primaria ai tempi nostri - è ricco di preziose e importanti fonti: un ambiente vissuto da generazioni, genitori, nonni e bisnonni che hanno trascorso qui le ore scolastiche, usando oggetti pieni di tanti ricordi e valori. I bambini di prima, seconda e terza classe, sono stati coinvolti nel cercare nei vari ambienti interni al plesso oggetti antichi, ricordi di una scuola passata. Gli oggetti, quali il banco, la lavagna, la cartella e tanti altri, sono stati fotografati, analizzati, descritti, disegnati e confrontati con quelli usati oggi, sotto la guida dell'insegnante che ha impostato unità di apprendimento specifiche a seconda della classe.

Gli alunni di classe terza, utilizzando la piantina dell'edificio affissa sulla porta dell'aula come piano di emergenza, hanno esplorato ogni angolo della scuola, trovando qualcosa di importante da annotare e conservare. In

collegamento con la geografia, la piantina è stata utilizzata per ricercare, nei vari spazi, gli oggetti scolastici del passato. Camminando con un blocco degli appunti il gruppo classe ha segnato gli oggetti che non si usano più e li ha localizzati sulla piantina utilizzando punti di riferimento (attività di orientamento). L'attività successiva è stata la descrizione degli oggetti e la loro rappresentazione iconografica: ogni studente ha scelto l'oggetto che lo ha maggiormente incuriosito. Ogni oggetto è stato poi classificato e messo in paragone con quello contemporaneo.

Particolare attenzione è stata data al vecchio banco, in confronto con quello attuale. La conoscenza degli oggetti è stata poi arricchita con la descrizione della giornata scolastica di un tempo, sempre in rapporto con l'attuale, grazie alle interviste che gli alunni hanno potuto realizzare con i propri nonni e bisnonni, così da avere una visione chiara di quella che era la scuola nel passato in rapporto a quella di oggi.

Gli alunni più grandi, di quarta e quinta classe, hanno invece iniziato a studiare i reperti conservati nel nostro archivio, collocato all'interno dell'edificio scolastico. L'archivio era stato ordinato dagli alunni di alcuni anni fa insieme a due esperti archivisti del Comune di Volterra, per cui i documenti sono stati catalogati per ordine di anno scolastico dopo l'Unità d'Italia. Ogni alunno e alunna ha potuto toccare, maneggiare e osservare i vecchi registri, le pagelle e i libri di testo. I vecchi registri, oltre a mostrare l'inusualità del loro formato e del tipo di scrittura, sono una ricchezza infinita del passato recente e remoto: ricercare date, nomi di parenti vicini e lontani e descrizioni giornaliera che le maestre e i maestri nel loro lavoro scolastico quotidiano appuntavano è stato entusiasmante sia per gli studenti che per le insegnanti. La lettura dei vecchi registri ci ha anche fornito una visione della situazione sociale, economica e politica del territorio in un preciso periodo storico e dettagli informativi sulla scuola di un tempo: dall'elevato numero di alunni per classe, ai tanti alunni bocciati, alle discipline di studio diverse dalle nostre, come il 'lavoro', a una considerazione della *privacy* differente rispetto a oggi, dal momento che, addirittura, si distinguono gli alunni in base alla loro estrazione sociale. Le foto in bianco e nero o di un colore sbiadito hanno dato ulteriori spunti di riflessione. Gli alunni di classe quinta hanno iniziato la lettura del documento antico contenuto nell'archivio di scuola, dopo aver visto e commentato l'intervista proposta dal progetto *Memorie di scuola*, integrata dalla testimonianza orale di una insegnante ormai in pensione, che ha confermato con le proprie memorie quanto letto nei registri. Gli studenti prepareranno una serie di domande, da proporre a due anziane maestre, ormai nonne, che hanno lavorato per anni nel nostro plesso e che a breve incontreremo a scuola. L'intervista rappresenterà non solo uno stimolo per le attività curricolari, ma costituirà fonte per ricostruire la storia passata nella scuola elementare di San Lino.

Un'altra attività didattica molto interessante che è stata offerta agli studenti è stata la riflessione sulla storia dell'edificio, ripercorrendo i contenuti

del progetto sviluppato nell'anno passato *Da monastero a scuola elementare dopo l'Unità d'Italia*. La documentazione della struttura architettonica dell'edificio, con le vecchie piantine e il video-documentario realizzato dagli studenti delle ex classi quinte, ha fornito altri elementi importanti per le acquisizioni storiche del passato della scuola. Tale progetto aveva avuto lo scopo principale di educare gli alunni alla lettura dell'ambiente in cui vivono attraverso la conoscenza della storia locale e in particolare della trasformazione dell'edificio di S. Lino da Monastero a scuola. Aveva coinvolto tutti nell'osservazione degli ambienti esistenti, di produzione e comparazione di mappe attuali e antiche dell'edificio scolastico di S. Lino, con attività di ascolto di esperti storici e lettura di documenti. La chiesa, appoggiata architettonicamente all'edificio scolastico, è stata visitata e osservata nei suoi particolari, dando possibilità agli studenti di consultare testi della Biblioteca Comunale e dell'Archivio Storico di Volterra. Il Progetto aveva visto i ragazzi impegnati ad allestire una rappresentazione di alcuni aspetti della vita del Monastero e dell'antica scuola. Il video prodotto è rimasto un documento essenziale per il futuro lavoro ed ecco che anche quest'anno è stato riproposto agli studenti. La docente di religione, parallelamente al percorso che stiamo sviluppando, ha approfondito attraverso un modulo formativo la figura di San Lino (secondo Papa dopo Pietro), il santo che dà il nome all'edificio, alla strada e ad altri luoghi circostanti. La ricerca è iniziata con la lettura di un brano *La pantofola di San Lino*, tratto dal testo *Volterra magica e misteriosa*, che ha permesso ai bambini di apprendere le origini volterrane di Lino e le vicende che gli avevano permesso di conoscere San Pietro e di succedergli al soglio pontificio. Successivamente, le classi hanno visitato la Chiesa di San Lino, adiacente all'edificio scolastico, dove hanno potuto osservare gli affreschi del pittore Cosimo Daddi: *S. Lino in gloria*, *Il Martirio di S. Lino* e *S. Lino scaccia il demonio da una posseduta* e individuare gli elementi iconografici distintivi di Lino come pontefice (triregno, chiavi, piviale e pastorale) e martire (palma). Tutte le attività del progetto sono state svolte in piccoli gruppi, secondo la logica dell'apprendimento cooperativo, per creare un clima di lavoro il più possibile inclusivo attraverso attività in grado di promuovere il coinvolgimento e la collaborazione tra tutti gli alunni. Nei prossimi mesi il materiale raccolto sarà riordinato e, a conclusione del percorso didattico, sarà prodotto un video-documentario, in cui fonti orali, iconografiche, verbali e scritte si intrecceranno per rappresentare un piccolo museo virtuale della scuola di *San Lino* costituito dalle 'cose passate di scuola' e commentato dagli studenti. Il video-documentario arricchirà la videoteca dell'istituto, così da poter riproporre negli anni futuri quanto oggi sperimentato. Alla fine del percorso, la scuola presenterà il percorso sviluppato dagli studenti del plesso alle famiglie e al territorio, affinché esso possa essere un buon motivo di riflessione e di crescita per tutti.

10. Dal calamaio al tablet: strumenti per scrivere, strumenti per imparare Viaggio nella scuola di ieri e di oggi attraverso l'uso degli strumenti didattici e tecnologici

Scuola Secondaria di primo grado *Gianni Rodari* di Firenze
Luciana Manetti Classe I sez. C

I. C. *Rossella Casini* di Scandicci (FI)
 Dirigente scolastica *Raffaella Briani*
 Docente vicaria *Cristina Capo*

La memoria non è un museo di ricordi; i ricordi degli adulti prendono vita se accendono la curiosità degli alunni che poi li rielaborano e li confrontano con la loro realtà. La memoria appartiene al presente e vive nel futuro. Esiste se viene raccontata, se le generazioni si parlano. È, quindi, crocevia di percorsi educativi autentici. Un giovane può capire meglio il passato anche attraverso la conoscenza di oggetti e del loro uso, che gli consentono di comparare situazioni, abitudini, modi di pensare e agire del passato con eventi e consuetudini del presente, fino a permettergli di cogliere elementi del paradigma culturale entro il quale la scuola degli anni passati operava.

In questo percorso formativo – in corso di realizzazione – abbiamo preso in esame, come fonti storiche, gli strumenti utilizzati a scuola per produrre, duplicare e divulgare i testi scritti (dalla penna e il calamaio, alla macchina da scrivere, al ciclostile, fino al computer) e indagato i cambiamenti avvenuti nel corso degli ultimi decenni. Come fonti orali per la nostra indagine abbiamo pensato di avvalerci delle testimonianze raccolte attraverso interviste rivolte a insegnanti in pensione e altri testimoni che possono aiutarci a conoscere le caratteristiche e a comprendere le modalità di utilizzo delle apparecchiature più datate e meno conosciute dagli alunni.

Gli obiettivi perseguiti attraverso questo percorso di ricostruzione del passato sono di aiutare gli alunni a utilizzare fonti storiche diverse, di guidarli al fine di ricavare e comparare informazioni, e a collocare tali fonti nel tempo e nello spazio. Oltre alle competenze disciplinari delle *Indicazioni nazionali*, ripartite nelle quattro voci *Uso delle fonti*, *Organizzazione delle informazioni*, *Strumenti concettuali* e *Produzione scritta e orale*, ciascuna con la propria declinazione interna, il progetto fa riferimento anche alle *Competenze chiave e trasversali* (imparare a imparare, competenze sociali e civiche, consapevolezza ed espressione culturale, comunicazione nella madrelingua, competenza digitale...).

Per agevolare un confronto fra strumenti di oggi e di ieri, abbiamo ritenuto utile partire dai racconti degli stessi alunni, dalla loro esperienza riguardo agli strumenti che utilizzano quotidianamente per produrre testi scritti, per acquisire informazioni e per trasmetterle. Inoltre, per dare concretezza alla proposta, abbiamo previsto di improntare la stesura e la stampa di un

giornalino di classe usando i mezzi attualmente a disposizione, e di comparare queste procedure con quelle di quando non erano ancora disponibili il computer e la stampante ma si doveva scrivere il testo su una matrice e stamparlo con il ciclostile.

Pensiamo, inoltre, che le attività legate alla realizzazione di questo percorso possano incuriosire e motivare gli alunni.

II. Riflessioni conclusive

Le esperienze sopra descritte possono essere lette come pratiche di *Public History* a scuola. Da tali percorsi didattici, rivolti ad alunni dai sette ai quattordici anni, emergono modalità coinvolgenti di conoscenza della scuola del passato e della storia locale del Novecento. L'interrogazione di fonti come le fotografie e gli oggetti del tempo, la lettura di racconti, il coinvolgimento degli anziani tramite interviste e narrazioni di episodi biografici offrono vie di avvicinamento alla storia all'insegna della concretezza, di cui i bambini più piccoli hanno assoluta necessità, mentre le analisi critico comparative svolte insieme agli studenti più grandi permettono di coinvolgerli attivamente nell'utilizzo di una varietà di media come fonti. Il marcato interesse verso tutti i media, tipico della *Public History*, può favorire pratiche di riflessione critica sulle molteplici e variegate interpretazioni del passato che gli alunni incontrano anche al di fuori del contesto di istruzione formale, rappresentazioni che non sempre seguono gli standard accademici, ma che comunque influenzano profondamente la percezione del passato²⁴. Le vie percorribili nell'ambito della relazione tra *Public History* e scuola sono, dunque, significative e molteplici, alcune già da tempo presenti all'interno della scuola, anche se in forma episodica, altre più inedite.

Ma accostandosi all'insegnamento della storia, oggi, è impossibile non tener presente la questione che riguarda la sua «forte perdita di peso specifico [...] nella cultura contemporanea»²⁵, testimonianza di un appiattimento sul presente, in particolare da parte delle «generazioni giovani»²⁶, che sembrano vivere «in una sorta di presente permanente»²⁷. Anche la recente eliminazione della traccia storica a partire dalla maturità del 2019 ha riaperto un discorso aperto, che si lega alla diminuzione del numero delle ore di insegnamento dedicate a questa disciplina e a un insufficiente rinnovamento delle sue modalità di insegnamento. Quasi come se, modificandosi il rapporto tra scuola e insegnamento della storia – non più una scuola il cui compito è di formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea, ma una scuola che ha come

²⁴ Cfr. Kühberger (2018: 69–83).

²⁵ Tomassini (2017).

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Hobsbawm (1995: 14–15).

finalità quella di formare una cittadinanza unitaria e plurale al tempo stesso²⁸ – fosse venuta meno anche la necessità ‘strumentale’ dello studio del passato (da non dimenticare la «peculiare curvatura ideologica e politica tradizionalmente conferita all’insegnamento» di questa disciplina²⁹), non compensata dalla consapevolezza circa il senso della ricostruzione del passato, ovvero sia la formazione del pensiero storico, inteso come un modo di pensare non naturale, ma che deve essere insegnato, e che permette a chi lo apprende di orientarsi nel presente attraverso la generalizzazione di abilità critiche fondamentali.

La scuola, da questo punto di vista, rimane un contesto fondamentale, a partire dal quale la storia può riconquistare una considerazione presso una collettività sempre più indifferente sull'utilità di questa disciplina, e l'approccio di *Public History* può allargarne lo studio al fuori delle mura scolastiche, rendendolo più interdisciplinare, attivo, partecipato.

Riferimenti bibliografici

- Agostini F. e Vandone L. (2010), *Diritti negati. Le leggi razziali dell'Italia fascista*, Modern publishing House.
- ANPI (2010), *La scuola durante il Fascismo*, <<http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011651.html>> (11/19)
- Ascenzi A. (2004), *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano.
- Ascenzi A. e Sani R. (a cura di) (2009), *Il libro per la scuola nel Ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica Edizioni, Macerata.
- Bandini G. (a cura di) (2012), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze University Press, Firenze.
- Bergius C. (2007), *Libro e Moschetto: Indagine sociolinguistica su un testo di scuola elementare durante il Fascismo*, <<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:518321/FULLTEXT01.pdf>> (02/19).
- Carioli S. (2019), *Europe and Digital History Education. Training paths to develop critical skills*, in Augschöll A., Matthes E. e Schütze S. (a cura di), *Europa und Bildungsmedien / Europe and Educational Media*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt: 31-42.
- D'Ambrosio, Merazzi e Tusa (2003), *A scuola con il Duce*, <<https://slideplayer.it/slide/2425041/release/woothee>> (11/19).
- Demantowsky M. (a cura di) (2018), *Public History and School. International Perspectives*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Demantowsky M. (2018), *What is Public History*, in Demantowsky M. (a cura di), *Public History and School. International Perspectives*, De Gruyter, Berlin-Boston: 3-37.
- Hobsbawm E. J. (1995), *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano.
- Kühberger C. (2018), *The private use of Public History and its effects on the classroom*, in Demantowsky M. (a cura di), *Public History and School. International Perspectives*, De Gruyter, Berlin-Boston: 69-83.

²⁸ Cfr. MIUR (2012).

²⁹ Ascenzi (2004).

- La scuola durante il Fascismo*, 10 marzo 2010, Rédigé par anpi-lissone, disponibile sul sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti", <<http://anpi-lissone.overblog.com/article-12011651.html>> (02/2019).
- Mantegazza R. e Seveso G. (2006), *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze, <<http://www.icbrembatesopra.gov.it/sites/default/files/scuole/indicazioni-nazionali-il-curricolo-delle-scuole-dellinfanzia-e-del-primo-ciclo-di-istruzione.pdf>> (11/19).
- Mosca G. (1939), *Ricordi di scuola*, Rizzoli, Milano.
- Noiret S. (2009), "Public History" e "storia pubblica" nella rete, «Ricerche storiche», 2-3: 275-327.
- Noiret S. (2011a), *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37: 9-35.
- Noiret S. (2011b), *Introduzione: per una Federazione Internazionale di Public History*, <https://www.academia.edu/881807/Public_History_pratiche_nazionali_ed_identità_globale> (11/19).
- Orvieto L. (2005), *La nascita di Roma*, Giunti Junior, Firenze (ed. orig. 1927, *Il Natale di Roma*, Bemporad).
- Randi E. (1954), *Lezioni ed esercitazioni di economia domestica per le scuole di avviamento e tipo industriale femminile. Conforme ai nuovi programmi ministeriali. Circolare 22 settembre 1948 n. 63*, Marzocco, Firenze.
- Tomassini L. (2017), *Linee programmatiche, AIPH. Associazione Italiana Public History*, <<https://aiph.hypotheses.org/luigi-tomassini>> (11/19).
- Tucci W. (2018), *Il Manifesto della Public History italiana, AIPH*, <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> (11/19).
- Werquin P. (2010), *Recognising non-formal and informal learning. Outcomes, policies and practices*, 35, OECD publishing, Paris.

Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana

Emiliano Macinai, Stefano Oliviero¹

I. Storie educative

La raccolta e la condivisione delle storie e delle memorie delle educatrici e degli educatori toscani, lavoro di ricerca che ci ha visto impegnati a più riprese negli ultimi anni e su cui non mancheremo di tornare pure in futuro, è stata ed è certamente una sfida appassionante e sempre ricca di nuovi spunti e nuove strade da percorrere². Nelle pagine che seguono proveremo a descrivere alcuni passaggi di questa indagine, per sua natura costantemente *in progress*, e cercheremo di ragionare intorno alle intersezioni con la *Public History*, disciplina, o approccio alla storia, ormai in rapido consolidamento anche in Italia³.

Con la legge n. 1044 del 1971, complici i grandi cambiamenti e le profonde trasformazioni sociali ed economiche che investirono in quegli anni il Paese e che stravolsero l'istituzione familiare (dal Miracolo economico al Sessantotto, dall'autunno caldo del 1969 allo Statuto dei lavoratori del 1970, dalla legge sul divorzio a quella sull'aborto passando dalla riforma del Diritto di famiglia del 1975, ecc.), come è noto prese avvio quel processo di evoluzione dei servizi per la prima infanzia attraverso il quale fu abbandonato mano a mano l'approccio fondamentalmente assistenziale, che caratterizzava i "nidi" dell'Opera Nazionale Maternità e Infanzia, per passare progressi-

¹ Il paragrafo 1 e 5 sono da attribuire a Stefano Oliviero mentre il 2, il 3 e il 4 a Emiliano Macinai

² Macinai e Oliviero (2016); Macinai e Oliviero (2019).

³ Bertella Farnetti, Bertuccelli e Botti (2017); *Il Manifesto della Public History italiana*, <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> (11/19).

Emiliano Macinai, University of Florence, emiliano.macinai@unifi.it, 0000-0002-8566-4038

Stefano Oliviero, University of Florence, stefano.oliviero@unifi.it, 0000-0002-6730-0476

Emiliano Macinai, Stefano Oliviero, *Storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.16, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

vamente a quello educativo, evoluzione giunta ormai oggi ad un alto grado di maturazione. La 1044 prevedeva infatti un piano nazionale per l'apertura di 3.800 nidi comunali in 5 anni su tutto il territorio dello Stato, piano poi, ma anche questo è ultranoto, risultato quantitativamente assai poco realizzabile, ma che non ha impedito la nascita di aree di eccellenza fra cui senza dubbio rientra la Toscana⁴.

La ricostruzione della storia dei servizi educativi e delle storie delle educatrici per la prima infanzia in Toscana, come accennato già oggetto di alcuni nostri lavori, può dunque dare un contributo prezioso alla storiografia sul Nido, peraltro non ricchissima, ma pure più complessivamente alla storia educativa (e non solo) del Paese.

Tuttavia, in questa occasione, più che approfondire ulteriormente questo percorso di studio, ci interessa semmai avviare una riflessione, seppur ad uno stadio embrionale, sull'utilità della storia e delle memorie (e sulla loro condivisione) della prima generazione di educatrici toscane per la formazione di quelle future e dunque nella definizione del loro profilo professionale, nonché sull'utilità di queste storie e di queste memorie per i territori e per le comunità in cui si sono sviluppate.

La risposta a questa domanda di ricerca a nostro parere può senz'altro esser cercata (e forse trovata) con profitto nei confini della *Public History*. Fra i principi cardine di questo approccio disciplinare, di questo indirizzo di ricerca, oltre allo sguardo non accademico e al coinvolgimento diretto dei soggetti esterni o estranei al mondo precipuamente universitario, primeggia infatti il concetto di condivisione dei saperi, condivisione affatto limitata al momento della divulgazione, ma semmai introiettata nel paradigma stesso della ricerca progettata e condotta. Le testimonianze e le storie, che spaziano per buona parte della Toscana⁵, sono appunto raccolte prevalentemente grazie al lavoro volontario di studenti e di ex studenti attraverso la condivisione in ogni sua fase di un progetto collettivo, senza contare poi la fondamentale compartecipazione del testimone di fatto autore insieme all'intervistatore della fonte audiovisiva o semplicemente orale nata dal loro incontro⁶. Infine, la progressiva pubblicazione dell'archivio di memorie sul web, che come vedremo caratterizza l'attuale fase della nostra ricerca, garantisce una reale e fattiva condivisione del materiale e dell'intero percorso che va oltre alla ristretta cerchia degli studiosi o perfino degli studenti, per estendere invece il raggio agli addetti ai lavori, agli educatori, all'intera comunità, insomma a chiunque.

⁴ Catarsi (2006); Catarsi e Fortunati (2012); Macinai (2011); Minesso (2007).

⁵ Fra cui: Firenze, Livorno, Empoli, Sesto Fiorentino, Castelfiorentino, San Miniato, Certaldo, Siena, Lucca, Grosseto Prato, Pistoia, Massa, Carrara, Bagno A Ripoli, Barberino di Mugello, Volterra, Pontedera, Montignoso, Castelfranco di Sotto, Lastra a Signa, Capannori, Montecatini Terme, Piombino, Albinia, Calenzano.

⁶ Bonomo (2013).

Bisogna dire poi che le storie delle educatrici e degli educatori sono strettamente legate al contesto in cui hanno operato non solo perché ne sono espressione, ma anche per la natura stessa di quel mestiere, la cui funzione ha un impatto diretto ed evidente sulla comunità circostante. In altri termini le loro storie hanno un valore quasi implicitamente legato alle pratiche di *Public History*. D'altro canto i processi educativi sono fondativi della società e perfino della sua organizzazione⁷.

Ma proviamo a procedere con ordine.

2. La ricerca che abbiamo intrapreso

La ricerca che abbiamo intrapreso nel 2014 nasceva dall'esigenza di ricostruire la storia dei servizi comunali in Toscana a partire da una prospettiva dal basso, attraverso cioè le testimonianze dirette della prima generazione di educatrici ed educatori impegnati dagli anni Settanta nelle prime realtà sorte dopo l'approvazione della legge 1044/1971. Questo interesse è sorto da una domanda che ci siamo posti, dopo avere riflettuto a lungo sulle letture storiche che perlopiù si sono mosse in maniera esclusiva sul piano legislativo e politico, da una parte, o su quello teorico-pedagogico, dall'altra⁸. Ci è sembrato che la voce dei protagonisti sul campo, artefici militanti del processo di consolidamento del sistema toscano dei nidi comunali, fosse stata tenuta in una scarsa considerazione. La domanda che ha dunque preso forma era la seguente: le memorie professionali di coloro che anno vissuto in prima linea questa trasformazione potrebbero fornire elementi nuovi o comunque significativi per la ricostruzione di quanto avvenuto negli ultimi quarant'anni in Toscana, in materia di servizi 0-3 anni?

È chiaro che la storia di questi decenni sia stata ampiamente documentata e interpretata dalla prospettiva più immediata e disponibile. Il processo si avvia con l'emanazione di una legge che istituisce una nuova tipologia di servizio e lo può fare individuando i soggetti coinvolti nel sistema, definendone e specificandone responsabilità e prerogative: c'è già contenuta nella premessa di partenza la dimensione attraverso la quale si sono ricostruiti gli snodi che hanno segnato le stagioni successive dei servizi comunali in Toscana, ossia la dimensione legislativa e attraverso di essa quella istituzionale. La prima storia dei servizi comunali in Toscana si è evidentemente concentrata su tale aspetto: delineazione del quadro posto dalla legge nazionale, la sua recezione a livello regionale, le successive messe a punto che hanno dato forma a un sistema regionale di servizi via via più

⁷ Causarano (2009: 40 e sgg).

⁸ Fin dagli anni Ottanta sono disponibili utili contributi che approfondiscono le prospettive richiamate, si vedano per esempio: Frabboni (1980); Bondioli e Mantovani (1991); Catarsi (2006); Catarsi e Fortunati (2012).

maturato e collegato ai bisogni del territorio, impatto della legge nazionale 285/1997 sul sistema educativo 0-3 anni, successive integrazioni alla legislazione regionale e di nuovo ricadute sul piano organizzativo, gestionale e strutturale del sistema locale.

Intrecciata a questa ricostruzione, vi è quella che prende forma da una prospettiva teorico-pedagogica, attenta a mettere in luce le progressive conquiste sul piano educativo correlate all'evoluzione della dimensione politica ed organizzativa del sistema. Anche in questo caso, la ricostruzione segue una scansione diacronica e lineare: in coincidenza con le varie stagioni aperte o contrassegnate da novità legislative o regolamentari, si mettono in evidenza le conquiste sul piano educativo e/o gli elementi pedagogici che, agendo sullo sfondo, hanno funzionato come propulsore per tali novità. In tale lettura, è tutto sommato semplice individuare a posteriori gli elementi di criticità in un momento del processo e i correttivi apportati in quello successivo. Nel loro sovrapporsi, queste due prospettive storiche appaiono consegnare una ricostruzione che non riesce a restituire la complessità del profondo processo di trasformazione che la costruzione del sistema dei servizi comunali ha contribuito ad alimentare sul piano sociale e culturale. Nel primo caso, la potenza della legge di incidere su questo piano appare sopravvalutata. Nel secondo caso, la forza delle idee e delle teorie pedagogiche pare intervenire a posteriori a rileggere per convalidare ciò che si è venuto formando dal basso delle pratiche situate.

3. Le esperienze

Leggi e regolamenti, teorie e saperi accademici. Quindi, la nostra domanda: ma chi ha vissuto direttamente quegli anni di cambiamento profondo, scoprendosi o inventandosi educatrice/tore di nido d'infanzia, che ricordo ha di quelle esperienze, di quelle vicende, di quegli anni, di quella quotidianità? Abbiamo deciso di provare ad andare a chiederglielo. Per farlo, abbiamo circoscritto la ricerca a una dimensione locale minima, lavorando su singoli comuni, indagando e ricostruendo tassello per tassello. La prima fase di ogni microricerca ha riguardato il reperimento dei documenti di archivio, allo scopo di individuare le informazioni necessarie per ricostruire la storia politica e amministrativa che ha fatto da cornice all'apertura del primo nido nel comune. Con le informazioni necessarie, si è andati a ricercare educatori/trici del nucleo storico di quel primo nido: i primi vincitori di concorso, i primi assunti, l'organigramma che ha dato forma al primo gruppo educativo; e li abbiamo intervistati, raccogliendone testimonianze e memorie professionali.

Già dalla prima parte delle singole ricerche, quelle preliminari, dedicate al reperimento dei materiali documentari, l'immagine complessiva che i diversi tasselli compongono appare nient'affatto lineare. Risulta cioè abbastanza difficile pensare a una storia dei nidi comunali in Toscana uniforme

e coerente: ciò che emerge analizzando storicamente le diverse realtà locali è uno scenario frastagliato e diversificato. Non sempre la lettura più consolidata è capace di rendere conto delle vicende locali particolari. Vi sono realtà locali nelle quali l'apertura del nido comunale è precoce e immediata; ve ne sono altre in cui i dibattiti negli organi comunali iniziano presto ma durano per molti anni prima di portare alla decisione di aprire il nido e poi alla sua inaugurazione; vi sono casi in cui la spinta proviene dal tessuto sociale, da comitati di famiglie o da organizzazioni sindacali; ve ne sono altri in cui la decisione appare tutta politica e corrispondere solo in parte alle esigenze e ai bisogni della cittadinanza, con nidi aperti e poi chiusi per scarsità di domanda. Insomma, una storia di tante storie, anche per quanto riguarda gli aspetti istituzionali, amministrativi e politici e che vale la pena di approfondire ed ampliare. Perché se a distanza di quarant'anni si parla di un "modello toscano" dei servizi per l'infanzia, questa storia multiforme e frastagliata ci permette di capire come a tale modello si sia giunti, attraverso quali vicende si sia venuto a imporre politicamente.

Il cuore della ricerca risponde alla esigenza iniziale: che ruolo hanno avuto gli educatori/trici in questa storia? Cosa possono raccontarci attraverso le loro testimonianze e i loro ricordi? Vi è un'intera generazione di educatrici/tori che ha attraversato quella stagione, vivendo in prima persona il passaggio ai nuovi servizi comunali giungendovi dal sistema precedente, puramente assistenziale, schiacciato sugli aspetti igienico-sanitari dell'accudimento dei bambini e regolato da un impianto normativo, organizzativo, deontologico e culturale che di colpo viene dichiarato obsoleto. Una generazione che si è trovata spesso a convivere con colleghi/e più giovani, di una generazione successiva, all'interno di spazi trasformati in rapporto ad esigenze ed obiettivi rinnovati, vivendo uno scarto non tanto sul piano professionale, dal momento che i/le più giovani sono alle prese con una professionalità ancora tutta da inventare, quanto sul piano psicologico, simbolico e relazionale. Accanto alle figure più anziane, con il proprio bagaglio da ricalibrare, vi sono appunto questi giovani, quella prima generazione di neoassunti, perlopiù alla prima esperienza professionale, chiamati a gestire il quotidiano e al tempo stesso a mettere a fuoco una professione che non esiste né nella realtà né sulla carta: giovani privi di modelli o di patrimoni di esperienze, nonché di formazione teorica specialistica. Ad essi viene affidato il compito di costruire, talvolta in senso letterale del termine, i nuovi servizi comunali per la prima infanzia.

4. Le eredità

Man mano che la ricerca progrediva e il repertorio di storie aumentava, alla prima domanda se ne associava con chiarezza crescente una seconda: questo archivio in espansione di testimonianze dirette rilasciate da educatori/trici della primissima generazione può essere utile per gli educatori/

trici in formazione? Può cioè portare ulteriori elementi per la definizione e il consolidamento del profilo professionale dell'educatore per la prima infanzia, aggiungendo alla prospettiva teorica ed esperienziale quella storica? E se la risposta è sì: dove è possibile cogliere questa utilità?

Raccogliere queste voci, questo ampio e variegato coro talvolta dissonante e comunque raramente armonico, non ha avuto e non ha un significato puramente aneddótico. È uno sforzo doveroso sul piano etico, perché teso a riconoscere i meriti a coloro, tra quegli educatori/trici, che con passione, coraggio e dedizione hanno dato un contributo importante alla nascita e all'evoluzione del sistema dei nidi comunali. E già questo darebbe senso a una ricerca storico-sociale. Il secondo piano di significato, che intercetta le domande di cui sopra, verte sugli aspetti pedagogici e più in generale culturali del progetto: costruire un archivio di memorie professionali può avere un valore formativo per i futuri educatori/trici chiamati ad assumere un ruolo professionale che si fonda su un profilo professionale in costante mutamento e trasformazione. La figura dell'educatore professionale per la prima infanzia (ma dell'educatore professionale socio-pedagogico in generale) non può determinarsi in maniera assoluta appoggiandosi esclusivamente ai saperi teorici e alle esperienze di tirocinio, per quanto fondamentali gli uni e le altre. La dimensione autobiografica del vissuto professionale, per così dire, è elemento decisivo per lo sviluppo di una consapevolezza di ruolo senza la quale qualsiasi sforzo riflessivo resta astratto e privo di incidenza sia sul piano dello sviluppo delle competenze sia sul piano del riconoscimento dei bisogni educativi e delle risorse necessarie per dare ad essi risposte⁹. La dimensione del lavoro di gruppo è giustamente messa in rilievo: perché è all'interno di coreografie educative che tale consapevolezza può essere rafforzata¹⁰. Ma questo rischia di legare tale aspetto centrale per la definizione del profilo professionale a variabili di tipo contingente. Vi è bisogno di poter attingere a un orizzonte di esperienza più ampio e condiviso in cui prendono forma quelli che potremmo chiamare valori professionali¹¹, e per questo non è sufficiente allargare il piano della riflessività dalla dimensione soggettiva a quella del gruppo educativo: occorre dare agli educatori/trici di oggi la possibilità di una metariflessione sugli aspetti strutturali della professione stessa e sui processi in virtù dei quali è stato possibile via via metterli a fuoco, e sugli esiti di tali processi aprire un confronto.

Come detto, per quanto riguarda la professionalità educativa, questa messa fuoco si è svolta non in forma teorica e poi operativa, ma direttamente sul campo: ascoltare le voci di chi ha contribuito in quella stagione a questa

⁹ Cfr. Zabalza (2004).

¹⁰ Cfr. Baeriswyl (2012).

¹¹ Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere e Peeters (2012: 21).

pluridecennale impresa collettiva e generazionale potrà, crediamo, essere utile per gli educatori di oggi e di domani, perché consente non solo di individuare ambiti di problemi, ma anche di osservare come nel tempo quegli stessi problemi si siano andati trasformando e con essi le soluzioni messe in pratica; consente di osservare con l'ottica della durata e della processualità, quegli aspetti che ancora sfidano l'agire educativo nel tempo attuale; consentono inoltre di entrare in contatto con "culture" professionali, con "narrazioni" di senso nelle quali è possibile riscontrare ciò che può servire per maturare la propria autobiografia professionale e, con essa, il proprio modo di stare nel ruolo, di vivere la professione.

Per questo, l'archivio è pensato con un duplice scopo: disseminare gli esiti di una ricerca storico-educativa sui nidi comunali in Toscana che aggiunga elementi nuovi ed originali a quanto sul tema è stato fino ad ora scritto; mettere a disposizione degli educatori/trici di oggi una storia collettiva, costruita dai suoi stessi protagonisti, ciascuno con la propria autobiografia personale e la propria vicenda professionale, nella quale si possano in qualche modo e su entrambi i piani sentire coinvolti.

5. Memorie di infanzia

Proprio per rendere pienamente accessibile l'archivio, fino a poco tempo fa sostanzialmente aperto e consultabile solo tramite la nostra intercessione ed opera di conservazione (su memorie di massa e supporti magnetici), recentemente abbiamo dunque creato il portale web (ne abbiamo già parlato rapidamente sopra) *Memorie di Infanzia*, in cui sono (e saranno) fruibili i materiali e le testimonianze utili alla costruzione di questa storia corale¹². Non è questo però il luogo per soffermarsi sul rapporto tra rete, fonti digitali e *Public History*, rapporto che ha già una letteratura consolidata e prospettive evidenti¹³. È invece opportuno ricordare quanto accennato in apertura, ovvero che il concetto di condivisione dei saperi, della ricerca, dei risultati..., nel nostro caso, come ogni percorso di *Public History*, non è circoscritto alla fase divulgativa, a quella che una volta (a dire il vero fino a tempi recenti) avremmo chiamato disseminazione. Stesso ragionamento, riguardo le fasi, vale per il carattere interdisciplinare e di collaborazione intra/extra accademica che appunto, non interessa di certo solo la fase finale in cui si pubblicano i risultati. La condivisione attraversa semmai l'intero processo ed è di fatto introiettata pure nel portale web. La partecipazione dei testimoni, ovvero la loro disponibilità a raccontare e a farsi intervistare, prevede infatti la loro adesione al progetto, mentre il lavoro, la fonte prodotta, oltre a diventare patrimonio di tutti, conserva la proprietà intellettuale del racco-

¹² <www.memoriedinfanzia.it> (11/19).

¹³ Noiret (2015).

glitore (l'intervistatore), che provvede a fare l'upload della video intervista sul portale youtube¹⁴, senza esser ceduta all'università (in questo caso) o ad altri centri di ricerca o conservazione. Di più, il raccoglitore sovente ha partecipato alla costruzione stessa dell'intero progetto sia sul piano organizzativo che su quello scientifico, sempre, si intende, con la supervisione e soprattutto fianco a fianco di due ricercatori di professione. La griglia che fa da guida, da traccia, alla conduzione delle interviste, ad esempio è stata oggetto di un inteso lavoro di progettazione e di revisione e di integrazioni nel corso del tempo che ha visto impegnati in momenti diversi tutti gli intervistatori, anche in discussioni collettive e seminari¹⁵. Il primo argomento su cui si concentra subito la conversazione con l'intervistatore riguarda il contesto in cui tra educatrice ha lavorato, a cominciare dal luogo geografico e alle informazioni ambientali sullo specifico Nido, per passare poi alla definizione dell'organigramma e dell'organizzazione del servizio. Il racconto delle attività e delle relazioni con i colleghi, con i bambini e con le famiglie occupa invece uno spazio preponderante.

La storia corale che a mano a mano emerge da questi racconti, insiste su alcuni elementi che fanno da perno a discussioni più articolate e diffuse. L'intensa influenza del clima sociale del periodo storico in cui è ambientato il racconto, sul valore e il significato del lavoro educativo al Nido emerge di certo con forza, insieme ad una speranza nel futuro, figlia della cosiddetta stagione di azione collettiva della Repubblica, ma pure dell'età anagrafica delle giovani educatrici della prima generazione.

L'evoluzione nell'organizzazione degli spazi interni e la connessione con la pratica e lo sviluppo di nuove attività educative è poi un altro fondamentale passaggio su cui si soffermano numerosi testimoni, di pari passo ad osservazioni sull'aggiornamento professionale e sui saperi pedagogici formali e informali entranti in gioco nel corso della loro carriera. Di particolare interesse inoltre lo scontro generazionale fra "educatrici" ONMI e nuovi assunti, che riflette un'idea di servizio e di bambino diametralmente opposta e che andava profilandosi nel corso degli anni Settanta.

Insomma, anche solo da questi pochi cenni (ce ne sarebbero ovviamente molti altri) sugli argomenti emersi, come accennato, appare evidente l'utilità di questi racconti per la formazione delle future educatrici, per la definizione della loro identità professionale. È altrettanto significativo inoltre l'impatto di queste storie sulle comunità anche nella fase della loro divulgazione che diventa anch'essa, come la costruzione dell'intero progetto di ricerca, un'esperienza di condivisione a più livelli. Infatti, oltre che attraverso alla

¹⁴ Spiganti M., *Maschi al Nido. Conversazione tra tre ex colleghi maschi educatori*, Youtube video, 13 maggio 2019, <https://youtu.be/oGkj_uaOIl4> (11/19).

¹⁵ Cfr. Laboratorio "SRI-Studi e Ricerche sull'Infanzia", <<https://www.forlilpsi.unifi.it/vp-253-laboratorio-sri-studi-e-ricerche-sull-infanzia.html>> (11/19).

fruizione individuale delle video interviste da parte degli utenti, i contenuti delle storie raggiungono molte persone contemporaneamente negli eventi di disseminazione i quali tuttavia, per la natura stessa della ricerca, diventano o sono di per sé partecipativi. A Piombino ad esempio, la presentazione di un volume sulla storia dei servizi educativi, alla progettazione del quale abbiamo contribuito, costruito con le voci delle educatrici di quel territorio, è stata un'occasione di formazione professionale e di riscoperta dei valori e dell'identità collettiva di una città che ha espresso, in un periodo storico pregnante (specialmente gli anni Settanta e Ottanta), un impegno sociale e civico significativo di cui i servizi e i loro protagonisti (dalle educatrici ai rappresentanti delle istituzioni, dai funzionari comunali ai politici) ne sono stati interpreti e testimoni. La presentazione del libro dunque ha assunto immediatamente e per sua natura la dimensione partecipativa grazie ai diversi interventi di molti interlocutori intervistati per la stesura del volume, i quali in quella nuova occasione di confronto, stimolati dalle altre testimonianze e dalla loro lettura critica, hanno aggiunto elementi inediti al loro racconto già depositato¹⁶.

In definitiva l'esperienza maturata con la ricerca sulle storie e memorie della prima generazione di educatrici ed educatori dei nidi in Toscana, sembra confermare un diffuso bisogno sociale, e potremmo dire educativo, di storia, attraverso un colloquio più proficuo con gli specialisti, bisogno al quale è possibile rispondere con rigore scientifico e alla stesso tempo inclusivo e rispettoso di tutti i saperi e di tutti gli individui, emancipandosi dunque da un'idea di divulgazione talvolta appiattita sui format televisivi dovuta ad un approccio al passato e alla storia talvolta un po' disordinato¹⁷.

Riferimenti bibliografici

- Baeriswyl F. (2012), *Choreographies of school learning*, in Seel N. M. (a cura di), *Encyclopedia of the sciences of learning*, Springer, New York: 537-540.
- Benesperi P. e Mondello M. (2019), *La nascita degli asili nido nel comune di Piombino*, FahrenHouse, Salamanca, <<http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/34>> (11/19).
- Bertella Farnetti P., Bertuccelli L. e Botti A. (a cura di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bertuccelli L. (2017), *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in Bertella Farnetti P., Bertuccelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 75-96.
- Bondioli A. e Mantovani S. (a cura di) (1991), *Manuale critico dell'Asilo Nido*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁶ Benesperi e Mondello (2019); *La storia dei nidi a Piombino dagli anni Ottanta ad oggi*, «Il Tirreno. Cronaca Piombino-Elba», 21/02/2019, <<https://iltirreno.gelocal.it/piombino/cronaca/2019/02/20/news/la-storia-dei-nidi-a-piombino-dagli-anni-ottanta-a-oggi-1.30027713>> (11/19).

¹⁷ Cfr. Bertuccelli (2017: 78-83).

- Bonomo B. (2013), *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma.
- Catarsi E. (2006), *Dal nido educativo al nido ecologico. 25 anni di asilo nido a Castelfiorentino*, Junior, Bergamo.
- Catarsi E. e Fortunati A. (2012), *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del «Tuscany approach» per i bambini e le famiglie*, Junior, Bergamo.
- Causarano P. (2009), *Storia dell'educazione*, in Betti C., Di Bello G., Bacchetti F., Bandini G., Cattabrin U. e Causarano P., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano.
- Frabboni F. (1980), *Asilo nido e scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze.
- Macinai E. (2011), *Tra tutela e cura. L'assistenza alla prima infanzia dagli asili di carità alla Legge n. 285 del 1997*, in Macinai E. (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, ETS, Pisa: 17-42.
- Macinai E. e Oliviero S. (2016), *Creating Spaces for Early Childhood Education and Care in Italy. The Early Years of Tuscany Public ECEC in the Testimonies of the Educators (1970-1990)*, in Dávila P. e Naya L. Mª, *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Erein, Donostia-San Sebastian: 891-903.
- Macinai E. e Oliviero S. (2019), *Per una storia dei nidi comunali in Toscana (1970-1990)*, in P. Benesperi e M. Mondello, *La nascita degli asili nido nel comune di Piombino*, FahrenHouse, Salamanca: 7-11.
- Minesso M. (2007), *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI 1925-1975*, Il Mulino, Bologna.
- Noiret S. (2015), *Storia pubblica digitale*, «Zapruder. Storie in movimento», 36: 9-23.
- Urban M., Vandembroeck M., Lazzari A., Van Laere K. e Peeters J. (2012), *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>> (11/19).
- Zabalza M.A. (2004), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di *Public History*: il caso del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata

Marta Brunelli

La presenza, all'interno di una raccolta di saggi sulla *Public History of Education*, di un contributo focalizzato sul Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università degli Studi di Macerata non sarà percepita come una scelta eterodossa, per due principali motivi.

In primo luogo perché è ormai acclarato che – accanto alle biblioteche, agli archivi, alle scuole come anche all'industria dei media, della cultura e del turismo, al volontariato culturale e a «tutti gli ambiti nei quali la conoscenza del passato sia richiesta per lavorare con e per pubblici diversi»¹ – anche i musei costituiscono spazi privilegiati per l'implementazione di pratiche di *Public History*². Secondariamente perché il convegno in cui il presente contributo è stato presentato è stato voluto e animato da un gruppo di storici dell'educazione che dei musei dell'educazione e del patrimonio in essi conservato ben conoscono le enormi potenzialità, in termini non solo di sviluppo della ricerca storico-educativa ma anche di innovazione della didattica universitaria della storia dell'educazione³.

¹ Associazione Italiana di Public History (AIPH), *Il Manifesto della Public History italiana*, 2018, versione del testo finale recepito nel corso dell'Assemblea di Pisa del 14 giugno 2018 <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> (11/19).

² Oltre alla ricca bibliografia anglosassone e statunitense in particolare sulla *Public History*, si vedano ora, in italiano, i contributi in Noiret (2017c); i saggi raccolti in Bertella Farnetti, Bertucelli e Botti (2017) e in particolare Di Giacomo (2017) e Di Russo (2017); infine le considerazioni di Maurizio Ridolfi (2017).

³ Relativamente al ruolo che i musei universitari di storia dell'educazione possono svolgere, specialmente nell'innovazione della didattica universitaria delle discipline storico-educative, mi limito a citare solo alcuni lavori che dimostrano come, a level-

Marta Brunelli, University of Macerata, marta.brunelli@unimc.it, 0000-0001-9218-8642

Marta Brunelli, *Il museo della scuola come luogo di sperimentazione di percorsi di Public History: il caso del Museo della Scuola «Paolo e Ornella Ricca» dell'Università di Macerata*. © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.17, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

Nel presente contesto, che segna una tappa importante per la messa a punto del concetto, delle metodologie e delle pratiche di quello che si configura come un ambito di ricerca particolarmente promettente come la *Public History of Education*, mi è stato assegnato il compito – in qualità di responsabile della progettazione educativa del Museo della Scuola dell’Ateneo maceratese – di testimoniare il lavoro che in questi anni, sotto la guida della Direttrice Prof.ssa Anna Ascenzi e del Prof. Roberto Sani e con il contributo di colleghi, assegnisti e dottorandi di ricerca, stiamo portando avanti nel campo non solo della ricerca storico-educativa ma anche della valorizzazione del patrimonio storico-scolastico. Il fine di questo mio contributo, in ultima analisi, è illustrare in che modo in un museo della scuola – in specie universitario – si possano conciliare le istanze della ricerca storico-educativa con quelle della valorizzazione di un patrimonio tanto particolare, anche guardando alle potenzialità che si aprono nell’orizzonte di una nascente *Public History of Education*.

I. Alcune premesse: il Centro di Ricerca e il Museo della scuola dell’Ateneo maceratese

Il gruppo di ricerca di cui faccio parte ha dato vita, nel 2006, a un *Centro di ricerca e di documentazione sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l’infanzia* che nasceva con l’obiettivo di raccogliere le fonti documentarie (librerie, archivistiche e normative) relative alla storia della produzione a stampa, libraria e periodica, destinata all’educazione dell’infanzia e della gioventù. Quando al Centro iniziarono a confluire (principalmente per effetto di donazioni o lasciti) non più solo materiali documentari ma anche oggetti di varia natura (come foto, arredi e suppellettili, quaderni, diari, sussidi per l’insegnamento fino agli oggetti del corredo dello scolaro e così via) fu chiaro che stava prendendo forma, accanto alle collezioni librerie, anche una vera e propria collezione museale. È stato così che – grazie all’importante donazione di materiali scolastici dei coniugi Paolo e Ornella Ricca all’Università di Macerata – nel 2010 si è deciso di costituire un vero e proprio Museo della Scuola intitolato ai generosi donatori.

In quanto museo universitario, la nuova entità ha operato inizialmente come un’infrastruttura della ricerca e, dunque, come un prezioso archivio di fonti funzionale alla ricerca storico-educativa di tipo accademico, nonché come un supporto alla didattica universitaria della storia dell’educazione. Di fatto, la nascita del museo maceratese si radica nella scia del rinnovamento della ricerca storico-educativa internazionale che, dalla fine degli anni ’90,

lo internazionale, questo tema sia oggetto di numerose ricerche e sperimentazioni. Cfr. Rabazas Romero, Ramos Zamora e Sanz Simón (2018); Brunelli (2015); Ramos Zamora e Pericacho Gómez (2015); Geladakia e Papadimitriou (2014); Álvarez e Payà (2012-2013).

ha sempre più spostato il proprio focus dalla storia delle idee pedagogiche alla storia delle pratiche educative, oggi analizzate attraverso la lente interpretativa delle categorie della *school culture* e in particolare della *cultura materiale della scuola*⁴. Ma dopo l'inaugurazione ufficiale del Museo, che è stato aperto al pubblico nel 2012, in questi anni nuove finalità e obiettivi si sono presentati a tutti noi come un'ulteriore sfida.

2. Aprire al pubblico un museo universitario: una "mutazione genetica" per la comunicazione della ricerca

L'apertura al pubblico esterno di una struttura universitaria – originariamente concepita come una *collezione*⁵ funzionale alla ricerca e come un'aula speciale/laboratorio destinati alla didattica universitaria – ha reso necessario ripensarne il ruolo e le funzioni per adattarli a una *mission* che prevedesse sempre più l'affiancamento, all'attività ricerca pura, di un'ampia gamma di nuovi servizi e altre attività. È così che il Museo della Scuola ha iniziato a operare per:

1. promuovere presso le scuole progetti di *educazione al patrimonio culturale* con l'obiettivo di trasformare il patrimonio storico-educativo in una risorsa didattica per la programmazione curricolare e didattica degli insegnanti del territorio⁶;

⁴ Riguardo all'evoluzione degli orientamenti storiografici e delle categorie interpretative che hanno caratterizzato la recente stagione della ricerca storico-educativa, specialmente in Italia, mi limito a rinviare all'analisi esposta in Juri Meda, in particolare nel suo ultimo lavoro: Meda (2016). Per una visione a tutto campo del concetto di cultura scolastica, rimando a Gonçalves Vidal e Paulilo (2018).

⁵ Senza la comunicazione/fruizione pubblica non esisterebbe un museo ma solo un deposito di materiali limitato all'uso esclusivo da parte di una ristretta cerchia di addetti ai lavori. Nella terminologia museologica, infatti, i musei si distinguono dalle *collezioni* intese come «strutture espositive 'minori' che non prevedono necessariamente un ordinamento sistematico, né un accesso continuativo da parte del pubblico [come il caso di] alcune 'collezioni-laboratorio' a uso prevalentemente didattico», Martino (2016: 44).

⁶ Si fa qui riferimento alla *Educazione al patrimonio culturale*, così come riconosciuta nel 1998 dal Consiglio d'Europa attraverso la *Raccomandazione R. (98)5 del Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa agli Stati Membri in tema di educazione al patrimonio*. Oggi il valore formativo del patrimonio culturale è pienamente riconosciuto dal Mibact che, dal 2015, redige ogni anno il *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale* (oggi giunto alla sua terza redazione annuale con la Circolare n. 27/2018 DG-ER: *Piano Nazionale per l'Educazione al Patrimonio Culturale 2018-2019*). Ma è riconosciuto anche dal Miur che non solo ha esplicitamente recepito la *Educazione al patrimonio* nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012, ma recentemente ha varato specifici assi di finanziamento per promuovere l'*Educazione al patrimonio nelle scuole* (Fondi Strutturali Europei-Programma Operativo Nazionale *Per la scuola, competenze e ambienti per l'apprendimento* 2014-2020, Azione 10.2.5: *Potenziamento dell'educazione al patrimonio culturale, artistico e paesaggistico*).

2. realizzare attività di formazione permanente (sull'educazione al patrimonio ma anche sulla didattica della storia, sulla didattica museale ecc.) aperte agli insegnanti della scuola primaria, in formazione e in servizio, come anche ad altri educatori (educatori museali, insegnanti di sostegno, ecc.);⁷
3. comunicare e valorizzare il patrimonio attraverso iniziative del museo dirette a un numero sempre più ampio e differenziato di pubblici (adulti, famiglie, anziani, pubblici con bisogni speciali, stranieri ecc.) anche avviando collaborazioni con i vari interlocutori culturali, politici ed economici del territorio⁸;
4. disseminare i risultati della ricerca scientifica all'interno e all'esterno dell'accademia attraverso forme di comunicazione che prevedessero, accanto a quelle tradizionali dei convegni, delle mostre o delle pubblicazioni scientifiche, anche modalità più innovative e partecipative, come vedremo tra poco.

Si potrebbe dire che proprio l'apertura al pubblico, e l'interscambio tra Università e società esterna che ne è seguito, abbiano determinato nel museo – e di riflesso anche nel centro di ricerca – una vera e propria mutazione genetica che ha portato all'avvio di alcune prime iniziative che potremmo a ragione definire di *Public History*. Iniziative che risultano, peraltro, perfettamente coerenti con gli obiettivi della cosiddetta Terza Missione universitaria intesa nella sua accezione più umanistica, orientata cioè alla produzione di beni pubblici di natura culturale, educativa e sociale in grado di «contribuire al benessere della società»⁹. Il museo maceratese ha così abbracciato la possibilità di diventare una finestra che il mondo della ricerca storico-educativa apre sulla realtà esterna: una sorta di membrana permeabile attraverso la quale avviare uno scambio circolare tra l'accademia e la società e captare i molteplici feedback inviati dal territorio sotto forma di richieste esplicite o di stimoli impliciti, frutto di bisogni culturali e formativi inespresi ma pressanti. E questo è esattamente ciò che sta accadendo in questi anni: il museo sta diventando uno spazio dinamico, non una vetrina di oggetti inerti ma una vera *contact zone* – per usare, in senso lato, la definizione di James Clifford (1997) – ovvero uno spazio il cui la cultura del museo e le

⁷ Sull'evoluzione dei servizi offerti dal museo in questi anni cfr.: Ascenzi e Patrizi (2014); Brunelli (2018).

⁸ Mi limito qui a citare alcuni importanti eventi di cui, dal 2014 ad oggi, il Museo maceratese è stato ed è partner, e che si basano sullo sviluppo di accordi e convenzioni con i vari *stakeholder* del territorio: l'*Overtime Festival* di Macerata (2014 e 2017), il Festival *Tipicità* di Fermo (2015) e l'*Expo Milano 2015*, e così via fino alle ultime edizioni del Festival della Scienza *FermHaMente* di Fermo, il Festival letterario *Macerata Racconta*, il Festival del libro *Libriamoci*, il Festival dell'Inclusione *Unimc for Inclusion* realizzato dall'Università in collaborazione con la città di Macerata e con la Comunità di Capodarco di Fermo, e altri ancora.

⁹ Cfr. ANVUR (2015: 42); ANVUR (2018a: 4); ANVUR (2018b: 494-503).

tante culture espresse da “altri” gruppi e comunità entrano liberamente in dialogo, in confronto e anche in scontro, se necessario, al fine di ricostruire assieme nuovi saperi e nuovi contenuti museali¹⁰.

3. Public History e musei (in particolare universitari)

Nel 2017 la storica Ilaria Porciani in un suo stimolante articolo – provocatoriamente intitolato *Cosa i musei possono fare oggi per la storia pubblica (e viceversa, cosa la Storia pubblica può fare per i musei)* – ha rilevato come, dopo il divario creatosi a partire dagli anni '70 tra i musei e gli storici, proprio la pratica della *Public History* possa oggi offrire l'opportunità di ricostruire in ottica più democratica e partecipativa la tradizionale narrazione museale, da una parte; e, dall'altra, riallacciare finalmente l'originario collegamento tra i musei e la ricerca storica accademica, recuperando finalità scientifiche e obiettivi educativi che sono, di fatto, intrinsecamente comuni. Anche i musei di storia dell'educazione sono chiamati allo stesso compito: avviare un sempre più stretto dialogo tra la ricerca accademica (in questo caso: storico-educativa) e il grande pubblico attraverso una valorizzazione del patrimonio educativo che faccia propri gli strumenti e le finalità della *Public History of Education*.

Naturalmente non mi dilungherò sulla nascita della *Public History* e sugli approcci che la caratterizzano poiché, in questa sede, il mio compito è evidenziare qual è il ruolo concreto che i musei possono svolgere in questa stagione di rinnovamento che interessa anche la ricerca storico-educativa. E ritengo che, in tal senso, possa esserci d'ispirazione il contributo che già altri musei, in altri ambiti disciplinari, hanno offerto nel definire un nuovo modo di comunicare con il grande pubblico, disseminare in forma accessibile le conoscenze frutto della ricerca più specialistica, infine codificare nuove modalità di produrre la conoscenza storica. Due esempi mi sembrano particolarmente significativi: da una parte, quello delle cosiddette 'scienze dure' e, dall'altra, l'esempio dell'archeologia. Negli ultimi vent'anni, infatti, queste discipline accademiche hanno adottato forme innovative di comunicazione e, di pari passo, implementato modelli museali che hanno permesso agli studiosi di entrare in connessione con la società contemporanea, offrendo spunti di dibattito su questioni d'interesse pubblico e coinvolgendo gli stessi cittadini nella co-creazione della conoscenza.

¹⁰ Applicata al museo dall'antropologo James Clifford per la prima volta in un suo scritto del 1997 e ispirata dal lavoro di Mary Louis Pratt (1991), l'espressione fa riferimento a uno spazio in cui diverse culture (solitamente collocate in diverse posizioni di potere, come la “cultura dominante” espressa dal museo e altre culture minoritarie) entrano in contatto e in conflitto fino a comprendersi reciprocamente e costruire insieme nuovi significati e contenuti museali. L'espressione si è dimostrata prolifica ed è diventata di uso corrente nella museologia contemporanea, pur dando vita a diverse interpretazioni.

3.1. Il caso dei musei scientifici e nuove forme di *Public Science Communication*

I musei scientifici per primi hanno abbracciato nuove forme di comunicazione maggiormente rispondenti ai bisogni di conoscenza del pubblico contemporaneo.

Conosciamo bene quei musei scientifici che – adottando il modello dello *science centre*¹¹, basato su modalità comunicative dialogiche e soprattutto su un approccio alla scienza diretto e sperimentale (*hands-on*) – hanno dato vita in Italia a realtà di successo, grandi e piccole: dalla Città della Scienza di Napoli alla Città dei bambini e dei ragazzi di Genova, dal Museo della Scienza e della tecnologia di Milano al Museo delle Scienze di Trento fino ai musei locali come il Museo del Balù di Saltara (Pesaro-Urbino) – per citare un’esperienza famosa nella Regione Marche e vicina a noi.

Questi nuovi musei interattivi sono diventati così l’arena in cui gli scienziati sono scesi per imparare a parlare un nuovo linguaggio, più accattivante, mai banalizzante e capace di interagire con il grande pubblico fino a coinvolgerlo in un nuovo modo di fare scienza: attivamente e consapevolmente. I musei hanno contribuito cioè ad abbattere alcune barriere che separavano l’accademia dal mondo esterno, inaugurando una vera forma di *comunicazione pubblica della scienza* che si configura oggi come una necessità e come un dovere per gli scienziati. In questo nuovo scenario, infatti, gli studiosi sono chiamati a condividere i propri saperi non solo con i propri pari ma con tutti i gruppi sociali, con l’obiettivo di confrontarsi e condividere soluzioni strategiche a problemi che riguardano l’intera comunità – quali, ad esempio, l’inquinamento ambientale, il cambiamento climatico, la ricerca bioetica o la vaccinazione obbligatoria, per citare i più attuali. Nello stesso tempo, agli scienziati si richiede di promuovere un’educazione scientifica diffusa che metta i cittadini in condizione di comprendere la scienza (*public understanding of science*), di partecipare attivamente al dibattito pubblico (*public engagement of science and technology*) e, di conseguenza, mettere in atto comportamenti consapevoli per se stessi e per l’ambiente in cui vivono¹².

In quest’ottica si collocano i progetti di *Citizen Science* (espressione che si può tradurre come “scienza dei cittadini” o “scienza partecipata”)¹³ ovvero tutti quei progetti di ricerca scientifica realizzati grazie alla partecipazione attiva dei cittadini (Crucitti 2016). Questi, dopo aver condiviso con gli scienziati precise

¹¹ Sulla diffusione del modello dello *Science Centre* cfr. Bodo e Demarie (1998); Amodio, Buffardi e Savonardo (2005); Rodari (2006); Merzagora e Rodari (2007); Amodio (2011).

¹² Sul ruolo della comunicazione pubblica della scienza in quella che è stata definita «era post-accademica della scienza» cfr. Ziman (2002). Sui temi più significativi della comunicazione pubblica della scienza (dall’educazione del pubblico al ruolo dei musei, alle responsabilità degli scienziati e alla partecipazione del pubblico) si vedano i saggi nel volume collettaneo di Bucchi e Trench (2014).

¹³ Crucitti (2016).

conoscenze e protocolli di ricerca, decidono volontariamente di prendere parte a campagne di *crowdsourcing*¹⁴ o raccolta collettiva di dati (es.: i valori dell'aria o dell'acqua, oppure dati su eventi sismici, o avvistamenti di corpi celesti ecc.) che contribuiscono al progresso della ricerca scientifica – in vari campi.

Diversi sono i progetti italiani di *Citizen Science* che sono stati presentati nel 2017 alla *First Italian Citizen Science Conference* di Roma tra cui spicca, ad esempio il progetto italiano di biodiversità CSMON-Life che vede i cittadini (singoli privati, studenti delle scuole partecipanti ma anche categorie specifiche come escursionisti, pescatori, agricoltori, subacquei etc.) partecipare alla segnalazione delle specie animali e vegetali – in particolare delle specie invasive aliene – presenti in alcune regioni italiane¹⁵. Analoghi negli obiettivi sono i *BioBlitz*¹⁶ veri e propri 'eventi social' organizzati da musei naturalistici consistenti in escursioni gratuite nelle aree protette durante le quali, in un arco di tempo limitato (solitamente 24 ore), i cittadini lavorano assieme agli scienziati per raccogliere dati su animali e piante presenti in quell'area. Le segnalazioni delle specie avvistate – che possono essere fatte anche raccogliendo i dati tramite smartphone e caricandoli su un'apposita piattaforma – permettono di incrementare la banca-dati del museo e di monitorare la biodiversità e, con essa, lo stato dell'habitat locale¹⁷.

3.2. Il caso dell'Archeologia. Nuovi musei per fare Archeologia Pubblica

Nell'ultimo ventennio anche il mondo dell'archeologia ha acquisito una crescente consapevolezza di quanto sia importante ricostruire un nuovo rapporto con l'opinione pubblica, anche per rivalutare la figura dell'archeologo e il suo ruolo attivo nella società.

Ancora una volta si parla di *Public Archaeology*¹⁸ per indicare un nuovo modo di comunicare e di 'fare archeologia' portando la disciplina fuori

¹⁴ Serge Noiret ricorda che *crowdsourcing* è un neologismo coniato per indicare progetti collaborativi sviluppati con il contributo volontario di utenti di Internet. Connessa alle caratteristiche partecipative del Web 2.0, tale metodologia è impiegata in vari ambiti della ricerca scientifica per coinvolgere i cittadini nella raccolta su larga scala di dati altrimenti difficilmente recuperabili. Grazie all'approccio partecipativo nascono i progetti di *Citizen Science*, di *Community Archaeology* e di *Citizen History*. Per una panoramica sui temi della *Citizen Science* si veda, in italiano, la raccolta di saggi curati da Greco (2014). Sulla *Citizen History* e le nuove tecnologie della comunicazione, cfr. Noiret (2013); Noiret (2015).

¹⁵ Sul progetto CSMON-Life (Citizen Science MONitoring), finanziato dalla Commissione Europea, si veda il sito istituzionale: <<http://citizenscience.it/>> (11/19).

¹⁶ Cfr. la pagina Facebook dedicata agli eventi *Bio-Blitz*: <<https://www.facebook.com/BioBlitzMSNM/>> (11/19).

¹⁷ Altre informazioni sul sito istituzionale del Museo Naturale della Maremma: <<http://www.museonaturalemaremma.it/>> (10/08).

¹⁸ Affermatasi tra gli anni '70 e '80 nel mondo anglosassone grazie a figure come Peter Ucko, Tim Schadla-Hall o Nick Merriman, la *Public Archaeology* ha dato vita a dif-

dalle aule universitarie per parlare la lingua di tutti. Anche in questo caso si valuta la necessità di far interagire gli archeologi direttamente con il proprio pubblico attraverso la predisposizione di modelli museali funzionali a questo scopo.

Un modello è rappresentato dalle varie soluzioni progettuali di musealizzazione *in situ* che prendono il nome di *antiquaria* e che caratterizzano le odierne strategie di valorizzazione dei siti archeologici¹⁹. Questo è il caso, ad esempio, della nuova stazione-museo “San Giovanni” della metro C di Roma: prima stazione-museo di Roma (e la prima ad adottare i più recenti criteri di allestimento di tipo museografico/archeologico) questa struttura illustra le evidenze archeologiche ed espone i reperti originali provenienti dallo scavo che ha riportato alla luce la più grande azienda agricola della Roma della prima età imperiale: uno straordinario esempio di fruizione gratuita, ma anche di riconciliazione dell’archeologia con la città che – dopo anni di ritardi nei lavori, polemiche e disagi per i cittadini – oggi trae da questa stazione benefici non solo culturali e identitari ma anche concrete ricadute in termini turistici ed economici.

Un altro esempio è rappresentato dai musei di *living history*: veri e propri laboratori di archeologia sperimentale, questi siti offrono ai visitatori l’opportunità di apprendere sperimentando e vivendo in prima persona momenti della vita quotidiana di epoche passate.

Naturalmente nell’Archeologia pubblica rientra l’uso mirato dei mass media (televisione, cinema, giornali, pubblicistica ed editoria divulgativa e, ora, il web) come anche l’organizzazione di grandi eventi come i Festival, le Notti Bianche, le rassegne cinematografiche che nascono per avvicinare il grande pubblico all’archeologia sia attraverso l’immersione nelle realtà degli scavi, sia mediante il confronto diretto con gli specialisti²⁰.

Ma l’archeologia diventa pubblica anche quando coinvolge direttamente tutte le componenti della comunità negli stessi processi di gestione, ricerca (*crowdsourcing*), finanziamento (*crowd-funding*), conservazione e valorizzazione del patrimonio archeologico del territorio in cui le comunità vivo-

ferenti scuole e approcci - su cui rimando a Bonacchi (2009: 330-345) - per poi fare ufficialmente il suo ingresso anche in Italia grazie alla scuola archeologica toscana guidata da Guido Vannini dell’Università di Firenze e al *Primo Congresso Italiano di Archeologia Pubblica (Public Archeology)* svoltosi nel 2012 a Firenze.

¹⁹ Cfr. Vaudetti, Minucciani e Canepa (2012); Fabbrizzi (2015).

²⁰ In Italia si contano oggi numerosi eventi dei tipi elencati. Mi limito qui a citare il *Festival Internazionale di archeologia per ragazzi*, avviato nel 1998 dall’Università del Salento e nel 2019 giunto alla sua 17ma edizione; o la *Rassegna internazionale del Cinema Archeologico*, organizzata dal 1990 dalla Fondazione Museo Civico di Rovereto; o ancora le *Notti dell’Archeologia in Toscana*, nate nel 2001 per iniziativa dell’AMAT e oggi sostenute dalla Regione e dalla Soprintendenza per i Beni Archeologici, che prevedono un programma di aperture notturne dei musei, realizzazione di concerti o drammatizzazioni nelle aree archeologiche, laboratori di didattica e mostre.

no. Un obiettivo ambizioso ma a cui i *public archaeologist* – come i *public historian* – hanno iniziato a guardare con sempre maggiore attenzione²¹.

4. Prove di *Public History of Education* dal Museo di Macerata

Se, come visto, diverse discipline hanno rinnovato le modalità di comunicazione dei propri saperi e avviato forme attive, dirette e partecipative di produzione della conoscenza stessa (dalla *Public History*, alla *public archaeology* fino alla *public communication of science*), anche per le discipline storico-educative i tempi sono ormai maturi per una piena transizione verso la messa a punto di peculiari modalità operative della *Public History of Education*.

A tale riguardo mi limiterò a citare tre esperienze di *crowdsourcing* e di *citizen science* realizzate dal Museo della Scuola di Macerata e che dimostrano le potenzialità intrinseche del museo e del suo patrimonio.

4.1 La campagna “Dona la tua memoria”

Il primo esempio è rappresentato dalla campagna *Dona la tua memoria*, lanciata fin dal 2012 dal Museo per invitare i cittadini, ex alunni, ex maestri o persino scuole a donare vecchi materiali scolastici che altrimenti rischierebbero di andare perduti. Questa iniziativa è pubblicizzata sui *social media* del museo, durante i laboratori con le scuole e nel corso di ogni evento pubblico (*open days* del museo, letture pubbliche, convegni e altre iniziative pubbliche). In tale modo la campagna ha ottenuto un crescente interesse, finendo con l’accreditare il museo come un punto di riferimento non solo a livello locale ma anche nazionale. A livello locale l’iniziativa è stata così apprezzata dalla cittadinanza da ricevere anche l’adesione del *Centro del riuso* comunale dove i cittadini consegnano gratuitamente materiali in disuso ma in buone condizioni, sottraendoli così alla catena dello smaltimento e rimettendoli in circolo per un possibile riutilizzo. Nel nostro caso, vecchi libri e quaderni usati, vecchi giocattoli, antichi sussidi scolastici si apprestano a vivere nel Museo della Scuola quelli che lo storico della scienza e conservatore museale Samuel Alberti ha definito gli ultimi due stadi della non ancora terminata «biography» o «career» degli oggetti musealizzati ovvero:

- l’uso che dell’oggetto viene fatto, una volta che esso è entrato a far parte della collezione museale: un uso scientifico, conservativo o espositivo;
- il ruolo che l’oggetto assume nel momento in cui viene esposto e incontra il pubblico, instaurando una relazione con il visitatore (Alberti 2005: 561, 568-570).

²¹ Su queste tematiche segnalo la nuova e stimolante rivista *Archeostorie - Journal of Public Archaeology*, accessibile on line: <<https://archeostoriejpa.eu>> (12/19).

È così che in questi anni sono arrivati al museo oggetti e materiali scolastici (da singoli oggetti, scansioni di fotografie, fino a raccolte di libri e quaderni o persino interi archivi di maestri o biblioteche scolastiche) che, non di rado, travalicano i confini della regione e incrementano il numero dei donatori su tutto il territorio italiano. E le donazioni continuano ancora oggi, a cadenza quasi mensile, ad arricchire il posseduto del museo.

Questa iniziativa ha permesso non solo di raccogliere oggetti della cultura materiale ma di recuperare anche il patrimonio intangibile collegato a quegli oggetti come ricordi personali sull'oggetto e sul suo utilizzo, aneddoti familiari o connessi a eventi locali, tradizioni e altre narrazioni che i donatori non mancano di raccontarci, andando così a incrementare una banca-dati di memorie orali legate agli oggetti che si rivelano preziose, per la ricerca come per la progettazione didattica. Sono queste le «lezioni delle cose» – per riprendere la felice espressione coniata da Monica Ferrari – ovvero le lezioni che gli oggetti ci insegnano attraverso la voce dei loro donatori (Ferrari, Morandi e Platè 2008).

4.2 Un evento di storia partecipativa: i cittadini protagonisti

Il secondo esempio è rappresentato dal Festival letterario *Macerata Racconta* del 2016 a cui il museo è stato invitato a proporre un evento in linea con la tematica dell'edizione che era dedicata a *Gli inganni*. In quell'occasione il museo non solo ha proposto laboratori per insegnanti, bambini e famiglie, ma soprattutto ha messo in atto un seminario partecipativo incentrato su *Gli Inganni scolastici – ovvero l'arte del copiare in classe dall'800 a oggi*: un titolo volutamente accattivante che ha attirato subito l'attenzione della cittadinanza nelle sue varie componenti.

La struttura dell'evento è consistita, nella prima parte, in una vera e propria *lectio magistralis* sull'arte del copiare, tenuta dal collega Juri Meda e basata su una robusta ricerca storico-educativa condotta sulle fonti documentarie e sulle fonti materiali possedute sia dal museo di Macerata che da altri musei della scuola – come il Museo dell'educazione di Padova o lo Schulmuseum di Norimberga. Nella seconda parte, la cittadinanza stessa è stata invitata a collaborare attraverso il coinvolgimento di: 1) le associazioni studentesche, che – sotto la guida degli storici dell'educazione – hanno raccolto fonti orali e materiali che hanno permesso loro di illustrare il più avanzato stato dell'arte della copiatura scolastica (dalle micro-fotocopie artigianali alle più futuristiche micro-camere nascoste negli occhiali); 2) alcune personalità del mondo politico, economico e accademico che si sono prestate a rievocare i propri trascorsi scolastici; 3) infine, il pubblico stesso, costituito da giovani e meno giovani che hanno voluto condividere pubblicamente i propri ricordi scolastici su Twitter e hanno notevolmente arricchito il repertorio di inganni scolastici che veniva articolandosi man mano che l'evento si svolgeva.

Il vero valore aggiunto, come si vede, è consistito nel concreto coinvolgimento della cittadinanza a cui, in varie forme e a vari livelli, è stata data l'opportunità di partecipare. Studenti e cittadini non solo hanno assunto il ruolo di veri e propri *prosumer* di questa parte del Festival ma, al tempo stesso, hanno contribuito – insieme agli specialisti – a ricostruire, attraverso ricordi e testimonianze, la storia immateriale di una delle tante pratiche scolastiche che ancora si celano in quella *black-box* che è stata definita l'aula scolastica²². Una pratica scolastica, quella del copiare che – pur appartenendo alla *sotto-cultura scolastica* espressa dagli studenti con i loro rituali, pratiche, sistemi di valori e regole non scritte²³ – rientra anch'essa, a pieno titolo, nella storia della cultura della scuola.

4.3 Progetto di storia partecipativa: gli studenti protagonisti

L'ultimo esempio è rappresentato da un progetto partecipativo che il museo ha lanciato nel corso del 2016. L'occasione si presentò quando un utente di Facebook pubblicò alcune foto storiche di un'antica "scuola di legno" che in origine sorgeva nel parco pubblico di Macerata e oggi scomparsa. La foto destò una forte curiosità nei cittadini e subito arrivarono domande, commenti, richieste di chiarimenti da parte di altri utenti del social network. Dopo vari scambi si comprese che si trattava di una vera *Open air school* di cui i più oggi ignorano l'esistenza mentre i cittadini più anziani ne conservano ancora un vivido ricordo.

Immediatamente lo staff del Museo utilizzò i social media, il supporto di blog cittadini, ma anche lo spazio delle aule universitarie per lanciare un appello ai cittadini maceratesi affinché condividessero dati, foto, informazioni e memorie personali relativi a quest'antica scuola. Non tardarono ad arrivare i primi riscontri sia su Facebook (dove si moltiplicarono commenti, post e foto degli ex alunni) sia via email, quando arrivarono testimonianze più circostanziate di anziani maceratesi – molte raccolte dagli studenti di Scienze della formazione primaria, sempre particolarmente sensibili alle iniziative del museo. Nel tempo altri materiali sono continuati ad arrivare dando forma a una sempre più dettagliata descrizione della scuola, delle attività quotidiane che vi si svolgevano o delle maestre che la animavano²⁴.

²² Una definizione che, come noto, in storia dell'educazione è stata introdotta per indicare la storia delle reali pratiche scolastiche che avevano luogo nel chiuso dell'aula scolastica: una storia ancora da ricostruire. Cfr. Depaep e Simon (1995); Braster, Grosvenor e Pozo Andrés (2011).

²³ Sull'altalenante concezione della *school culture*, sospesa tra una visione unitaria e una frammentata in plurime *school subcultures*, si muovono i saggi raccolti nel volume collettaneo di sociologia dell'educazione a cura di Jon Prosser (1999).

²⁴ I primi risultati delle attività sviluppate dal Museo della Scuola sulla vecchia open air school di Macerata sono stati presentati nel 2016 durante la *conferencia de clausura* affidata alla sottoscritta in qualità di keynote speaker nel convegno internazionale "Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo. VII Jornadas Científicas de la Sephe

Quel progetto, nato nel 2016, è stato poi ripreso nel 2018 quando una scuola superiore cittadina ha chiesto al Museo di realizzare una ricerca su una tematica di interesse storico-educativo che permettesse agli studenti di lavorare direttamente su fonti del Centro di ricerca e del Museo della Scuola e di avvalersi delle più recenti metodologie della ricerca storico-educativa. È stato così proposto il tema della vecchia “Scuola di legno” di Macerata, che ha visto gli studenti impegnarsi nell’applicazione del metodo storiografico e nell’uso critico delle fonti emerse in archivio come sulla rete²⁵. In questo modo, gli insegnanti a scuola hanno potuto lavorare in maniera creativa, liberandosi dalla rigidità e dalla standardizzazione che caratterizza una didattica della storia basata su un’eccessiva sudditanza al manuale scolastico (Sayer 2015: 90) in favore di un lavoro per progetti co-gestito dagli studenti, basato sull’apprendimento attivo e sul metodo della ricerca.

5. Conclusioni

Questi primi esempi dimostrano che una *Public History of Education* è possibile. E che la realizzazione di progetti basati sulla collaborazione tra cittadini, studenti e università e finalizzati alla raccolta di oggetti, dati e fonti (altrimenti difficilmente recuperabili) come anche alla costruzione partecipativa di nuove conoscenze storiche, è possibile. Ma è possibile proprio in virtù della peculiare natura del patrimonio storico-educativo – materiale ma anche immateriale, come abbiamo visto – il quale è in grado di generare sempre una forte risonanza nella comunità. Come scrive Ilaria Porciani (2017: 33):

Museums offer a great opportunity to start from the materiality of objects. Because of their special nature and the attraction of large publics, which do not necessarily read books nor have been previously involved in oral history experiments, they can work as catalyzers for memories and trigger oral history projects, promoting collections of tangible as well as intangible heritage involving many groups and social classes. Thus museums can gather sources, be they objects which can evoke emotions and traumatic moments, or texts at risk of disappearing with the death of the witnesses. Opening up a history «which refuses to be safely boxed away in card indexes or computer programs» and pivoting «on the active relationship between past and present,

y V Simposio Iberoamericano. Historia, Educación, Patrimonio Educativo” (San Sebastián, 29 junio-1 julio 2016) e pubblicata nei successivi atti Brunelli (2016).

²⁵ Questo specifico caso di studio, incentrato su una progettazione condivisa tra la scuola secondaria e il Museo della Scuola, rientra nella ricerca condotta dalla Dr.ssa Eleonora Rampichini per il suo progetto di dottorato dal titolo *Tra memoria della scuola e valorizzazione del patrimonio storico-educativo. Il caso del Museo della Scuola “Paolo e Ornella Ricca” dell’Università di Macerata* (nell’ambito del corso di Dottorato di ricerca in Human Sciences-Curriculum Education, XXXII Cycle, dell’Università di Macerata) e i cui risultati conclusivi saranno esposti nella tesi finale.

subjective and objective, poetic and political» can probably be done in a fascinating way starting from museums, objects, materiality. New museums, which try to attract young visitors and visitors who have not had the habit of visiting museums, probably offer the best opportunities for stimulating popular history-making which lies at the core of the Public History mission.

Credo che in queste parole si riassume – riprendendo il titolo dell'articolo di Porciani – realmente ciò che i musei possono fare per la *Public History of Education*: stimolare azioni di recupero di materiali scolastici, a loro volta portatori di memorie (come i vecchi libri e quaderni, sussidi o archivi scolastici); promuovere la raccolta delle memorie scolastiche²⁶; condividere strumenti e metodologie che permettano a studenti e cittadini di rendersi protagonisti (con e accanto agli accademici) della narrazione storica ai fini della ricostruzione di frammenti perduti della “storia scolastica” individuale o collettiva.

In ogni fase di revisione dei propri paradigmi storiografici, la storia dell'educazione ha più volte dimostrato di saper cogliere nuovi stimoli per il continuo rinnovamento della disciplina e della ricerca. In questo senso, la riflessione teorica e metodologica su una *Storia Pubblica dell'Educazione* si prospetta come portatrice di nuove e importanti opportunità. L'auspicio è che tutti i nostri musei di storia dell'educazione possano produrre un significativo contributo in questo percorso, offrendosi agli storici dell'educazione e ai cittadini come laboratori in cui sperimentare nuove modalità *nel comunicare* e soprattutto *nel fare storia*. Una nuova storia dell'educazione che veda sempre più coinvolti attivamente i cittadini, gli insegnanti e gli studenti come le famiglie, i vecchi come i nuovi residenti: una storia che sia capace di attivare processi di riflessione condivisa sul significato della scuola, dell'educazione e della sua *storia* come elementi costitutivi dell'identità stessa di una comunità.

Riferimenti bibliografici

- Alberti S.J.J. (2005), *Objects and the Museum*, «Isis», 96: 559-571.
 Álvarez P. e Payà A. (2012-2013), *Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en red*, «Cuestiones Pedagógicas», 22: 119-141.
 Amodio L. (2011), *40 anni di nuova museologia scientifica: idee e tendenze in atto*, in Ghiara M. R. e Del Monte R. (a cura di), *Strategie di comunicazione della scienza nei musei. Napoli, 18-20 novembre 2009*, «Museologia Scientifica. Memorie», 8: 21-24.

²⁶ Ancora una volta il Museo è diventato un centro propulsore della raccolta delle memorie scolastiche, grazie alla redazione di un apposito “Albo dei Testimoni della scuola” che ha costituito il punto di partenza per il progetto di ricerca di Lucia Paciaroni, dal titolo *Testimonianze sulla scuola nella Regione Marche in età contemporanea. L'archivio delle fonti orali come patrimonio storico e come strumento per la didattica della storia nella scuola primaria*, condotto nell'ambito del corso di Dottorato di ricerca in Human Sciences-Curriculum Education (XXXII Cycle) dell'Università di Macerata.

- Amodio L., Buffardi A. e Savonardo L. (2005), *La cultura Interattiva. Comunicazione scientifica, musei, Science Centre*, Oxiana edizioni, Pomigliano d'Arco: 21-24.
- ANVUR (2015), *Manuale per la valutazione della terza missione delle università italiane*, Anvur, Roma.
- ANVUR (2018a), *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale (SUA-TM/IS) per le Università*, Anvur, Roma.
- ANVUR (2018b), *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca. Sezione 9: Attività di Terza Missione*, Anvur, Roma.
- Ascenzi A. e Patrizi E. (2014), *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola 'Paolo e Ornella Ricca' dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», 2: 685-714.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bodo S. e Demarie M. (a cura di) (1998), *L'esperienza internazionale degli Science Centre. Concetti, modelli, esperienze*, Torino, Fondazione Agnelli.
- Bonacchi C. (2009), *Archeologia pubblica in Italia: origini e prospettive di un 'nuovo' settore disciplinare*, in Mineccia F. e Tomassini L. (a cura di) *Media e storia*, «Ricerche Storiche», 2-3: 329-350.
- Braster S., Grosvenor I. e Pozo Andrés, M.M. del (a cura di) (2011), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels.
- Brunelli M. (2015), *The School Museum as a catalyst for a renewal of the teaching of history of education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)*, «Educació i Història», 26: 121-141.
- Brunelli M. (2016), *La comunicación y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, in Davila P. e Naya L.M. (a cura di), *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, Erein, Donostia-San Sebastián: 79-95.
- Brunelli M. (2018), *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Bucchi M. e Trench B. (a cura di) (2014), *Handbook of Public Communication of Science and Technology*, Routledge, Londra-New York.
- Clifford J. (1997), *Museums as Contact Zones*, in Clifford J., *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London: 188-219.
- Crucitti P. (2016), *Citizen Science. Fare scienza in modo partecipato. Principi, esempi e prospettive di un fenomeno in crescita costante*, «Scienze e Ricerche», 33: 23-35.
- Depaepe M. e Simon F. (1999), *Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica historica», XXX, 1: 9-16.
- Di Giacomo M. (2017), *Servono ancora i musei di storia?* in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History: discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis: 269-278.
- Di Russo A. (2017), *Musei Narranti*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History: discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis: 279-288.
- Fabbrizzi F. (2015), *Con le rovine: la musealizzazione contemporanea del sito archeologico*, Edifir, Firenze.
- Ferrari M., Morandi M. e Platé E. (2008), *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Comune di Mantova-PubliPaolini, Mantova.

- Geladakia S. e Papadimitriou G. (2014), *University Museums as Spaces of Education: The Case of the History of Education Museum at the University of Athens*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 147: 300-306.
- Gonçalves Vidal D. e Paulilo A. (voce a cura di) (2018), *School Culture*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, January. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.59.
- Greco P. (2014), *Open science, open data: la scienza trasparente*, «Scienza & Società», 17/18.
- Martino V. (2016), *Musei e collezioni del patrimonio universitario. Indagine su un sistema culturale diffuso*, «Museologia Scientifica», n.s., 10: 42-55.
- Meda J. (2016), *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Merzagora M. e Rodari P. (2007), *La scienza in mostra. Musei science centre e comunicazione*, Mondadori, Milano.
- Noiret S. (2013), *Digital History 2.0*, in F. Clavert e S. Noiret (a cura di), *L'histoire contemporaine à l'ère numérique. Contemporary History in the Digital Age*, Peter Lang, Brussels: 155-190.
- Noiret S. (2015), *Storia pubblica digitale*, «Zapruder. Storie in movimento», 36: 9-23.
- Noiret S. (a cura di) (2017c), *Musei di storia e Public History*, «Memoria e ricerca», 1: 1-134.
- Porciani I. (2017), *What can Public History do for museums, what can museums do for Public History?*, «Memoria e Ricerca», 1: 21-40.
- Pratt M. L. (1991), *Arts of the Contact Zone*, «Profession»: 33-40.
- Prosser J. (a cura di) (1999), *School Culture*, Paul Chapman Publishing, London.
- Rabazas Romero T., Ramos Zamora S. e Sanz Simón C. (2018), *El Museo M. B. Cossío como laboratorio de innovación docente. Freinet en las aulas universitarias*, in González S., Meda J., Motilla X. e Pomante L. (a cura di), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, FarenHouse, Salamanca: 881-890.
- Ramos Zamora S. e Pericacho Gómez F. J. (2015), *Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica*, «Educació i Història», 26: 65-88.
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini editore, Pisa.
- Rodari P. (2006), *Nascita di uno Science Centre. Fenomenologie italiane*, «Journal of Science Communication», 5, 2, <http://www.scienzasocietascienza.eu/materiali/Rodari_2006.pdf> (11/19).
- Sayer F. (2015), *Public History. A practical guide*, Bloomsbury, London.
- Vaudetti M., Minucciani V. e Canepa S. (a cura di) (2012), *The Archaeological Musealization. Multidisciplinary intervention in archaeological sites for the conservation, communication and culture*, Allemandi & C., Torino.
- Ziman J. (2002), *La vera scienza*, Dedalo, Bari (ed. orig. 2000).

I giorni della Memoria e del Ricordo.
I viaggi di formazione nelle scuole toscane come
Public History of Education

Luca Bravi

I. La memoria sociale e la scuola

Gli anni Duemila in Italia hanno rappresentato, dal punto di vista della legislazione memorialistica, un periodo assai fecondo: nella Seconda Repubblica, a partire dalla legge n. 211 del 2000 che ha istituito il 27 gennaio di ogni anno come Giorno della Memoria, si sono susseguite leggi sui «giorni della memoria» che hanno tentato di ristabilire un nuovo calendario civile nel momento in cui, caduto il Muro di Berlino, i contesti politici, civili e sociali prendevano le distanze dalle grandi ideologie del Novecento.

I processi di costruzione della memoria collettiva si sono sempre incrociati con la memoria sociale. La legge del Giorno della Memoria fu seguita da quella che, il 30 marzo del 2004, istituiva il 10 febbraio di ogni anno come Giorno del Ricordo. Se il 27 gennaio è il giorno in cui la nostra nazione ricorda la Shoah, le leggi razziali, le persecuzioni e le deportazioni, il 10 febbraio è la giornata dedicata alle vittime delle foibe, all'esodo giuliano-dalmata e alle complesse vicende del confine orientale.

Le due leggi, approvate entrambe all'unanimità dal Parlamento italiano, mettono in luce un aspetto essenziale del confronto tra storia, memoria collettiva e memoria sociale che trova ripercussioni anche in campo educativo, cioè quello dell'uso pubblico della storia. È quindi utile interrogarsi su quali siano le conoscenze disciplinari pregresse di uno studente che oggi si avvicina alla storia della Seconda Guerra Mondiale ed in particolare alle due vicende al centro del Giorno della Memoria e del Giorno del Ricordo.

Il primo dato da considerare è l'aspetto di ciò che è stato selezionato per diventare memoria collettiva. A dispetto di chi denuncia frequentemente parti della storia sottaciute e non considerate, l'ingresso all'interno della memoria collettiva

Luca Bravi, University of Florence, luc.bravi@unifi.it, 0000-0001-8636-1437

Luca Bravi, *I giorni della Memoria e del Ricordo. I viaggi di formazione nelle scuole toscane come Public History of Education*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.18, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

è sempre il risultato di una selezione, cosciente o incosciente, ma che in ogni caso risponde a logiche di contesto sociale, storico e politico. Non è quindi importante la rivendicazione di ciò che è stato sottaciuto, quanto l'attivazione di processi che amplino il discorso storico, includendo parti di racconto mancanti e punti di vista precedentemente non considerati. È proprio dal racconto storico che si avviano pratiche di riconoscimento e d'inclusione sociale, proprio perché la narrazione del passato costruisce le identità in maniera inclusiva oppure escludente.

2. Unicità, relativizzazione e storicizzazione

Per poter analizzare con efficacia il discorso storico che si fa elemento di narrazione pubblica è necessario considerare tre fattori: l'unicità, la relativizzazione e la storicizzazione. L'approccio unicista riporta l'analisi al 1978, quando Jimmy Carter, presidente degli Stati Uniti, affidò ad Elie Wiesel, scrittore di livello internazionale e sopravvissuto della Shoah (premio Nobel nel 1986), la presidenza della Commissione per l'Olocausto, con il compito di valutare le modalità di realizzazione di un memoriale statunitense dedicato alle vittime del genocidio nazista. Il 27 settembre 1979, quella commissione di 34 membri composta da sopravvissuti, laici e religiosi di tutte le fedi, storici e studiosi, oltre a cinque deputati e cinque senatori (vi era poi il supporto di un comitato di 27 consiglieri esterni), consegnava il proprio rapporto al presidente degli Stati Uniti. Dalla lettura del documento emergevano gli obiettivi di lavoro che furono proposti: la costruzione di un museo memoriale a Washington; la presenza di una fondazione interna al museo che si dedicasse al lavoro educativo e formativo sulla memoria; la creazione di una «commissione di coscienza» che oggi è confluita nel Centro per la prevenzione del genocidio; la proclamazione di un Giorno della Memoria a livello nazionale ed internazionale. La commissione si era dedicata anche al pesante lavoro di visita delle aree in cui erano avvenuti gli eccidi e lo sterminio e al termine dei numerosi viaggi, all'interno del medesimo rapporto del settembre 1979, denunciò come in molti luoghi, soprattutto nei paesi dell'est Europa, i monumenti pubblici eretti a memoria del genocidio, non citassero gli ebrei tra le vittime: era il caso di Babi Yar, nei pressi di Kiev, una delle uccisioni di massa passate alla storia, dove nonostante nel settembre del 1941 fossero stati uccisi ottantamila ebrei, la stele eretta non faceva memoria di questo gruppo che comunque non era nominato neppure negli altri monumenti in Urss.

La nostra Commissione ritiene che, perché [gli ebrei] erano l'obiettivo principale della Soluzione Finale di Hitler, dobbiamo ricordare i sei milioni di ebrei e, attraverso di loro e al di là di loro, ma mai senza di loro, salvare dall'oblio tutti gli uomini, donne e bambini, ebrei e non-ebrei, che perirono in quegli anni nelle foreste e nei campi del regno della notte¹.

¹ President Commission for the Holocaust, *Report to the President*, 27/09/1979.

Era una presa di posizione forte, ma che riconsegnava un tema scottante all'opinione pubblica internazionale: la sottovalutazione del fenomeno della Shoah ebraica, in particolare nelle aree d'influenza sovietica. Lo stesso museo memoriale di Oswiecim (Auschwitz) in Polonia proponeva un percorso che in quegli anni era centrato sull'eroicità dei deportati politici polacchi che avevano combattuto il nazismo, ma proprio a Birkenau, dove più dell'80% delle vittime erano state ebrei, la Shoah non era effettivamente narrata nelle proporzioni corrette. La commissione presieduta da Wiesel si esprime in proposito:

Anche se non tutte le vittime erano ebrei, tutti gli ebrei erano vittime, destinate all'annientamento solo perché sono nati ebrei. Essi sono stati condannati non per qualcosa che avevano fatto o proclamato, ma a causa di chi erano: figli e figlie del popolo ebraico. [...] In tutto il lavoro della Commissione, due sono stati principi ispiratori: l'unicità dell'Olocausto, e l'obbligo morale di ricordare.

L'unicità dell'Olocausto: l'Olocausto è stato il sistematico e burocratico sterminio di sei milioni di ebrei da parte dei nazisti e dei loro collaboratori come un atto centrale di stato messo in atto durante la Seconda guerra mondiale; mentre la notte scendeva, milioni di altri popoli sono stati eliminati in questa rete di morte².

L'Olocausto³ risultava corrispondente e sovrapponibile alla Shoah ebraica che era sterminio di stampo razziale, perché la soluzione della «questione ebraica» era stata giustificata in riferimento a caratteri ereditari e razziali e non da posizioni ideologiche o atti individuali delle persone eliminate. Dal punto di vista della commissione, le altre categorie eliminate non erano state caratterizzate da un medesimo concetto di sterminio legato a caratteristiche genetiche applicate ad un intero popolo.

Il dibattito che nacque da questa presa di posizione causò le letture problematiche e parziali che si sono susseguite rispetto al tema del genocidio nel rapporto con la Shoah, soprattutto considerandone gli sviluppi in campo formativo. Il lavoro della commissione statunitense recuperò corretta-

² *Ibidem.*

³ Il termine Olocausto conobbe una diffusione rilevante proprio nel 1978 in seguito alla messa in onda di una serie televisiva diretta da Marvin J. Chomski intitolata «Holocaust» che narrava le vicende di una famiglia di ebrei tedeschi in Germania durante il nazismo. Il termine «Olocausto» così strettamente legato al sacrificio religioso finiva per sottintendere un'immagine falsificata del genocidio nazista legata agli ebrei che assumevano il ruolo di vittima sacrificale. Il regista Claude Lanzmann criticò aspramente l'impostazione di «Holocaust» per il suo aspetto puramente emotivo e nel 1985 produsse un documentario di nove ore girato nei luoghi dello sterminio in Polonia dal titolo «Shoah» che ebbe il merito di familiarizzare il grande pubblico con il più corretto termine ebraico per indicare lo sterminio degli ebrei oltre a rappresentare sullo schermo un vero e proprio documento storico fatto soprattutto di testimonianze dirette.

mente una centralità della Shoah nel progetto genocidario nazista e proseguì insistendo su un più critico aspetto d'incomparabilità con altri stermini di stampo razziale. Fu in tale momento che Shoah e Olocausto divennero sinonimi con l'effetto di portare la specificità Shoah al centro della ricostruzione della storia, ma con la perversa conseguenza d'innescare una sottintesa derubricazione di quanto subito dalle altre categorie di prigionieri. L'unicità ha costruito un approccio dogmatico⁴: se niente è comparabile alla Shoah, si chiude certamente ogni spazio al negazionismo, perché neppure si entra nell'arena della discussione, ma allo stesso tempo si scontano gli evidenti limiti del dogmatismo: i primi approcci scolastici al tema di ciò che era ancora indicato come Olocausto, ricalcarono proprio l'idea di una Shoah mistica e lontana dalla società odierna che doveva definire un fossato tra sé ed il «mostro nazista», piuttosto che riflettere sulla sua linearità con il presente.

Se l'unicità della Shoah rappresentava un'aporìa formativa ed educativa, la sua storicizzazione significava invece pretendere che la Shoah potesse essere sottoposta ad indagine storica per comprenderne i meccanismi umani che l'avevano alimentata. La storicizzazione della Shoah rendeva possibile la comparazione con altri eventi e quindi la sottoponeva al rischio della discussione e del negazionismo, ma quest'approccio si dimostrava anche l'unico in grado di garantire un reale percorso di conoscenza in ambito scolastico: storicizzare significava dover fare necessariamente i conti anche con quella relativizzazione della Shoah che apriva il fianco agli usi ed agli abusi pubblici della storia. Dal concetto di unicità il dibattito scientifico elaborò la più corretta categoria di «singolarità» della Shoah; ricorda Enzo Traverso in un suo saggio dedicato proprio a questo tema:

Nel contesto italiano [...] il preteso carattere incomparabile dei crimini nazisti è qui diventato un mezzo per una insidiosa e implicita riabilitazione del fascismo. Per lo storico Renzo De Felice, il quale ha dedicato gli ultimi anni della sua vita di studioso a una tenace battaglia per abbandonare il cosiddetto «paradigma antifascista» ai suoi occhi desueto e dannoso, il regime di Mussolini rimane «al di fuori del cono d'ombra dell'olocausto», la cui unicità escluderebbe in modo sicuro ogni parentela tra il nazismo tedesco e il fascismo italiano. Per gli storici antifascisti, al contrario una focalizzazione esclusiva sulla singolarità del genocidio ebraico rischierebbe di gettare nell'ombra le affinità essenziali che esistono tra l'Italia fascista e la Germania nazista, appartenenti entrambe, nonostante tutte le loro particolarità nazionali, a uno stesso modello di fascismo europeo. Secondo Nicola Tranfaglia, di cui condivido in proposito la tesi globale, un approccio del genere non può che contribuire a mettere fra parentesi i crimini del fascismo italiano. [...] Sulla base di diverse argomentazioni, la relativizzazione dell'unicità di Auschwitz serve in un caso a riabilitare il passato nazista, nell'altro a non banalizzare il fascismo. Il relativismo storico può assumere aspetti profondamente diversi. I

⁴ Per la teorizzazione del concetto di "unicità" si veda Katz (1996).

negatori della singolarità del genocidio degli ebrei possono essere animati dalla preoccupazione di trarne una lezione di portata universale; i suoi difensori possono rivelarsi estremamente miopi di fronte ad altre violenze⁵.

All'inizio degli anni Novanta, la chiusura dell'esperienza del socialismo reale produceva un altro effetto: s'interrompeva la diffusione dell'immagine della Resistenza mitizzata ed eroicizzata. Sottoposta anche quest'ultima al processo di storicizzazione, la Seconda Repubblica italiana scivolava verso una relativizzazione dell'insieme degli eventi storici che si erano consumati durante la Seconda Guerra Mondiale. Questo processo produceva una nuova spinta verso l'uso pubblico della storia. Storicizzare la Resistenza significò per molti l'elaborazione di equiparazione tra vincitori e vinti del conflitto mondiale e di conseguenza l'ingresso nel ruolo di vittime anche di coloro che, fino a quel momento, erano stati descritti come i carnefici. Non si trattò di un percorso fondato sulla storia, ma sul pesante richiamo alla sola memoria. Era una memoria declinata sulla base del sentimento e non più in rapporto dialettico con la ricostruzione documentale dei fatti. Si affermava il concetto di memoria condivisa che non nacque dall'adoperarsi di una componente politica reazionaria, ma che divenne linea governativa maggioritaria per il raggiungimento di una pacificazione nazionale. L'obiettivo era la strutturazione di un nuovo impianto memorialistico nazionale che ponesse le basi unitarie per un rinnovato calendario civile condiviso. La scuola doveva esserne lo strumento di diffusione ed infatti tutte le leggi sulla memoria la chiamano in causa come luogo di attività educative necessarie ed urgenti.

I partiti della Seconda Repubblica alimentarono trasversalmente l'obiettivo della costruzione di una memoria condivisa e Giorno della Memoria e Giorno del Ricordo divennero gli strumenti per alimentare questa equiparazione in nome del riconoscimento di tutte le vittime attraverso un processo di empatia emozionale che si allontanava in modo netto dalla storia.

3. La storia e la memoria nelle scuole secondarie superiori toscane attraverso i viaggi

Dal 2002, la Regione Toscana (dal 2008 in collaborazione con la Fondazione Museo della Deportazione di Prato) ha iniziato un'intensa attività didattica, in collegamento con le scuole secondarie superiori, volta in particolare alla costruzione di una cultura della Memoria che si basasse sulla conoscenza storica. Il progetto del Treno della Memoria, ormai giunto alla sua undicesima edizione è stato un'innovazione importante, perché ha unito allo studio degli eventi sui manuali scolastici, l'esperienza diretta della visita al Museo Memoriale di Auschwitz in Polonia, insieme a testimoni diretti di tutte le categorie di deportati.

⁵ Traverso (1998: 304).

Il Treno della Memoria della Toscana ha ormai accompagnato circa diecimila studenti a confrontarsi fisicamente con i luoghi della Shoah, ma l'aspetto fondamentale di questo progetto è la preparazione storica che precede il viaggio, cioè un approccio che si muove in direzione contraria rispetto all'idea di memoria da costruirsi sul piano emozionale. Un bando regionale biennale seleziona sessanta docenti che, attraverso la formazione ricevuta in una specifica Summer School, affinano le conoscenze sulla storia della persecuzione, della deportazione e dello sterminio, per poi svolgere dei corsi all'interno delle proprie scuole, sulla base dei quali preparare gli studenti che parteciperanno al viaggio. È la storicizzazione ad accompagnare un'esperienza comunitaria emotivamente forte e diventa lo strumento per risvegliare riflessione e impegno civile anche attraverso successive esperienze di *peer education* (Bravi, 2014).

Dal 2017, la Regione Toscana, in collaborazione con l'Istituto storico grossetano (ISGREC) e la rete degli altri istituti storici toscani, ha avviato un progetto pilota che utilizza la metodologia affinata con il Treno della Memoria, all'interno di attività che riguardano la conoscenza dei fatti richiamati dal Giorno del Ricordo. È un ambito di più forte presenza di conflittualità rispetto al tentativo di costruzione di memoria che sfugga all'uso strumentale a fini politici. In questo caso, il progetto prevede il viaggio in pullman nei luoghi degli eventi che hanno segnato la storia del confine orientale italiano. È un percorso che tocca i luoghi della prima guerra mondiale fino ad attraversare i confini verso l'odierna Slovenia. La formazione storica affronta le vicende in modo scientifico, attraverso dati e documenti, ma entrando anche nel complicato contesto delle molteplici memorie contese tra minoranze che hanno vissuto nella zona nord-orientale del nostro Paese. Il viaggio è soprattutto il confronto con i luoghi di confine e quindi anche con differenti memorie che devono poi essere fatte dialogare con la storia. Il viaggio fisico nei luoghi di quei racconti è uno strumento utile per strutturare una *Public History of Education* su questi specifici temi: un esperimento didattico che attivi le conoscenze storiche ottenute dalla formazione scientifica, attraverso il passaggio nei luoghi della storia (Regione Toscana, 2017).

4. Fare formazione nei luoghi delle memorie contese

Il viaggio sul confine orientale è un percorso didattico su quella frontiera italiana che storicamente è un confine mobile, perché ha cambiato il proprio posizionamento geografico in relazione soprattutto ai conflitti. In questo percorso di formazione, sono soprattutto i luoghi e i monumenti a raccontare le vicende trascorse: è la relazione dialettica tra documento e narrazione pubblica. Se ne ricava l'immagine di un territorio disseminato di pietre miliari delle molteplici memorie, fatto di targhe, monumenti, edifici che ogni popolazione ha posizionato nel tempo, a garanzia che la propria storia non soccomba o non sia dimenticata. È sulla capacità di costruire un dibattito critico e formativo che si gioca la differenza tra edificare pacificazione

forzata e strutturare la corretta conoscenza dei fatti da molteplici punti di osservazione: i luoghi di memoria di seguito descritti per il loro possibile contributo all'interno di questo percorso sono tutti all'interno dell'attuale confine italiano, proprio per sottolineare la presenza di più storie comunicative all'interno degli stessi confini (Antonini, 2018).

4.1 Il sacrario militare di Redipuglia

Il Sacrario militare di Redipuglia sorge a meno di un'ora di distanza da Trieste e permette di soffermarsi su due aspetti della narrazione storica: ci si trova sul versante occidentale del Monte Sei Busi che fu teatro di contesa dei confini durante la prima guerra mondiale, ma si è contemporaneamente nel luogo in cui sorge il più grande memoriale italiano dedicato ai caduti nella prima guerra mondiale, inaugurato dal fascismo all'avvento delle leggi razziali. Nel 1920, il primo cimitero di guerra di quella zona si trovava presso il Colle Sant'Elia e fu aperto anche per la necessità di bonificare il Carso dai tanti resti umani che si trovavano presso i piccoli cimiteri locali o dispersi sui monti.

Dopo la marcia su Roma del 1922, il fascismo affidò all'architetto Giovanni Greppi e allo scultore Giannino Castiglioni di strutturare un sacrario militare che celebrasse l'eroicità dei caduti nel primo conflitto mondiale, attraverso un'imponente monumentalizzazione che portò all'odierna scalinata che sale verso la sommità del Sei Busi. Con una superficie totale di circa 52 ettari di terreno che ospita i resti dei caduti in guerra, numerose opere commemorative ed espositive, Redipuglia diventava il più grande sacrario militare italiano con i suoi 22 gradoni contenenti le salme dei 40.000 caduti noti, disposte in ordine alfabetico in loculi rivestiti da lastre di bronzo. Ogni gradone è coronato dalla scritta in rilievo "presente". Alla sommità si trovano due grandi tombe comuni per le 60.000 salme dei caduti ignoti, sulla cima si stagliano tre croci che richiamano all'iconografia del Golgota.

Il Sacrario nella sua forma monumentalizzata, fu inaugurato da Mussolini il 18 settembre del 1938, lo stesso giorno in cui tenne a Trieste, in piazza dell'Unità, il primo discorso pubblico dedicato alle leggi razziali in Italia. Il sacrario di Redipuglia è ancora luogo di memorie contese: da un lato le scuole e l'associazionismo pacifista attraversano annualmente la zona delle trincee della prima guerra mondiale per richiamare all'impegno contro ogni conflitto, dall'altro l'associazionismo neofascista ha recentemente utilizzato quella stessa area, per girare video legati alla contrapposizione tra italiani e stranieri verso i quali difendersi.

4.2 Piazza dell'Unità a Trieste

Il 18 settembre 1938, Mussolini scendeva dal Sacrario di Redipuglia verso piazza dell'Unità a Trieste, dove teneva il primo discorso sull'introduzione

delle leggi razziali in Italia, di fronte ad una piazza gremita e acclamante. Il discorso che annunciava la firma di una serie di decreti di stampo razzista, tenuto nella città di Trieste che era tornata italiana soltanto con il Trattato di Rapallo del 1920 e che aveva sempre conservato una presenza multiculturale, si caricava di un forte significato simbolico, quello della volontà di colpire chiunque rappresentasse un elemento in opposizione all'italianità propugnata come elemento caratterizzante del regime. Il 13 luglio 1920, sempre in piazza dell'Unità si era svolto un comizio pubblico convocato da Francesco Giunta, il segretario cittadino del partito fascista, in seguito all'uccisione di due militari italiani a Spalato. Verso la fine del comizio, fu accoltellato mortalmente il cuoco Giovanni Nini e dal palco fu annunciato che un italiano ex-combattente era stato ucciso da uno slavo. Gruppi di manifestanti lasciarono la piazza, danneggiando negozi gestiti da sloveni. La folla si riunì infine presso il *Narodni Dom* (la casa della cultura slovena) e iniziò ad assediare l'edificio da ogni lato.

4.3 Il *Narodni Dom* di Trieste

Oggi l'ex Hotel Balkan, o *Narodni Dom* è la sede della Scuola superiore di lingue moderne per interpreti e traduttori (SSLMIT) dell'Università di Trieste. L'edificio, disegnato dall'architetto Max Fabiani, fu completato nel 1904. Era in parte destinato ad abitazioni e in parte a diverse associazioni della comunità slovena. Nel *Narodni Dom* si concentrava la vita economica, politica, culturale, artistica e sociale della minoranza slovena, molto attiva agli inizi del Novecento, pertanto la struttura assunse anche un ruolo simbolico rispetto alla presenza della minoranza slovena a Trieste. Nel corso del comizio del 13 luglio 1920, la folla si riversò verso il *Narodni Dom*. Dal terzo piano dell'edificio fu lanciata una bomba a mano cui seguì una scarica di colpi di fucile contro la folla, ferendo otto persone e uccidendo un tenente dei carabinieri. Gruppi di fascisti appiccarono il fuoco all'edificio che fu totalmente distrutto. L'incendio del *Narodni Dom* segnò in maniera profonda lo scontro tra fascismo e comunità slovena. L'edificio fu espropriato alle organizzazioni slovene (che furono definitivamente dissolte con decreto nel 1927) e fu rilevato da una società che lo ristrutturò completamente chiamandolo Hotel Regina.

4.4 Il campo di concentramento di Gonars

Il campo di concentramento a Gonars era stato costruito nell'autunno del 1941 in previsione dell'arrivo di prigionieri di guerra russi che, mai vi furono internati, se non nel numero di poche unità. Nella primavera del 1942, la stessa area fu invece destinata all'internamento dei civili provenienti dalla "Provincia di Lubiana" (il Regio decreto n. 291 del 3 maggio 1941 aveva sancito la nascita di questa nuova provincia italiana), rastrellati dall'eserci-

to italiano in seguito all'occupazione e all'annessione della Jugoslavia, avvenuta dopo l'aggressione nazista e fascista del 6 aprile 1941. Nella notte fra il 22 e il 23 febbraio del 1942, la città di Lubiana era stata completamente circondata da filo spinato, tutti i maschi adulti erano stati arrestati e destinati all'internamento. Gli arrestati furono portati nel campo di concentramento di Gonars che nell'estate del 1942 conteneva già oltre 6000 internati. Nell'agosto del 1942, dopo una fuga, il campo fu svuotato, per poi essere di nuovo utilizzato per uomini, donne, vecchi e bambini rastrellati dai paesi della regione montuosa a nord-est di Fiume. Nell'estate del 1942, vi furono internati oltre 10.000 sloveni e croati, in condizioni di vita spaventose. In quel campo morirono di fame e malattie oltre 500 persone. Il campo di Gonars, come tutti gli altri campi fascisti per internati jugoslavi, funzionò fino all'armistizio dell'8 settembre del 1943, quando il contingente di guardia fuggì e gli internati furono lasciati liberi di andarsene. Nei mesi successivi la popolazione di Gonars smantellò il campo utilizzando i materiali per altre costruzioni, come l'asilo infantile; oggi delle strutture del campo non rimane più nulla. La memoria di questo campo di concentramento si deve all'iniziativa delle autorità jugoslave che nel 1973 costruirono un sacrario nel cimitero cittadino, opera dello scultore Miodrag Živković, dove in due cripte furono trasferiti i resti di 453 cittadini sloveni e croati internati e morti nel campo di concentramento di Gonars. Il comune ha poi costruito un memoriale che oggi permette almeno d'individuare il luogo in cui sorgeva effettivamente la prima parte del campo di concentramento. Quel luogo, che per gli italiani è sconosciuto, rappresenta tutt'oggi una meta di memoria fondamentale per i familiari delle vittime (sia croati che sloveni) che il 2 novembre di ogni anno, accompagnati dalle proprie autorità nazionali, tornano a rendere omaggio ai propri caduti.

4.5 La Risiera di San Sabba

Nell'ottobre del 1943, dopo l'armistizio dell'8 settembre di quello stesso anno, lo stabilimento industriale per la pilatura del riso che era presente a Trieste, nella zona di San Sabba, fu adibito dai nazisti a campo di detenzione di polizia per lo smistamento dei deportati in Germania e in Polonia, ma fu utilizzato anche per l'eliminazione di prigionieri; le categorie che vi furono rinchiusi all'interno erano soprattutto oppositori politici ed ebrei. Il periodo successivo all'armistizio italiano aveva provocato un ulteriore cambiamento nel controllo del territorio: la cosiddetta "Zona del Litorale Adriatico" che comprendeva le province di Udine, Gorizia, Trieste, Pola, Fiume fino a Lubiana, insieme alle province di Trento, Bolzano e Belluno, fu posta sotto diretta amministrazione tedesca, sia militare che civile, e sottratta totalmente al controllo della Repubblica Sociale Italiana di Mussolini. Gran parte della ricostruzione di quanto avvenuto all'interno della Risiera durante il suo funzionamento come campo di concentramento è stata possibile grazie ai docu-

menti rinvenuti per il processo ai responsabili della struttura che è iniziato il 16 febbraio 1976 presso il tribunale di Trieste. La parte di edificio adibito a forno crematorio e la ciminiera erano stati distrutti dai nazisti in fuga, nella notte tra il 29 e il 30 aprile 1945, per eliminare le prove dei loro crimini. Fu il ritrovamento di sacchi contenenti ceneri umane a rendere certo il fatto che la Risiera avesse funzionato anche come luogo di sterminio. Si stimano siano state almeno 8.000 le persone che raggiunsero la Risiera per essere smistate in altri campi, mentre sono circa 3.500 le stime relative a coloro che vennero uccisi direttamente in quel luogo. Nel 1965, il Presidente Giuseppe Saragat dichiarò la Risiera di San Sabba a Trieste, monumento nazionale.

4.6 Basovizza: resistenza e foibe

Il 10 febbraio 2007, si sono conclusi i lavori nell'area della foiba di Basovizza ed è stato inaugurato il nuovo sacrario dedicato ai caduti delle foibe. La località di Basovizza è sul Carso, nei pressi del confine con la Slovenia, luogo di scontri durante la Seconda Guerra Mondiale. Dal 1992, per il nostro Paese è monumento nazionale.

Sempre a Basovizza, esiste un altro monumento alla memoria, non ricordato dagli italiani, ma ben presente per la minoranza slovena, che fu inaugurato invece il 9 settembre 1945, in ricordo degli "eroi di Basovizza": quattro giovanissimi antifascisti sloveni che furono condannati a morte in quello che è stato definito il primo processo di Trieste svolto dal Tribunale Speciale per la Difesa dello Stato Fascista. Basovizza si lega dunque simbolicamente a due memorie: da un lato il ricordo degli sloveni antifascisti, dall'altro la memoria delle foibe. In Italia, in prossimità del Giorno del Ricordo, le vicende ed i numeri dei morti nelle foibe attivano un confronto serrato che riguarda sempre più l'uso pubblico della storia che non i documenti rinvenuti e studiati. Dal punto di vista della ricerca storica, il 27 giugno del 2000 a Udine, quattordici membri della Commissione mista italo-slovena che avevano lavorato per otto anni alla stesura del "Rapporto finale congiunto sulle relazioni italo-slovene (1880-1956)", delinearono per la prima volta una versione storica condivisa dei fatti. Quella relazione non fu mai diffusa e quindi mai resa pubblica dal Ministero degli Esteri italiano. Nonostante il contributo scientifico, lo scontro si alimenta costantemente sul piano politico ed è il segno evidente di percorsi di costruzione della memoria totalmente scollegati dal piano della ricerca storica.

5. Una risoluzione europea sulla Memoria

Il 19 settembre 2019, il Parlamento europeo ha approvato una risoluzione su "L'importanza della memoria europea per il futuro d'Europa"⁶ che ha

⁶ <http://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2019-0021_IT.html> (10/19).

suscitato un ampio dibattito in Italia. La risoluzione è passata a Bruxelles con il voto dei gruppi che vanno dai socialisti alla destra. Al punto dieci, il testo propone un passaggio che ha suscitato molte polemiche:

Chiede l'affermazione di una cultura della memoria condivisa, che respinga i crimini dei regimi fascisti e stalinisti e di altri regimi totalitari e autoritari del passato come modalità per promuovere la resilienza alle moderne minacce alla democrazia, in particolare tra le generazioni più giovani; incoraggia gli Stati membri a promuovere l'istruzione attraverso la cultura tradizionale sulla diversità della nostra società e sulla nostra storia comune, compresa l'istruzione in merito alle atrocità della Seconda guerra mondiale, come l'Olocausto, e alla sistematica disumanizzazione delle sue vittime nell'arco di alcuni anni.

Il riferimento alla costruzione di una memoria condivisa è quindi presente nei più recenti documenti su questo tema, elaborati anche dall'UE. A provocare reazioni è stata l'impressione di molte forze politiche della sinistra italiana, che il testo abbia equiparato nazismo e comunismo:

Questa risoluzione rappresenta una rottura con la memoria storica dell'Europa e dello stesso Parlamento europeo, che nel 2005 – per i 60 anni dalla Seconda guerra mondiale – ringraziava l'Urss per la lotta al nazismo, mentre oggi viene considerata corresponsabile con i nazisti del conflitto e viene cancellato il contributo alla resistenza di tantissime e tantissimi che, anche qui in Italia, da comuniste e comunisti, combatterono contro nazismo e fascismo, per costruire la democrazia. Mettere insieme nazismo e comunismo in nome della condanna del totalitarismo fa ciò che non si era mai fatto, e cioè equipararlo al nazismo che invece è il male assoluto, i cui valori di riferimento – nazionalismo, razzismo, ordine, gerarchia, superiorità/inferiorità, culto del capo, violenza contro gli oppositori ed i diversi, guerra, dominio sugli altri – sono l'opposto di quelli per i quali i comunisti e le comuniste si sono battuti nel corso della storia, persino in contrasto con chi nella realizzazione storica del socialismo ne ha violato l'autentica ispirazione originaria. Mettere insieme nazismo e comunismo confonde la stessa condanna dello stalinismo che veniva fatta nel 2005⁷.

Il tema di cosa e come ricordare e se possa essere costruita una memoria condivisa non si esaurisce più soltanto all'interno del contesto nazionale, ma si rivela ancor più complesso dal punto di vista della confederazione di Stati, perché ogni nazione ha conosciuto processi storici simili, ma con profonde specificità. È vero allora che la risoluzione intende soltanto esprimere una condanna condivisibile per tutti i regimi totalitari (nazismo, fascismi e stalinismo), ma è altrettanto concreto il rischio di un ulteriore annebbiamento della storia che faccia percepire il Novecento come una massa indistinta di avvenimenti tutti identici tra loro. È da questo punto di vista che diven-

⁷ Quintavalla, Viglianti, Lugli e Cuccurese (2019).

ta essenziale la metodologia della *Public History of Education* applicata a questi specifici temi. Le critiche che si sono mosse non avrebbero senso di esistere se affermassero che la risoluzione equipara nazismo e comunismo tout court, perché di questo non c'è effettiva traccia nel testo votato dal parlamento. Non si può neppure negare che, dalla caduta del Muro di Berlino, i processi di relativizzazione della storia italiana del Novecento che hanno costruito facili equiparazioni tra carnefici e vittime nella lotta di liberazione nazionale, hanno sempre tratto grande vantaggio da tutti i testi legislativi che non hanno operato sul piano storico, limitandosi a richiamarsi ad una generica memoria di pacificazione nazionale. È su questo piano che la storia sociale s'interseca con i processi di formazione ed educazione: sono proprio i progetti relativi alle politiche della memoria nella Regione Toscana a testimoniare che non è sufficiente limitarsi a definire cosa sia la nostra Memoria nazionale, in assenza di approfondimento storico. Il tema della selezione di ciò che diventa memoria sociale e condivisa può trasformarsi in occasione di reale formazione ed educazione, soltanto all'interno di un piano metodologico strutturato che produca dibattito critico costante tra storia e narrazione pubblica, L'oggetto d'indagine non è la memoria, ma il processo che la struttura su più piani in relazione tra loro, da quello nazionale a quello federale.

Riferimenti bibliografici

- Antonini C. (a cura di) (2018), *Piacenza, Trieste, Sarajevo, Un viaggio della Memoria. 1918-2018*, «Quaderni di studi piacentini», 6, Scritture, Piacenza.
- Bravi L. (2014), *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Franco Angeli, Milano.
- Katz S. (1996), *The uniqueness of the Holocaust: The historical dimension*, in A. S. Rosenbaum (a cura di), *Is the Holocaust Unique? Perspectives on comparative genocide*, Westview Press, Oxford: 19-38.
- Quintavalla C., Viglianti P., Lugli S. e Cuccurese N. (2019), *Chi ha votato la risoluzione Ue che equipara nazismo e comunismo si ricordi di Marzabotto*, «Left», <<https://left.it/2019/10/02/chi-ha-votato-la-risoluzione-ue-che-equipara-nazismo-e-comunismo-si-ricordi-di-marzabotto/>> (10/19).
- Regione Toscana (a cura di) (2018), *Per la storia di un confine difficile*, Toscana Notizie, Firenze.
- Traverso E. (1998), *La singolarità storica di Auschwitz, problemi e derive di un dibattito* in Flores M. (a cura di), *Nazismo, fascismo, comunismo*, Bruno Mondadori, Milano: 303-324.

La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie¹

Antonella Cagnolati, Barbara De Serio

I. I molteplici volti della senescenza

La vecchiaia è un concetto ambiguo. Lo dice il senso comune, che la considera un'età vulnerabile, lo ribadisce la letteratura scientifica, che evidenzia spesso mancanza di chiarezza rispetto alle caratteristiche temporali di una fase della vita della quale non si ha ben chiara la durata².

Viene però spontaneo chiedersi se questo carattere di ambiguità sia realmente connesso al “tempo” della vecchiaia, da sempre e per sempre in via di definizione, o se non si tratti, più probabilmente, di una percezione fuorviante delle potenzialità dei soggetti anziani, strettamente legata agli stereotipi con cui si è soliti descriverli.

¹ I paragrafi 1-2-3 sono opera di Barbara De Serio; i paragrafi 4-5 sono opera di Antonella Cagnolati.

² Cfr., tra gli altri, Luppi (2015: 11): «L'invecchiamento della popolazione – scrive Elena Luppi a proposito dell'anzianità come nuova sfida pedagogica – rappresenta, ai nostri giorni, uno dei cambiamenti più significativi che le popolazioni dei paesi occidentali hanno visto negli ultimi secoli. L'allungamento della vita media e la riduzione delle cause di mortalità hanno generato, progressivamente, un forte aumento della popolazione anziana, cui si è accompagnato un significativo calo della natalità». Più avanti, citando i dati riportati nei due dossier dell'Unesco sull'invecchiamento attivo, Luppi sottolinea come l'Italia sia tra i Paesi con la più alta prospettiva di vita, ben superiore, secondo i dati, alla media europea. A ciò si aggiungano le note riflessioni di Franca Pinto Minerva sulla «realità sfuggente» della vecchiaia che oggi, soprattutto nella società occidentale, rende difficile distinguere tra adulti, anziani e molto anziani. «Livelli di istruzione più alti, tipologie di lavoro meno alienanti, tenori di vita più favorevoli, cura del corpo e della salute spostano continuamente in avanti il diventare-essere-percepirsi anziane e anziani» Pinto Minerva (2012: 15). Della stessa autrice cfr. Pinto Minerva (1974 e 1988).

Antonella Cagnolati, University of Foggia, antonella.cagnolati@unifg.it, 0000-0003-0213-5729

Barbara De Serio, University of Foggia, barbara.deserio@unifg.it, 0000-0002-6043-202X

Antonella Cagnolati, Barbara De Serio, *La memoria delle “anziane” maestre. Ricercare radici per costruire storie*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.19, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

L'incapacità di definire le risorse della vecchiaia, accanto alla comune tendenza a considerare gli anziani fragili, ha col tempo indotto a parlare di "non più adulti", quindi di individui dei quali è necessario prendersi cura come si fa con i "non ancora adulti", ai quali viene facile ricondurre l'immagine degli anziani, soprattutto quando non sono autonomi e autosufficienti, quindi ancora più dipendenti dall'ambiente che li circonda. Lo sfondo epistemologico, prettamente adultocentrico, punta i riflettori sull'adulto, unico soggetto capace di educare, a differenza del bambino, che va educato, e dell'anziano, che va ri-educato. In entrambi i casi si commette un errore di fondo, che consiste nel non tener conto del ruolo che l'ambiente riveste nel processo di crescita e di sviluppo autonomo, a qualunque età³; un aspetto che diventa ancora più significativo nel caso dell'anziano, non fosse altro che per la quantità di esperienze di vita che lo separano, in virtù dell'età, tanto dall'adulto quanto dal bambino e che lo pongono inevitabilmente in una posizione di "generatività", propria di chi è in grado di formare e di mettere a disposizione degli altri il proprio sapere, generativo, appunto, di nuovi dispositivi educativi.

Perché, dunque, lavorare con e sugli anziani? Se apparentemente sembrano superati gli antichi stereotipi che associavano la vecchiaia all'età della decadenza e della regressione, ancora diffusa è la percezione del ruolo marginale di questa fase della vita nella società, spesso dovuta allo spontaneo disinteresse dell'anziano nei confronti del mondo che lo circonda. In altri termini, pur riconoscendo nella figura dell'anziano un agente di trasformazione e un custode della memoria, il suo ruolo di mediatore tra passato, presente e futuro viene ancora trascurato, talvolta disconosciuto e spesso poco valorizzato. Va allora detto, secondo la teoria del disimpegno⁴, oggi tra gli studi più noti della psicogerontologia, che il bisogno dell'anziano di prendere le distanze dalla vita sociale, alla quale sente di non appartenere, corrisponde spesso alla volontà di proteggere il proprio mondo, che continua a vivere nei ricordi e nelle emozioni ad essi associate, quindi di concentrarsi su se stesso e sulla propria realtà interiore. È dunque da questa chiusura che occorre partire quando si intende progettare percorsi di valorizzazione dei bisogni cognitivi ed affettivi della vecchiaia, in grado di promuovere la capacità espressiva e relazionale mediante contesti di riflessività orientati alla valorizzazione della cultura della vecchiaia come età di trasformazione e di sviluppo⁵.

³ Il riferimento, solo per citarne alcuni, è agli studi di John Dewey e di Maria Montessori sull'esperienza e sul ruolo dell'ambiente nei processi di apprendimento, nonché ai più recenti sviluppi di questi studi, con specifica attenzione a quelli di Jerome Bruner, che valorizzano il carattere "situato" e "condiviso" dell'intelligenza. Per ulteriori approfondimenti cfr. Dewey (1949); Montessori (1952); Bruner (1993).

⁴ Cfr. Cumming e Henry (2008).

⁵ Cfr. Ripamonti (2005).

2. La vecchiaia "educatrice"

La ricerca che verrà descritta a breve si inserisce nell'ambito di un filone di studio sull'età anziana e sulla memoria collettiva che l'area storico-pedagogica del Dipartimento di Studi Umanistici di Foggia porta avanti a partire dalla sua istituzione. Gli incontri e i laboratori narrativi che il suddetto gruppo di ricerca organizza periodicamente con gli anziani del territorio di Capitanata, pur valorizzando di volta in volta temi differenti, hanno lo scopo di ricostruire la microstoria, "non ufficiale" e quasi mai raccontata dalle fonti più accreditate, che attraverso i racconti di vita degli anziani diventa memoria collettiva "incarnata"⁶.

Quello che la narrazione del passato conserva è, infatti, il potere di guardare le esperienze vissute attraverso percezioni individuali, che oltre a far trapelare il punto di vista soggettivo rispetto a "luoghi comuni", veste i racconti di sensazioni ed emozioni che si fanno "corpo", tornando a vivere con la stessa intensità emotiva che avevano nel passato.

Lo scopo è dunque raccogliere memorie preziose su spaccati di storia locale, con specifico riferimento alla storia della scuola di Capitanata e del Subappennino dauno, perché le giovani generazioni possano farsi custodi di un patrimonio culturale che rischia di disperdersi definitivamente se non viene raccontato.

Progetti e percorsi come questo, che valorizzano gli scambi intergenerazionali attraverso la promozione delle storie di vita degli anziani, insostituibile risorsa per il recupero di radici, confermano le più recenti teorie sulla senescenza come capitale umano e come strumento di sviluppo socio-culturale.

Queste ed altre tipologie di patrimonio culturale intangibile costituiranno la base per allestire nel Dipartimento un museo della memoria anziana, con particolare riferimento alla memoria scolastica del secondo dopoguerra, che anche in Capitanata ha avuto un notevole peso nella lotta contro l'analfabetismo.

Il valore aggiunto di questa ricostruzione della memoria scolastica consiste nella valorizzazione dei racconti delle donne, cui la ricerca ha inteso dare voce, nella consapevolezza di un loro plurisecolare vissuto di frustrazione, connesso a continui e ripetuti tentativi di emarginazione socio-culturale legati essenzialmente all'appartenenza di genere, che evidentemente non ha mai consentito loro di fruire degli stessi diritti degli uomini. Tra questi l'istruzione, per un lunghissimo periodo di tempo negata alle donne, considerate intellettualmente inferiori rispetto agli uomini, quindi ritenute inidonee, anche dopo l'obbligo scolastico, a seguire gli stessi percorsi di istruzione dei loro coetanei.

⁶ Cfr. Cima (2012); Formenti (1998); Sclavi (2003).

Il bisogno di intervistare le maestre, ovvero le donne che sono rientrate nella scuola da insegnanti nel secondo dopoguerra, in contesti culturali estremamente poveri, quali erano i paesi della Capitanata e del Subappennino dauno in quel periodo storico, nasce dalla volontà di ricostruire la storia della femminilizzazione dell'insegnamento per riscoprire continuità e discontinuità dell'essere donna insegnante in ogni periodo storico. Si cercherà dunque di valutare quanto il pieno ingresso delle donne in ambito scolastico, tanto nel ruolo di studentesse, quanto in quello di maestre, abbia modificato il fare scuola, accanto agli stessi contenuti didattici, che con le donne hanno cessato di conservare il carattere "neutro" per parlare e denunciare il mancato protagonismo delle donne nella società, al quale proprio le maestre hanno contribuito a porre fine, impugnando il diritto all'educazione come principale strumento di emancipazione, di se stesse e delle future donne che avevano il dovere di formare. Significativo il riconoscimento di persone ed eventi, nella loro formazione e nella loro vita, che le hanno esortate a non mollare la presa anche nei momenti più difficili.

Scrivono Simonetta Ulivieri che ancora si avverte nella scuola

sia pure con maggiore o minore consapevolezza, che nel nostro passato educativo c'è un vuoto, l'assenza di una memoria storica dell'insegnamento al femminile, che va colmato. Impegnarsi nell'analisi della figura della donna insegnante significa renderla un *soggetto sociale visibile* con radici storiche da far riemergere da un passato dimenticato e un presente fatto di situazioni difficili, di crisi d'identità e di ruolo, frutto di 'scelte' più o meno sollecitate e/o dirette, con orientamenti professionali e prospettive di cambiamento variamente orientate⁷.

Dall'istruzione si intende dunque ripartire, sia per cogliere le percezioni che le donne intervistate, allieve e insegnanti, tuttora associano ad un passato di ingiustizie ed ingiustificate privazioni e prevaricazioni, sia per avviare un percorso di riflessione sul valore della scuola, da sempre e per sempre strumento di emancipazione culturale e sociale. Donne "tre volte" deboli, perché appartenenti a due categorie ugualmente fragili – il genere femminile e l'età anziana – e perché maestre, quindi portavoce di un ruolo professionale che certamente ha avviato un notevole cambiamento nelle loro vite e nelle stesse istituzioni scolastiche, ma che ha pure causato ulteriori forme di emarginazione da parte di una società che ha fatto fatica a riconoscere autonomia – economica, ma soprattutto intellettuale – alle donne. Scopo della ricerca è infatti anche quello di valutare quanto è costato, in termini emotivi, combattere pregiudizi consolidati sul genere femminile, che allora vedevano ancora nella donna solo la custode del focolare domestico.

Accurata anche la scelta delle intervistatrici, che sono state individuate tra le studentesse dei Corsi di Studio di area pedagogica, future educatrici e

⁷ Ulivieri (1996: 48).

pedagogiste. Lo scopo è infatti quello di utilizzare il filone della cura come filo conduttore delle narrazioni e come dispositivo pedagogico per creare "prossimità" tra chi narra e chi ascolta, quindi tra due generazioni differenti, ma anche tra gli attori coinvolti nella narrazione e i luoghi in cui le esperienze narrate si sono svolte – in primo luogo i contesti scolastici – che riacquistano forma attraverso il racconto.

Scrivono Rosanna Cima: «ognuno si realizza per contatto e per riconoscimento, per connessioni con gli altri, in una attenzione quasi contemplativa a ciò che sta accanto»⁸.

3. I laboratori della parola

La narrazione cura nella misura in cui apre nuovi mondi di significato rispetto a quanto si è vissuto e a quanto ancora si vivrà. Un assunto ancor più vero quando a narrarsi sono le maestre, che l'opinione pubblica considera da sempre professioniste della cura, sulla base di un secolare pregiudizio, che le maestre stesse però non disdegnano, soprattutto le più anziane. Spesso, nei loro racconti, emerge infatti l'opportunità di una socializzazione delle competenze materne nel settore educativo, soprattutto oggi, in cui sempre più spesso si assiste al dilagare di un analfabetismo affettivo nei luoghi dell'educazione, che dovrebbero invece contribuire ad assicurare l'acquisizione di competenze a più livelli, comprese quelle che afferiscono alla sfera valoriale.

Le storie fanno sempre bene al cuore. Sia quando si prova un profondo senso di gratitudine per quello che si è diventati grazie alle esperienze che le storie stesse ricordano, sia quando dalle storie raccontate si vuole fuggire. In questo caso il racconto diventa maieutico e consente di tirar fuori e allontanare ricordi ed emozioni ad essi associate. Scrive a tal proposito Duccio Demetrio:

il passato ci cura soltanto quando è, almeno, la promessa di ulteriore futuro per la mente, e in quanto molteplice (...) è una risorsa. Il passato ci cura forse ancora di più quando abbiamo la soddisfazione di riscoprirci in molti (...). Lo scopo diventa la ricerca dei molti ruoli, delle molte parti recitate e della figura che più ci interessa impersonificare in quel momento o istante di vita⁹.

Si tratta dunque di trasformare i racconti in strumenti pedagogici, in grado di sensibilizzare le nuove generazioni nei confronti della necessità di un recupero della storia e della memoria, della quale il tempo presente è la naturale evoluzione. Luoghi che fanno da ponte, che riflettono vissuti, che mediano tra vecchie e nuove forme dell'educare, delle quali, nel caso specifico della ricerca in questione, le maestre anziane e le future educatrici si stanno facendo portavoce attraverso una preziosa negoziazione dei punti di vista,

⁸ Cima (2012: 57).

⁹ Demetrio (1996: 35). A cura dello stesso autore cfr. anche Demetrio (1999a).

che sta portando le prime a riconciliarsi col proprio passato e le seconde a farsi eredi di quelle storie, proiettandole nel futuro. “Memorie interattive”¹⁰, per dirla ancora con Cima, che sottolinea il carattere “sociale” delle narrazioni¹¹, evidente nel momento in cui le stesse consentono la circolarità di punti di vista tra chi narra e chi ascolta.

La reciprocità del domandare, del narrare, dell’ascoltare e dell’essere ascoltati garantisce la piacevolezza di esperienze in grado di restituire al narratore la ricchezza di vissuti emotivi spesso rimossi e negati, o più semplicemente dimenticati, che chiedono voce nello sguardo di chi ascolta; a quest’ultimo la narrazione fa il dono di immergersi in un passato mai vissuto, ma percepibile attraverso il suggestivo racconto di chi lo descrive. Ed è in questa circolarità di azioni ed emozioni riflesse nel racconto e nell’ascolto che si può sperimentare la continuità tra passato, presente e futuro, collegati da una comune appartenenza alla relazione intergenerazionale, che consente di creare legami al di là della discontinuità delle singole storie, differenti e molteplici anche in base all’età¹².

Perché ci si possa mettere realmente in ascolto delle narrazioni degli anziani occorre imparare a rispettare “il tempo lungo della vecchiaia”, quindi rallentare il ritmo frenetico della quotidianità per porsi in ascolto delle loro storie “lente”. Per questo motivo è sempre importante associare all’intervista un lavoro di scrittura delle storie da parte di colui che ascolta, che non è assolutamente una forma di interpretazione, ma una semplice trascrizione dei punti salienti del racconto sui quali, a distanza di tempo, è possibile tornare a fermarsi per creare connessioni, riannodare esperienze, risolvere eventuali conflitti emotivi e avviare nuovi e suggestivi percorsi di lettura.

4. L'affinamento degli strumenti di indagine

Scandagliare nei remoti recessi della memoria altrui per riportare alla luce tracce, ricordi, suggestioni, non pare impresa facile per il ricercatore e neppure aliena da coinvolgimenti emotivi ricchi di *pathos*. Al fine di recuperare un’imprescindibile neutralità – assolutamente necessaria per la ricostruzione del *bíos* della persona che diventa oggetto privilegiato della ricerca – occorre dotarsi di strumenti precisi ed affidabili che possano rimandare senza tema di smentite a chi li utilizza una serie di dati qualitativi che, a guida di sparse tessere di mosaico, possano rivelarsi utili alla definizione netta della visione finale di un’immagine a tutto tondo¹³.

¹⁰ Cfr. Cima (2004). Sullo stesso tema cfr. anche Gecchele (2010); Tramma (2003).

¹¹ Jedlowski (2000 e 1986); Ferrarotti (1986).

¹² Cfr. Baschiera, Deluigi e Luppi (2014).

¹³ Su tali tematiche pare imprescindibile l’approccio metodologico elaborato da Bertaux (1999 e 2005). Per la relazione tra storia dell’educazione e memoria si veda Caspard (2009).

Dunque la garanzia di poter giungere a risultati significativi nella ricerca passa attraverso la messa a fuoco di una serie di obiettivi che possano qualificare il lavoro di indagine, nella convinzione che un'approfondita analisi sulla memoria di un gruppo ben definito possa portare non solo ad un avanzamento dello stato dell'arte bensì ad una progettualità che si traduca in interventi mirati e nell'attivazione di strategie finalizzate al miglioramento degli stili di vita degli anziani¹⁴.

Il ricercatore ha quindi il gravoso onere di stilare una lista di finalità prioritarie, utili come *road map* per il suo lavoro sul campo, i cui risultati devono essere ottenuti mettendo a punto una batteria di strumenti imprescindibili che lo condurranno ad una completa immersione nei vissuti altrui, nelle sofferenze, nei successi, nelle gioie di individui che paiono inizialmente perfetti sconosciuti ma che tali non resteranno alla fine del lavoro¹⁵. Si attiveranno infatti complicità, avvicinamenti e condivisioni che assottiglieranno sempre più il velo della misconoscenza ed implementeranno altresì l'affettività.

Veniamo dunque alla costruzione dell'intervista. In primo luogo occorre definire gli *items* che andranno poi opportunamente declinati in blocchi autoreferenziali miranti alla definizione di specifiche parti dell'esistenza del soggetto, in modo che si possa poi procedere, nel prosieguo delle interviste, con un'ottica di tipo comparativo per verificare somiglianze e discrasie tra le storie di vita delle singole persone. Una particolare cura deve essere riposta nella fase iniziale dell'approccio conoscitivo, adottando formule adeguate che non pregiudichino il risultato e che facilitino l'apertura relazionale tra intervistatore ed intervistato. Nel contempo non si dovrebbe adottare una tecnica palesemente invasiva che impedisca il riaffiorare lento dei ricordi e il loro accesso all'oralità.

La strategia di avvicinamento inizia con domande aperte sull'infanzia, considerata nelle sue molteplici sfaccettature, per passare poi alla realtà familiare, alla vita all'interno dell'istituzione scolastica, per giungere all'attività lavorativa¹⁶ che si congiunge anagraficamente alla vita di coppia e di accudimento della prole. Al fine di organizzare al meglio il lavoro del ricercatore/intervistatore, sarà opportuno munirsi di un diario-tabella riferito a ciascuna intervistata per quantificare esattamente il tempo attribuito alle singole sessioni onde non dedicare tempi diversi (maggiori o minori) alle

¹⁴ Si veda in particolare Demazière e Dubar (1997).

¹⁵ Come pare ovvio, risulta di essenziale interesse la formazione specifica dell'intervistatore. Su questa problematica si veda Fraser (1990).

¹⁶ Come è stato adeguatamente spiegato nella prima parte di questo saggio, il progetto di ricerca mira a ricostruire le vite delle maestre nella zona geografica della provincia di Foggia partendo dal secondo dopoguerra. Pertanto la predisposizione di un'intervista pare una compito assai delicato per poter raccogliere dati sulle *life stories* delle singole donne, per poi arrivare a ridefinire i contesti storico-educativi e di storia della scuola in cui esse si trovavano a vivere. L'idea progettuale si qualifica come *bottom-up*, partendo quindi dai vissuti individuali per giungere ad ambiti più vasti.

single protagoniste. La tabella¹⁷ deve necessariamente riportare i tempi in ore, minuti e secondi, nonché recare l'esatta indicazione del luogo in cui si è svolta l'intervista¹⁸.

Tabella 1 – Diario per la registrazione dei tempi delle interviste¹⁹

Incontro n.	Data (gg/mm/aa)	Inizio intervista (hh:mm:ss)	Fine intervista (hh:mm:ss)	Durata intervista (hh:mm:ss)	Luogo

Quanti incontri possiamo ritenere necessari per ottenere una narrazione adeguata all'ipotesi di ricostruzione che abbiamo ipotizzato nelle finalità del progetto? Solitamente un numero di 4-5 incontri pare adeguato; tuttavia dobbiamo considerare che non si può prescindere dal fattore umano. Inizialmente i tempi saranno più lunghi per la larvata diffidenza a raccontare i fatti della propria vita, soprattutto i ricordi e gli elementi che pertengono a momenti difficili²⁰, oppure le esperienze intime, ed ancora gli eventi dolorosi. L'intervistatore è infatti un perfetto estraneo e deve entrare delicatamente in un'aura di confidenza con il soggetto.

5. Il questionario: primi steps

Dopo una fase iniziale in cui si è discusso sugli obiettivi prioritari della ricerca, si passa alla redazione del questionario la cui struttura è costituita specularmente da due blocchi distinti. Il primo rappresenta una fase personale che si centra sull'infanzia dell'intervistata per poi salire attraverso centri concentrici a momenti diversi di crescita e formazione. Il secondo si focalizza sulla scelta di diventare maestra e sulle difficoltà che la donna

¹⁷ Sarà necessario compilare un diario (come appare nella Tab. 1) per ogni intervistata.

¹⁸ Di norma sarebbe preferibile che l'intervista venisse svolta e registrata sempre nel medesimo luogo, ovvero l'abitazione della intervistata, per garantire una maggiore intimità e non rendere l'attività stressante.

¹⁹ Elaborazione a cura di Maria De Luca che – in collaborazione con Antonella Cagnolati – sta somministrando una serie di interviste a maestre nate negli anni Quaranta del secolo XX nella zona di Lucera (provincia di Foggia).

²⁰ Avendo adottato come epoca storica la fase del secondo dopoguerra, le donne intervistate (nei casi di notevole longevità) potrebbero custodire nella loro memoria episodi che riportano l'esperienza della fame, delle difficoltà economiche e sociali che dovettero affrontare.

incontrava nel tentativo di conciliare i doveri familiari con l'attività extra-domestica. L'indagine si suddivide in 10 *items* che a loro volta contengono ulteriori *subitems* interni per affinare maggiormente la ricognizione sui singoli temi (vedi Figura 2).

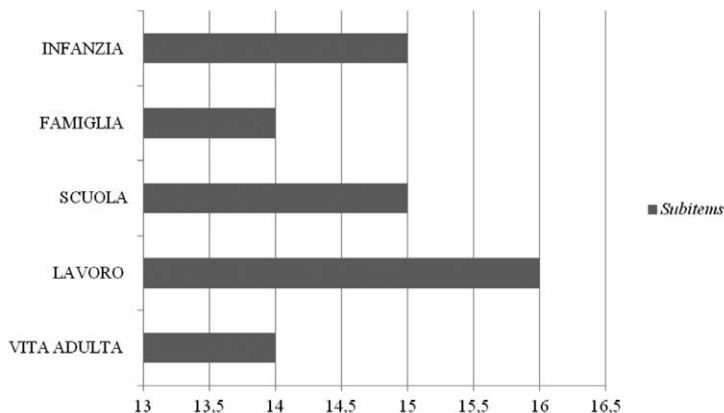


Figura 2 – I cinque *items* principali e l'entità quantitativa dei *subitems*²¹

Se ipotizziamo di intervistare 4-5 persone, dobbiamo ritenere imprescindibile redigere una presentazione biografica, precedente cronologicamente alla fase della narrazione biografica. Per ogni protagonista sarà utile una piccola scheda identitaria che ci fornisca informazioni sull'età, sulla data e il luogo di nascita, sulla situazione familiare (composizione della famiglia e età del matrimonio). Tuttavia la vera ricerca può partire soltanto quando il soggetto e l'intervistatore siedono di fronte e iniziano a parlare. Partendo dalla fase più delicata per il recupero memoriale, proponiamo un esempio di blocco tematico organizzato in domande che scavano a fondo nella età in cui si formano già *in nuce* nell'inconscio tutti quegli elementi che saranno sviluppati nell'adulthood²². Avremo cura in seguito di predisporre i passaggi successivi che saranno elaborati proprio tenendo in debito conto le risposte date in questa prima fase.

Immergersi nell'infanzia²³ di persone nate in momenti storici così lontani da noi significa recuperare un vissuto fatto di stili di vita, oggetti, sensazio-

²¹ Figura a cura di Antonella Cagnolati.

²² La redazione di un questionario completo è attività quanto mai complessa. In questo particolare frangente per le interviste alle maestre l'elaborazione delle domande è frutto del lavoro di Antonella Cagnolati e Maria De Luca.

²³ Nella Tabella 2 viene fornito un esempio di batteria di domande che possono essere utilizzate come guida dall'intervistatore. Nel caso specifico riguardano l'infanzia, primo *item* del questionario.

ni che difficilmente l'intervistatore ha sperimentato e che conosce soltanto attraverso lo studio e la ricerca storica. Pertanto si avrà cura di ascoltare il racconto biografico come se fosse una narrazione, senza stupirsi o meravigliarsi, bensì cercando di approfondire con ulteriori richieste di precisazioni la dimensione sociale e simbolica in cui il soggetto ha trascorso gli anni della puerizia. I quindici *subitems* che abbiamo elaborato tentano di aprire una breccia nella memoria dell'infanzia, partendo dai ricordi che riguardano il luogo della nascita, la casa, gli spazi domestici, nonché la scansione delle routine giornaliera della vita di una bambina nata negli anni della ricostruzione di un'Italia stremata dalla guerra. Uno spazio ampio deve di necessità essere attribuito alla famiglia, ai ruoli dei suoi componenti, ai rapporti con i genitori e alle relazioni con fratelli/sorelle e parentado.

Il lavoro di rielaborazione e trascrizione delle singole interviste permette quindi di procedere con un'analisi comparativa che garantirà la messa in evidenza di stili esistenziali e modelli comportamentali tali che potranno fornire un quadro delle condizioni delle bambine, delle giovani, delle donne e delle maestre che, seppur vissute in luoghi marginali, con le scelte operate hanno impresso una svolta decisiva alla loro vita.

Tabella 2 – Esempio di questionario per avvio dell'intervista

<i>Item</i>	Guida per le domande
1. Infanzia	1.1 Ricordi infantili del luogo di nascita
	– Quale luogo ha fatto da sfondo alla sua infanzia?
	– Mi parli un po' del paese in cui è nata
	– I ricordi legati alla sua terra
	– Lei è nativa di ...
	1.2 Come erano allora le case?
	– Che ricordi ha delle case che frequentava da piccola?
	– Quali ricordi associa alla sua casa?
	– Quali erano le caratteristiche (interne, esterne)?
	– Può descrivermi cosa prova ricordando la sua casa?
1.3 La famiglia	– Che ricordi ha della sua famiglia?
	– Quanti erano i membri?
	– Lei era l'unica figlia femmina?
	– Ha subito dei lutti in famiglia da piccola?
	– Che relazione c'era con i suoi genitori?
	– E con fratelli e/o sorelle?

<i>Item</i>	Guida per le domande
	1.4 La routine giornaliera
	<ul style="list-style-type: none"> - Come erano scandite le sue giornate-tipo da bambina? - Possiamo dire che vi erano differenze dovute alle stagioni?
	1.5 Le attività dei bambini
	<ul style="list-style-type: none"> - Come si svolgeva la vita dei bambini allora? - Quale contributo davano alla famiglia? - Lavoravano nei campi fin da piccoli? - Dovevano svolgere attività in casa?
	1.6 Il tempo libero
	<ul style="list-style-type: none"> - Si ricorda come trascorreva il suo tempo libero? - In quali spazi passava il tempo? - Quali erano i giochi più comuni? - Aveva dei giocattoli a cui era affezionata? - Si giocava molto all'aperto? - Si giocava in comunità?
	1.7 Le feste e le tradizioni
	<ul style="list-style-type: none"> - Quali erano le feste che avevano un significato particolare per lei? - Per quale motivazione? - Cosa significava la "festa" per i bambini al tempo? - Ricorda come si svolgevano i preparativi? - Le feste erano legate a momenti della vita dei campi? - Importanti erano anche le tradizioni... - Quali erano più rispettate nella sua famiglia? - Quale si ricorda di più? - Chi si incaricava di mantenere vive le tradizioni nella sua famiglia?
	1.8 I valori e regole
	<ul style="list-style-type: none"> - Quali valori venivano trasmessi dagli adulti ai bambini? - Con che metodi (coercizione, percosse, dialogo, ecc.)? - Chi si incaricava di questa trasmissione? - Preleva il ruolo educativo dei genitori o della famiglia allargata? - I valori venivano accettati acriticamente? - Qualche bambino/a si dimostrava ribelle? - Cosa accadeva a chi trasgrediva alle regole? - Chi incarnava l'autorità?

<i>Item</i>	Guida per le domande
	1.9 I rapporti con il vicinato
	<ul style="list-style-type: none"> – Erano strette le relazioni con i vicini di casa e di quartiere? – Con chi si incontravano i bambini? – Vi era solidarietà? – Vi era aiuto reciproco nella cura dei bambini?
	1.10 La politica
	<ul style="list-style-type: none"> – I bambini assistevano alle discussioni sulla politica? – Che idea si era fatta della politica allora, appena finita la guerra? – Chi ne parlava in casa? – Si ricorda di qualche campagna elettorale?
	1.11 L'importanza della religione
	<ul style="list-style-type: none"> – Chi le ha insegnato le prime preghiere? – Chi la conduceva in chiesa per le funzioni religiose? – A che età? – La sua famiglia era fortemente credente oppure no? – Lei frequentava la parrocchia da piccola? – La sua famiglia rispettava le festività? – Quanto era forte il condizionamento della religione sulle abitudini dei bambini?
	1.12 Ricordi indelebili dell'infanzia
	<ul style="list-style-type: none"> – Vi sono ricordi che non si sono mai scoloriti nella sua memoria? – Vi sono traumi che l'hanno segnata in modo indelebile? – Vi sono stati lutti che hanno cambiato la sua infanzia? – Vorrebbe raccontarmi un episodio che le sta a cuore?
	1.13 Il valore attribuito all'infanzia
	<ul style="list-style-type: none"> – La sua famiglia trattava con particolare cura i bambini? – Vi erano differenze e/o preferenze tra i figli? – A favore di chi? – Come si comportava il padre verso i figli? – Come si comportava la madre verso i figli?
	1.14 Libertà educativa
	<ul style="list-style-type: none"> – Nella sua famiglia vi era libertà? – Eravate educati in modo rigido oppure senza freni?

Item	Guida per le domande
	<ul style="list-style-type: none"> – Vi era una certa dose di ribellione fra di voi? – Chi aveva il compito di insegnare le buone maniere? – L'ubbidienza era considerata il valore supremo?
	1.15 Influenze durante l'infanzia
	<ul style="list-style-type: none"> – Quali figure familiari hanno avuto un ruolo determinante nella sua infanzia? – Per quali motivazioni? – Quali figure esterne alla famiglia hanno lasciato una traccia forte nel suo carattere? – Quali invece l'hanno influenzata negativamente? – Di chi ha mai avuto paura? – Da chi ha preferito allontanarsi? – Chi ha insistito perché lei conseguisse un titolo di studio? – Qualcuno ha esercitato una particolare influenza sulle sue scelte scolastiche e formative? Se sì, chi? – Rispetto alla scelta di diventare maestra, quanto la considera frutto di stereotipi culturali?

Riferimenti bibliografici

- Baschiera B., Deluigi R. e Luppi E. (2014), *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Bertaux D. (1999), *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*, «Proposiciones», 29: 1-22.
- Bertaux D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Edicions Bellaterra, Barcellona.
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari (ed. orig. 1986).
- Caspard P. (2009), *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'éducation», 121: 67-82.
- Cima R. (2004), *Tempo di vecchiaia. Un percorso di anima e di cura tra storie di donne*, FrancoAngeli, Milano.
- Cima R. (2012), *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, FrancoAngeli, Milano.
- Cumming E. e Henry W. E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
- Demazière D. e Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan, Paris.
- Demetrio D. (a cura di) (1999a), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1938).
- Ferrarotti F. (1986), *La storia e il quotidiano*, Laterza, Bari.

- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teoria e prassi*, Guerini & Associati, Milano.
- Fraser R. (1990), *La formación de un entrevistador*, «Historia y Fuente Oral», 3: 129-150.
- Gecchele M. (2010), *Il segreto della vecchiaia. Una stagione da scoprire*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (1986), *Il tempo dell'esperienza. Studi sul concetto di vita quotidiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma.
- Luppi E. (2015), *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*, FrancoAngeli, Milano.
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1949).
- Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza. Introduzione al problema della formazione alla terza età*, Bulzoni, Roma.
- Pinto Minerva F. (1988), *Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari.
- Pinto Minerva F. (2012), *Nonne Nonni Nipoti. Le narrazioni dell'arte*, in Dozza L. e Frabboni F. (a cura di), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano: 15-22.
- Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva. Impegnarsi per sé, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.
- Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Tramma S. (2003), *I nuovi anziani. Storia, memoria, formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma.
- Ulivieri S. (1996), *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in Ulivieri S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino: 47-86.

Esperienze di *Public History of Education* nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica

Mirella D'Ascenzo

I. *Public History*: parola magica?

Nata a metà degli anni Settanta negli Stati Uniti per la formazione dei laureati in Storia non inseriti a livello accademico, ai quali l'Università della California offriva un'occasione per proseguire nella propria area di studio e di trovare uno sbocco occupazionale alternativo nella divulgazione della storia, la locuzione "Public History", nelle sue molteplici accezioni, ha assunto ormai una notevole diffusione e rilevanza a livello internazionale¹. Si tratta, in generale, di multiformi iniziative accomunate dall'intento di avvicinare alla Storia il più vasto pubblico, attraverso forme coinvolgenti offerte dai mezzi di comunicazione di massa e dalle nuove tecnologie. Negli Stati Uniti e in Gran Bretagna fin dagli anni Settanta sono sorti specifici periodici e corsi di formazione, come poi in altre realtà nazionali. In Italia lo sviluppo della *Public History* è avvenuto in forme autoctone fin dalla fine degli anni Novanta, connesso anche alla questione politica e accademica dell'uso pubblico della Storia, con le sue risorse e criticità individuate a suo tempo già da Nicola Gallerano e tematizzate ormai da una fitta manualistica e pubblicistica². Da un lato la *Public History* è sorta all'esterno dell'accademia e delle

¹ Come indicato dal promotore Robert Kelley «an issue needs to be resolved, a policy must be formed, the use of a resource or the direction of an activity must be more effectively planned – and an historian is called upon to bring in the dimension of time: this is Public History», in Kelley (1978: 16); Tyrrell (2005); Sayer (2015); Cauvin (2016); Maerker, Sleight e Sutcliffe (2018); Ashton e Trapeznik (2019).

² Gallerano (1995); Detti (2014); Ridolfi (2017); Gardner e Hamilton (2017); Bertella Farnetti, Bertucelli e Botti (2017; Betti e De Maria (2018).

Mirella D'Ascenzo, University of Bologna, mirella.dascenzo@unibo.it, 0000-0002-9196-4774

Mirella D'Ascenzo, *Esperienze di Public History of Education nell'Università di Bologna, tra ricerca scientifica e didattica*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.20, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

università, specie nell'azione di istituti privati e pubblici, che hanno cominciato ad esporre il sapere storico in termini di memoria collettiva condivisa ad un più vasto pubblico, in un'operazione etica e civile non priva di utilità ideologica. A riguardo il coinvolgimento di storici professionisti, non assorbiti dal reclutamento universitario, ha favorito la ricerca di linguaggi e strumenti nuovi che si stavano diffondendo nel mercato per promuovere la conoscenza e la riflessione storica: forme digitali, fonti fotografiche, fonti orali, festival, *living history*, turismo storico, trasmissioni televisive, *social network*, siti internet, conferenze di diverso livello ed anche un'apertura diretta al mondo della scuola, nelle forme di una rinnovata didattica della storia. Dall'altro l'esigenza di rendere aperta al pubblico la ricerca storica ha sempre più visto il coinvolgimento di parte della docenza universitaria, sia sul piano della divulgazione, sia sul piano del rinnovamento della didattica della Storia. Tale doppia esigenza è scaturita anche dalla diffusione del modello scolastico aperto al territorio inaugurato dalla seconda metà degli anni Ottanta col termine di 'sistema formativo integrato', e dalla necessità di offrire aggiornata formazione ai docenti di scuola secondaria nelle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario-SSIS, e nei successivi Tirocini Formativi Attivi-TFA. Questo coinvolgimento della docenza accademica è diventato ancora più massiccio dalla fine degli anni Novanta, in corrispondenza della richiesta ministeriale di disseminare i prodotti della ricerca scientifica nel territorio, nelle forme della cosiddetta "terza missione"³, sviluppando così un'idea di professionalità docente accademica per cui

armato della sua profonda conoscenza della 'dimensione del tempo' lo storico non rimaneva più chiuso nel suo studio, negli archivi e nelle aule universitarie, ma usciva nel mondo reale a dare il suo contributo specifico alla soluzione di problemi concreti⁴.

Ecco così il proliferare di iniziative nuove e importanti realizzate fuori e dentro le Università. Dagli inizi degli anni Duemila iniziava la stagione dei 'festival' della storia, occasioni di durata temporale variabile che offrivano lezioni, conferenze, iniziative su temi storici legati al presente rivolti ad un pubblico di studenti, insegnanti, cittadini e sostenuti da amministrazioni comunali ed enti pubblici, che diffusero una maggiore sensibilità e interesse verso i temi della storia e del suo legame con la contemporaneità. Pochi anni dopo numerose riviste cominciarono a riflettere sul rapporto tra storia e media, narrazione e comunicazione, come «Ricerche storiche», «Contemporanea», «Officina della storia» e le più recenti «Clionet. Per un senso del tempo e dei luoghi» e «Didattica della storia» legati all'Università di Bologna. La nascita, nel 2016,

³ Sul concetto e sviluppi della 'terza missione' si rinvia a *Terza Missione e Impatto Sociale di Atenei ed Enti di Ricerca* reperibile al link <<https://www.anvur.it/attivita/temi>> (08/19).

⁴ Bertella Farnetti (2017: 38).

dell'Associazione Italiana di *Public History* (AIPH) – «la prima associazione nazionale a nascere in Europa»⁵ – e l'organizzazione del suo primo Convegno internazionale a Ravenna nel 2017 congiunto con quello dell'International Federation for Public History (IFPH-FIHP) sorta nel 2012, hanno siglato l'impegno ufficiale e più unitario della comunità scientifica italiana nei confronti della *Public History*. Ecco così che essa appare sempre più una locuzione 'magica', una sorta di *passpartout* capace di entrare in mondi diversi e di costruire connessioni a livello internazionale, accomunati dall'idea che

Public History is a movement, methodology, and approach that promotes the collaborative study and practice of history; its practitioners embrace a mission to make their special insights accessible and useful to the public⁶.

2. *Public History* e storia dell'educazione: esperienze nell'Università di Bologna

Anche l'Università di Bologna è stato uno degli enti promotori in Italia di una politica di *Public History* fin dalla fine degli anni Novanta, in maniera isolata dapprima e poi sempre più sistematica e coesa. Tra i festival, lezioni in piazza, processi su questioni storiche emerse dalla fine degli anni Novanta in Italia, nel 2004 nacque la *Festa Internazionale della Storia*, diretta dal professor Rolando Dondarini e coordinata da Beatrice Borghi, entrambi docenti dell'Alma Mater Studiorum⁷. Si tratta di una grandiosa operazione culturale che mira a promuovere e coordinare eventi, conferenze, esposizioni, convegni su temi inerenti la storia, cittadina ma non solo, collocata in un ampio respiro internazionale e giunta alla XVI edizione. Dal 2008 essa è stata organizzata dal Centro Internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio – DiPaSt interno al Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'G. M. Bertin' dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, con un intensificarsi delle iniziative condotte per la valorizzazione del patrimonio culturale e anche, nello specifico, storico-educativo e scolastico⁸. Tra le diverse 'anime' del DiPaSt e della Festa è presente anche la storia dell'educazione e della scuola. Oltre a singole iniziative di istituti scolastici in occasione di ricorrenze o anniversari di fondazione, o percorsi di didattica della storia realizzati da scuole di ogni ordine e grado, anche l'insegnamento di Storia della scuola e di Storia dell'educazione a livello universitario ha promosso esposizioni ed eventi accomunati dal titolo *La scuola fa storia* nel segno di una vera e propria ricerca tesa a costruire e condividere la memoria scolastica territoriale cioè una conoscenza *in fieri*, rigorosa e accademica, ma anche partecipata con la comunità sulla storia dell'educazione e della scuola

⁵ Noiret (2017a: 9). Serge Noiret è l'attuale presidente dell'AIPH.

⁶ <https://en.wikipedia.org/wiki/Public_history> (07/19); cfr. Bertella Farnetti (2017: 45).

⁷ Si rinvia al sito <<https://www.festadellastoria.unibo.it/>> (12/19).

⁸ Cfr. <<https://centri.unibo.it/dipast/it/centro>> (12/19).

del proprio territorio. Il primo evento è stato realizzato nel 2010 con la cura della mostra documentaria *Tra casa e scuola. Tracce di educazione* svolta presso lo spazio antistante l'aula Carducci nella sede centrale dell'Università di Bologna: sono stati esposti libri, opuscoli, quaderni, fotografie, giocattoli e documenti d'archivio che ripercorrevano alcuni momenti della storia educativa e scolastica di Bologna dalla fase preunitaria al primo Novecento.

Negli anni successivi sono state curate altre esposizioni, anche in collaborazione con enti pubblici e privati. Con l'Archivio Storico del Comune di Bologna sono state realizzate due mostre documentarie: la prima nel 2012 dal titolo *L'istruzione elementare a Bologna, patrimonio della nostra scuola pubblica*⁹, la seconda nel 2013 dal titolo *Pane e alfabeto. Mario Longhena assessore socialista all'istruzione del Comune di Bologna (1914-1920)*¹⁰. In quella del 2012 sono stati esposti documenti d'archivio, opuscoli, fotografie e libri che hanno caratterizzato le diverse fasi della storia dell'istruzione elementare a Bologna, evidenziando tappe e figure centrali della specifica storia scolastica cittadina dall'Unità al secondo dopoguerra. In quella del 2013 si è focalizzata l'attenzione sulla peculiare politica scolastica della giunta socialista a Bologna tra 1914 e 1920, caratterizzata dalla figura dell'assessore all'istruzione Mario Longhena, che era stato uno degli artefici delle politiche educative nei confronti dell'infanzia, con l'istituzione di asili, colonie, scuole all'aperto, biblioteche popolari, proprio durante il periodo della Grande Guerra. Entrambe le mostre hanno ottenuto grande successo presso la cittadinanza, anche tramite la divulgazione offerta dalla Festa Internazionale della Storia, entro cui sono state realizzate opportune visite guidate. Inoltre ogni anno, dal 2012, nel periodo di ottobre, in coincidenza con la medesima Festa, viene aperto alla cittadinanza e offerta una visita guidata del Museo didattico-scientifico 'Luigi Bombicci' di Bologna: si tratta di una collezione di oggetti dei tre regni della natura organizzata in tre armadi di origine ottocentesca, allestita nella seconda metà dell'Ottocento per volontà del mineralogista Luigi Bombicci e della Società degli Insegnanti di Bologna, quale espressione della didattica del positivismo pedagogico nelle scuole bolognesi¹¹. Nel corso degli anni, anche inserite nella Festa Internazionale della Storia, sono state realizzate numerose conferenze di carattere divulgativo su temi della storia scolastica cittadina e nazionale, nel quadro di una mediazione dei contenuti della ricerca scientifica di tipo accademico al più vasto pubblico per la promozione della memoria storica collettiva¹². Più di recente, nel novembre 2018, la Storia presentata al vasto

⁹ Archivio Storico del Comune di Bologna (2012).

¹⁰ Archivio Storico del Comune di Bologna (2013).

¹¹ D'Ascenzo e Vignoli (2008).

¹² Ci si riferisce, a titolo esemplificativo, alla conferenza dal titolo *Educazione e scuola a Bologna tra Otto e Novecento: momenti e figure* svolta il 18 ottobre 2016 presso la Cappella Farnese del Palazzo d'Accursio del Comune di Bologna, nell'ambito

pubblico in termini di *Public History* ha riguardato un tema di notevole rilevanza pedagogica attuale: quello delle scuole all'aperto sulla base dell'intenzione del Comune di Bologna di ricordare il centenario della nascita della prima scuola all'aperto cittadina nel 1917 ma anche la volontà di non realizzare un'iniziativa puramente celebrativa, è stata allestita una mostra dal titolo *Ritorno al futuro? Dalle scuole all'aperto alle nuove esperienze educative nella natura*, in co-curatela con Mino Petazzini direttore della Fondazione Villa Ghigi di Bologna, in collaborazione con il Museo di Arte Moderna MAMbo di Bologna all'interno della XV Festa Internazionale della Storia. Si è trattato di un'esposizione che ha inteso riproporre la dimensione storica delle esperienze educative in natura nel passato come linfa per legittimare le più recenti sperimentazioni di scuole nel bosco, di scuole all'aperto e di *outdoor education*, alla ricerca di un modello di scuola alternativo a quello vincente ancor oggi, sostanzialmente 'al chiuso'. Accanto al percorso espositivo sono state realizzate numerose iniziative di natura didattica rivolte a scuole di ogni ordine e grado e la Storia della scuola e dell'educazione, da disciplina accademica, si è declinata in termini di *Public History* aperta alla cittadinanza e alle scuole, rilanciando il futuro della scuola attuale in una direzione *outdoor* e incontrando in un solo mese oltre tremila visitatori, comprese le scolaresche coinvolte nelle attività didattiche¹³. Si è trattato quindi di una forma di *Public History* che non si è allontanata dal rigore scientifico connesso a studi svolti sulle fonti di prima mano richiesti al docente universitario e confluiti in monografie e saggi specializzati, ma si è aperta alla comunità e alla cittadinanza scegliendo forme divulgative innovative e condivise con esperti della comunicazione e della mediazione culturale, avviando così intrecci disciplinari stimolanti e produttivi. In tal modo, a mio avviso, il docente universitario non snatura il suo ruolo e il *public historian* diventa così «un negoziatore tra la conoscenza storica ed il pubblico»¹⁴. Esiste tuttavia, a mio parere, un'altra dimensione del lavoro dello storico, ed anche dello storico della scuola e dell'educazione, che deve declinarsi come *Public History* in termini nuovi ma sempre rigorosi: quella dell'individuazione di nuove fonti per la ricerca e quello della rinnovata didattica della storia. Nel primo caso si tratta di un percorso di rinnovamento interno alla ricerca scientifica maturato dagli

del IX Centenario del Comune di Bologna e della XIII Festa Internazionale della Storia, presenti il Prof. Rolando Dondarini e Marilena Pillati, Vicesindaco Assessore a Educazione, Scuola, Adolescenti e Giovani del Comune di Bologna e alla conferenza dal titolo *Le scuole all'aperto nella storia* presso la Cappella Farnese del Palazzo d'Accursio del Comune di Bologna, svolta il 23 ottobre 2017 nell'ambito della XIV Festa Internazionale della Storia.

¹³ Su questa Mostra rinvio al link del Museo MAMbo di Bologna <<http://www.mambo-bologna.org/mostre/mostra-263/>> (12/19) e al bilancio in D'Ascenzo (2019: 843-859).

¹⁴ Bertucelli (2017: 93).

anni Sessanta, una vera rivoluzione storiografica di carattere generale ben delineata da Peter Burke: la storiografia delle *Annales* francesi ha via via spostato lo sguardo dalla storia dei fatti, dei documenti e dei grandi alla storia sociale e “dal basso”¹⁵, focalizzando l’attenzione sugli uomini, fino ai casi biografici, intesi nel loro valore più generale. Su tale cambiamento si è inserita la rivoluzione della microstoria¹⁶ e la connessa prospettiva della “riduzione in scala”¹⁷ con la legittimazione della microstoria e della storia locale che ha condotto alla rivalutazione di figure e/o comunità nel loro contesto di vita e di azione. Sul piano specifico della Storia della scuola, dagli anni Ottanta, in Europa e in Italia si è verificato un progressivo superamento di una storia generale della scuola costruita solo sulla legislazione o sulle teorie pedagogiche, a favore invece della storia della cultura scolastica¹⁸, della “scatola nera della scuola”¹⁹ e della “cultura empirica della scuola”²⁰. Ciò ha condotto alla ricerca ‘dal basso’, sulla storia locale della scuola e dell’educazione, sulla storia delle singole istituzioni scolastiche, sulla cultura materiale della scuola e sulle biografie magistrali, tesa a conoscere il ruolo delle persone nel loro agire nello spazio e nel tempo²¹. Questa rivoluzione storiografica ha condotto gli studiosi a individuare fonti nuove, un tempo neglette, come la manualistica scolastica, i quaderni di scuola, la pubblicistica, le fonti orali e fotografiche, fonti che non si trovavano negli archivi consueti ma presso le persone, nel territorio. La ricerca di tali fonti ha avvicinato così lo storico accademico al territorio, alle persone comuni e alle scuole, in una duplice funzione: rintracciare tali fonti e contribuire alla loro conservazione e valorizzazione per la cittadinanza e la comunità. Su questo piano si colloca uno dei settori d’intervento dello storico accademico come cittadino, cioè la dimensione etico-civile del suo lavoro di studioso e componente di una comunità locale, nazionale e internazionale, dimensione peraltro richiesta anche dalla cultura universitaria in termini di “terza missione” e di promozione della cittadinanza attiva. D’altro canto, gli studiosi universitari dalla metà degli anni Novanta hanno cominciato a interrogarsi su forme di didattica della storia innovative rispetto alla lezione frontale tradizionale, alla luce della nascita dei Corsi di Scienze della formazione primaria ma anche delle SSIS e dei TFA. Questo ha indotto alla ricerca di forme di didattica della storia più attive e laboratoriali, condotte sia da docenti universitari sia da docenti di scuola sia dalle sezioni didatti-

¹⁵ Burke (1992).

¹⁶ Ginzburg (1976 e 1986).

¹⁷ Revel (2005).

¹⁸ Julia (1995).

¹⁹ Braster, Grosvenor e Pozo Andrés (2011).

²⁰ Escolano Benito (2016).

²¹ D’Ascenzo (2016); Renders, De Haan e Harmsma (2017); D’Ascenzo (2017 e 2018b).

che di Istituti pubblici deputati alla conservazione della memoria come gli Istituti per la Resistenza. Si è trattato di un lungo processo, tuttora *in fieri*, che ha visto la nascita delle prime cattedre di Didattica della storia in Italia, che intravedono nella *Public History* una delle dimensioni cruciali del proprio intervento, sebbene a mio avviso sia indispensabile il recupero della dimensione della storia della didattica della storia, che ha le sue origini proprio nella costruzione del curriculum di storia nel sistema scolastico italiano: ciò rilancia l'opportunità di una nuova collaborazione tra storici della scuola e storici come disciplinari.

3. *Public History* tra ricerca scientifica e didattica per e con la scuola: l'esperienza di Casalecchio di Reno (Bologna)

Un'esperienza di *Public History* su cui vorrei soffermare l'attenzione è stata svolta dal 2014 ed è tuttora in corso nel Comune di Casalecchio di Reno (Bologna), nel quadro di una Convenzione stipulata tra Dipartimento di Scienze dell'Educazione G. M. Bertin di Bologna, Soprintendenza archivistica per l'Emilia Romagna e Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna per il progetto *Gli archivi scolastici come fonti per la ricerca storico-educativa, per l'educazione alla cittadinanza e per la formazione degli insegnanti* e della Convenzione tra il medesimo Dipartimento e il Comune di Casalecchio di Reno sulla storia della scuola comunale e la valorizzazione dello spazio di conservazione di materiali scolastici storici nella cosiddetta Aula dei ricordi "Tommasina Giuliani" presso la scuola primaria Carducci. Il Progetto è stato sostenuto dal servizio 'LInFA. Luogo per l'Infanzia, le Famiglie e l'Adolescenza' del Comune – coordinato dalla Dott.ssa Patrizia Guerra dapprima e poi dal Dott. Giovanni Amodio – e dalla scrivente per conto del Dipartimento e si è sviluppato su diversi filoni che intrecciano le finalità della ricerca accademica sulla storia della scuola locale tramite la documentazione archivistica tradizionale, ma anche il coinvolgimento delle scuole, degli insegnanti, degli alunni e dell'intera comunità. Nell'anno 2014 in particolare è stato concordato con alcune insegnanti particolarmente interessate della scuola primaria 'Giuseppe Garibaldi' lo sviluppo del progetto *A caccia di storie nella scuola di ieri* che ha implicato incontri di progettazione e sviluppo delle attività nelle classi e fuori dalle classi per articolarsi lungo alcune parole chiave via via emerse: archivi scolastici, memoria, identità, territorio, cittadinanza attiva. Durante l'anno scolastico gli alunni di due seconde classi hanno dapprima visitato l'Aula dei ricordi "Tommasina Giuliani", svolgendo un'attività didattica di 'caccia al tesoro' degli oggetti presenti al fine di entrare nella Storia tramite oggetti del passato scolastico; poi è scaturita l'esigenza di intervistare ex alunni delle scuole elementari di Casalecchio di Reno sui ricordi di scuola. Per raccogliere notizie sulla scuola del passato è stata così costruita, con gli alunni stessi, una serie di domande-guida per l'intervista semi-strutturata – in molti casi videointervista – svolta con testimoni pri-

vilegiati: nonni degli alunni, conoscenti, parenti che avevano frequentato la scuola elementare a Casalecchio. I testimoni non hanno soltanto risposto, ma hanno anche portato in aula l'*outillage* scolastico da loro posseduto, di cui hanno raccontato l'uso didattico, in un incrocio di ricordi personali e collettivi di grande suggestione che ha evocato spazi, tempi, persone e momenti di vita quotidiana inserita nel più ampio contesto della scuola del territorio e dell'Italia del tempo. La modalità didattica della storia orale della scuola è stata sottoposta solo in parte a riflessioni di natura metodologica 'alta', data l'età degli alunni, ma loro stessi in molti casi hanno sollevato la questione: "ma come faccio a sapere se quello che racconto è vero????". L'elemento più interessante a riguardo è sorto dalla scoperta che anche una delle due maestre era stata alunna a Casalecchio di Reno come pure la sua mamma negli anni Quaranta. Di lì l'idea di intervistare la maestra stessa – la madre era purtroppo già defunta – e di risalire alla loro presenza nei registri scolastici conservati nell'archivio scolastico della scuola. In tal modo gli alunni si sono potuti confrontare con una fonte archivistica in senso stretto, anche tra le più nuove sul piano storiografico, misurandosi con la lettura di una grafia antica, con parole lontane nel tempo come i giudizi sugli alunni o mestieri ormai scomparsi. Il contatto poi con libri, quaderni, penne, matite e altri oggetti di scuola del passato ha permesso loro di esplorare una pluralità di fonti da analizzare, descrivere e studiare insieme, in un clima cooperativo. La fase finale del progetto ha visto la comunicazione degli esiti e la loro disseminazione presso la comunità. Sempre nel quadro della Festa internazionale della Storia del 2014 è stato organizzato un incontro di restituzione della ricerca da parte degli alunni e delle insegnanti presso la Biblioteca "Cesare Pavese" di Casalecchio di Reno alla presenza delle autorità e della cittadinanza con ampia partecipazione e diffusione sui mezzi di comunicazione. Si è trattato di un evento particolarmente significativo per tutti, con livelli di alta intensità emotiva, che ha visto la partecipazione di oltre 200 persone accomunate da vincoli di appartenenza territoriale e civile: un piccolo tassello di storia della comunità sul filo della storia della propria scuola, al fine di promuovere una memoria scolastica territoriale capace di ricostruire legami di identità e di appartenenza, utili anche per accogliere cittadini stranieri²².

Il lavoro di ricerca e didattica è stato poi presentato dalla scrivente presso l'Université d'Aix-Marseille in occasione del Workshop internazionale, svoltosi dal 10 al 14 maggio 2016 e rivolto a insegnanti ed educatori, organizzato nell'ambito del Progetto europeo Erasmus Plus Strategic Partnership for School Education *STEP (School Territory Environment Pedagogy), Pedagogia della cittadinanza e formazione degli insegnanti: un'alleanza tra scuola e territorio*. Il Progetto con Casalecchio di Reno ha avuto poi un ulteriore svi-

²² Sull'evento si rinvia a <https://www.comune.casalecchio.bo.it/servizi/eventi/cerca_fase03.aspx?ID=11472> (08/19).

luppo in termini di Public History nella forma di una mostra documentaria realizzata presso la Biblioteca “Cesare Pavese” del Comune di Casalecchio di Reno dal titolo *Figure magistrali e vita scolastica a Casalecchio di Reno tra Ottocento e Novecento*, inaugurata il 4 novembre 2016. Anche questa esperienza è stata inserita all'interno della Festa Internazionale della Storia, e ha ottenuto ampia eco locale, nazionale e internazionale²³. Il progetto con il Comune di Casalecchio è tuttora in corso, anche tramite il rinnovo delle Convenzioni fino ad oggi. In particolare si sta percorrendo la strada della ricerca storico-educativa anche grazie a tesi di laurea su argomenti specifici, due delle quali presentate alla comunità nell'ambito della Festa Internazionale della Storia del 2018 da parte delle studentesse, ora laureate: una sulle fotografie scolastiche e l'altra sull'archivio scolastico²⁴.

In conclusione, mi pare che la declinazione della ricerca accademica nel settore storico-educativo in termini di *Public History* possa assumere valenze euristiche molteplici. Sul piano della ricerca perché costituisce un arricchimento della ricerca scientifica storico-educativa tramite notizie emerse dalle fonti orali, dai documenti d'archivio e dalla cultura materiale raccolta da alunni e insegnanti nei loro rapporti con testimoni, contribuendo a una conoscenza più approfondita e 'dall'interno' della storia della scuola italiana più generale. Sul piano della didattica offre alle scolaresche un approccio alla storia che supera le sintesi manualistiche e la lezione frontale tramite l'accesso alle fonti primarie (d'archivio, orali, materiali) e ai problemi della ricerca storica; inoltre propone una didattica attiva fondata su forme di *cooperative learning*, *peer-tutoring* e *problem solving*. Infine, l'attività si propone in termini di *Public History* come 'terza missione' dei docenti universitari nel territorio richiesta ormai dal MIUR e come contributo all'educazione alla cittadinanza più in generale, dove ricercatori universitari, alunni e docenti di scuola diventano insieme 'ricercatori' animati da passione civile. Ecco così che con la locuzione *Public History* il lavoro di ricerca e didattica sulla storia della scuola e delle memorie scolastiche può diventare e occasione d'incontro intergenerazionale e di costruzione di una memoria scolastica collettiva capace di rinsaldare i vincoli della comunità per una più profonda educazione alla cittadinanza attiva.

²³ Cfr. <<http://www.casalecchiodelleculture.it/archivio/www.casalecchiodelleculture.it/pages/calendar/15/2414-Figure-magistrali-e-vita-scolastica-tra-Ottocento-e-Novecento.html>> (08/19).

²⁴ Levento, dal titolo *Memorie scolastiche a Casalecchio di Reno*, si è svolto il 29 novembre 2018 con la presentazione delle tesi di Francesca Ventura e Laura Fiocchi dal titolo, rispettivamente, “*Tu ne hai dei ricordi?*”. *Memorie di scuola a Casalecchio di Reno tra fotografia e fonti orali* e *Un patrimonio storico-educativo a Casalecchio di Reno: i registri scolastici della Liberazione*, discusse nell'anno accademico 2016-2017 presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione ‘G. M. Bertin’ dell'Università di Bologna. Cfr. <http://www.sipse.eu/wp-content/uploads/2018/11/VolantinoMemoriescolastiche_29112018_784_55510.pdf> (08/19).

Riferimenti bibliografici

- Archivio Storico del Comune di Bologna (2012), *L'istruzione elementare a Bologna, patrimonio della nostra scuola pubblica*, <<http://www.pianuraren.org/?q=taxonomy/term/40&from=180>> (07/19).
- Archivio Storico del Comune di Bologna (2013), *Pane e alfabeto. Mario Longhena assessore socialista all'istruzione del Comune di Bologna (1914-1920)*, <http://www.comune.bologna.it/media/files/mostra_pane_e_alfabeto.pdf> (07/19).
- Ashton P. e Trapeznik A. (a cura di) (2019), *What is public history globally? Working with the past in the present*, Bloomsbury Academic, London.
- Bertella Farnetti P. (2017), *Public History: una presentazione*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 37-56.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bertucelli L. (2017), *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 75-96.
- Betti E. e De Maria C. (a cura di) (2018), *Biografie, percorsi e networks nell'età contemporanea. Un approccio transnazionale tra ricerca, didattica e public history*, BraDypUS, Roma.
- Braster S., Grosvenor I. e Pozo Andrés, M.M. del (a cura di) (2011), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels.
- Burke P. (1992), *Una rivoluzione storiografica, La scuola delle «Annales», 1929-1989*, Laterza, Roma-Bari.
- Cauvin T. (2016), *Public History. A textbook of practice*, Routledge, New York-London.
- D'Ascenzo M. (2016), *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (1): 249-272.
- D'Ascenzo M. (2017), *Teachers' biographies as a resource for the history of education*, paper presentato al 4° Anglo-Spanish Meeting on History of education, dal titolo *Biography, History and Education*, svoltosi il 29-30 giugno 2017 presso l'Universidad de La Laguna (Tenerife, Spagna).
- D'Ascenzo M. (2018b), *The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», 1: 153-171.
- D'Ascenzo M. (2019), *Patrimonio storico educativo in vetrina. Appunti su una recente mostra sulle scuole all'aperto tra passato e futuro*, «History of Education & Children's Literature», XIV, 1: 843-859.
- D'Ascenzo M. e Vignoli R. (2008), *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico 'Luigi Bombicci' di Bologna*, CLUEB, Bologna.
- Detti T. (2014), *Lo storico come figura sociale*, relazione inaugurale a Giunta Centrale per gli Studi Storici, *L'organizzazione della ricerca storica in Italia*, convegno, Roma, 16-17 dicembre 2014, <http://gcss.it/wp-content/uploads/2015/09/Lo_storico-come-figura-sociale.pdf> (12/19).
- Escolano Benito A. (2016), *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Volta la carta, Ferrara.
- Gallerano N. (1995), *Storia e uso pubblico della storia*, in Gallerano N. (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, FrancoAngeli, Milano: 17-32.
- Gardner B. e Hamilton P. (a cura di) (2017), *The Oxford handbook of public history*, Oxford University Press, New York.
- Ginzburg C. (1976), *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino.

- Ginzburg C. (1986), *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino: 158-193.
- Julia D. (1995), *La culture scolaire comme objet historique*, in Novoa A., Depaepe M. e E. Johanningermerier W. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I: 353-382.
- Kelley R. (1978), *Public History: its origins, nature and prospects*, «The Public Historian», I, 1.
- Maerker A., Sleight S. e Sutcliffe A. (a cura di) (2018), *History, memory and public life. The past in the present*, Routledge, Abingdon.
- Noiret S. (2017a), *Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano: 9-33.
- Renders H., De Haan B. e Harmsma J. (a cura di) (2017), *The biographical turn. Lives in history*, Routledge, New York.
- Revel J. (a cura di) (2005), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Viella, Roma.
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini editore, Pisa.
- Sayer F. (2015), *Public History. A practical guide*, Bloomsbury, London.
- Tyrrell I. (2005), *Historians in public. The practice of American history, 1890-1970*, University of Chicago Press, Chicago.

La bellezza come strumento di accesso alla
conoscenza storica. La mostra *Scuole come capanne.*
Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano

Paolo Bianchini, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Pompeo Vagliani*

I popoli indigeni non sono alla fine della storia, ma all'inizio di un futuro diverso. Coloro che hanno avuto l'opportunità di stare con loro conoscono la loro saggezza e gli orizzonti che ci hanno aperto per pensare al vivere bene; conosce la speranza che un altro mondo è stato ed è possibile. Se i popoli indigeni non esistessero, dovremmo inventarli. Ma non è necessario, essi si re-inventano ogni giorno e risorgono ogni mattina¹.

I. Storia dell'editoria scolastica e *Public History*

La mostra *Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro Romano* è nata dalla collaborazione tra la Fondazione Tancredi di Barolo, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino, l'Universidade de Sao Paulo (USP) – Projecto LIVRES e il Centro Studi Gozzano-Pavese dell'Università di Torino. L'esposizione, allestita prima presso il MUSLI – Museo della Scuola e del Libro per l'Infanzia – di Torino dal 20 ottobre 2017 al 30 maggio 2018 e poi presso la Biblioteca Civica di Saluzzo, dal 1 settembre al 24 dicembre 2018, è stata l'esito di un lungo lavoro di ricerca volto a esporre, per la prima volta in Italia, libri di scuola, materiali didattici e oggetti di vita quotidiana ideati e realizzati dagli indios brasiliani per l'alfabetizzazione e l'inculturazione delle generazioni più giovani².

* I paragrafi 1 e 4 vanno attribuiti a Paolo Bianchini, che ha anche assemblato le varie parti, mentre il 2 è opera di Circe Maria Fernandes Bittencourt e il 3 di Pompeo Vagliani.

¹ Melià (2015: 17).

² La mostra si è ora spostata in Brasile, dove verrà replicata, tra l'altro, presso il Museo do Indio di Rio de Janeiro.

Paolo Bianchini, University of Turin, paolo.bianchini@unito.it, 0000-0002-2938-0516

Circe Maria Fernandes Bittencourt, University of Sao Paulo, circe@usp.br, 0000-0002-7896-2539

Pompeo Vagliani, University of Turin, pompeo.vagliani@unito.it

Paolo Bianchini, Circe Maria Fernandes Bittencourt, Pompeo Vagliani, *La bellezza come strumento di accesso alla conoscenza storica. La mostra Scuole come capanne. Libri come opere d'arte. Dal Brasile all'Agro romano*, © 2019 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-009-2.21, in Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (edited by), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, © 2019 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISSN 2704-5919 (online), ISBN 978-88-5518-009-2 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-009-2

Il caso delle scuole degli *indios* brasiliani è stato virtualmente affiancato a quello, altrettanto emblematico e allo stesso tempo pionieristico per l'epoca, dell'alfabetizzazione dei contadini dell'Agro Romano, avvenuta, a partire dal 1906, per iniziativa di un manipolo di intellettuali e artisti italiani tra i quali spicca il piemontese Giovanni Cena, di cui ricorreva nel 2017 il centenario della morte.

Oltre all'esposizione di materiali didattici originali brasiliani e italiani, sia a Torino che a Saluzzo la mostra è stata integrata con laboratori rivolti alle scuole primarie e secondarie di primo grado, pensati non solo come occasioni di approfondimento delle tematiche trattate, ma anche come momenti nei quali costruire e utilizzare alcuni dei principali strumenti didattici esposti sotto la guida di animatori appositamente formati.

L'esposizione si proponeva di conseguire alcuni principali obiettivi:

- Spiegare per mezzo di fonti materiali tipiche della storia della scuola (libri, strumenti didattici, testimonianze orali, oggetti di vita quotidiana) come si è evoluta l'alfabetizzazione degli *indios* del Brasile dalla conquista portoghese a oggi.
- Far conoscere al grande pubblico un'altra esperienza di scuola nelle capanne, ovvero le scuole dell'Agro Romano.
- Portare l'opinione pubblica italiana a conoscenza della realtà degli *indios* brasiliani e sud americani in generale, i quali sono ancora oggi esposti al rischio di una lenta e inesorabile estinzione biologica e culturale nell'indifferenza e nell'ignoranza collettiva.
- Rendere più concreto e comprensibile il valore dell'alterità, associando le scuole nelle capanne degli *indios* brasiliani, che avrebbero potuto apparire esotiche e quasi di fantasia specie per il pubblico più giovane, alle scuole nelle capanne della campagna romana all'inizio del Novecento.
- Ribadire il valore del sodalizio fra paradigma educativo e riscatto sociale delle popolazioni ridotte in condizioni di degrado ambientale e culturale, riscontrabile sia nell'esperienza scolastica brasiliana che in quella italiana. Infatti, il dialogo tra i materiali didattici degli *indios* e quelli creati per le scuole dell'Agro Romano sottolinea l'importanza e la centralità della scuola e dei libri come opere d'arte in qualunque epoca storica e in qualsiasi parte del mondo, capaci di costruire un'umanità migliore attraverso l'istruzione e l'educazione alla bellezza.
- Trasferire su un piano divulgativo e più facilmente comprensibile e sperimentabile per il grande pubblico le principali acquisizioni della ricerca sulla storia dell'editoria scolastica, che in Italia e in Brasile ha una lunga e consolidata tradizione, servendosi dei metodi tipici della *Public History*. L'obiettivo era quello di consentire ai visitatori della mostra e ai fruitori dei laboratori, perlopiù studenti delle scuole dell'obbligo, di indagare, tramite l'accesso diretto alle fonti, come nascono e vengono trasmessi i contenuti di un manuale e come questi partecipano, insieme con il resto del materiale scolastico, alla creazione e alla diffusione di modelli di comportamento e di stili di vita e di pensiero. Se è vero, infatti, come ha affermato

Roy Rosenzweig, che nelle società di oggi il passato è patrimonio di tutti³, è fondamentale dotare l'opinione pubblica degli strumenti di base per ricostruire e interpretare correttamente quel passato. È importante in tal senso non cadere nella deriva relativista secondo cui ognuno ha diritto a definire la propria, inconfutabile, versione dei fatti, dato che non esiste un'unica verità storica, ma dare a tutti le chiavi d'accesso e di lettura agli avvenimenti del passato con l'obiettivo di formare cittadini consapevoli del contesto storico e culturale nel quale vivono e capaci di porsi criticamente nei suoi confronti.

2. L'educazione indigena in Brasile

La storia dell'educazione indigena e i principi educativi della produzione didattica degli indigeni brasiliani sono stati al centro della mostra. Le prime tre sezioni erano dedicate all'evoluzione dell'istruzione delle popolazioni autoctone del Brasile, dalla scoperta delle Americhe a oggi. In effetti, l'educazione degli indigeni ha una lunga storia, che si inserisce in una lotta permanente per la sopravvivenza fisica e culturale delle loro comunità. La lotta per la salvaguardia dei loro territori e delle loro culture è attuata oggi per mezzo di molte azioni diverse, e l'educazione indigena è diventata una forma originale di resistenza nella storia delle non facili relazioni fra indios e bianchi iniziata più di 500 anni fa. Gli indigeni brasiliani sono diversi dagli europei, ma anche diversi tra loro: si tratta oggi di circa 900.000 individui, ripartiti in 200 etnie che parlano 170 lingue e dialetti, vivendo in decine di *aldeias* (villaggi) sparsi su tutto il territorio brasiliano: foreste tropicali, aree di "cerrado" nel Brasile centro-occidentale, "pampas" meridionali, "caatinga" del nord-est, "pantanal" nelle aree di confine con Bolivia e Paraguay, oltre ad aree urbane⁴.

Secondo studi storici recenti, le società indigene con cui i portoghesi sono venuti a contatto nel XVI secolo erano più numerose e abbastanza diverse nei loro aspetti fisici e culturali⁵. Nel corso della colonizzazione europea erano in genere considerati come «barbari» o «abominevoli antropofagi» o «buoni selvaggi», diventati oggi semplicemente «indios». Fino a poco tempo fa, essendo considerati popoli senza storia, leggi e religione, era impossibile concepire che potessero possedere un complesso sistema educativo rispettoso delle loro tradizioni e dei loro usi e costumi, riuscendo contemporaneamente a comportarsi come buoni cittadini brasiliani⁶.

³ Rosenzweig (2011).

⁴ Le lingue indigene sono raggruppate in grandi gruppi di "famílie linguísticas": Tupi-Guarani, Karib, Pano, Aruak e Jê ed altre famiglie minori: Guaikuru, Tukano, Yanomami...

⁵ Secondo Manuela Carneiro da Cunha, si calcola che 8 milioni di indigeni vivessero nell'attuale territorio brasiliano all'epoca dell'arrivo degli europei. Cfr. Cunha (2012).

⁶ Secondo l'antropologo Grupioni «la conservazione dell'identità sociale collettiva, da parte degli indios, passa attraverso la conservazione delle loro specificità culturali e degli stereotipi della società circostante e non implica l'annullamento della loro impronta etnica». Grupioni (1994: 18).

Studi recenti sull'educazione indigena condotti in prospettiva storica con il contributo di antropologi e linguisti hanno cominciato a restituire la complessità della vita politica e culturale delle società degli indios, distinguendo nelle loro analisi i processi educativi tradizionali di trasmissione della cultura dalla riproduzione dell'ordine sociale. Per questi motivi, la parte della mostra inerente al Brasile è stata distinta in tre diverse sezioni dedicate rispettivamente all'*educazione indigena*, incentrata sui processi educativi elaborati spontaneamente dalle popolazioni autoctone del Brasile, all'*educazione per gli indigeni*, così come è stata pensata e attuata per secoli dai governi, e alle differenti forme dell'*educazione scolastica indigena*, che ha ripercorso le tappe della – contraddittoria – diffusione della scuola tra gli indios⁷.

Lo studio sull'educazione della società Tupinambá nel secolo XVI, condotto dal sociologo Florestan Fernandes, ha evidenziato come le loro pratiche educative avessero per obiettivo di «assimilare l'individuo all'ordine sociale tribale (il Noi collettivo) senza distruggere l'equilibrio psico-biologico della persona, unità e fondamento della vita in società»⁸.

L'antropologo Bartomeu Melià sostiene che i sistemi educativi indigeni ebbero sempre il duplice scopo di sviluppare la soggettività individuale e, allo stesso tempo, di trasmettere i costumi, la religione, la cosmogonia e la conoscenza del mondo naturale⁹. Quella indigena si caratterizza proprio per essere un'educazione erogata con la partecipazione di tutta la comunità, senza specialisti e basata su principi pedagogici condivisi da uomini e donne, compresi i più vecchi e i «pajes» (i capi della comunità). *L'educazione indigena* avviene ancora oggi per mezzo di un'azione pedagogica che «permette che il modo di essere e la cultura vengano a riprodursi nelle nuove generazioni, ma anche che queste società affrontino con relativo successo le situazioni nuove»¹⁰. In questo modo i bimbi e i giovani apprendono gli elementi della cultura tradizionale socializzando con gli adulti le loro esperienze nel lavoro quotidiano, nella preparazione delle feste, della caccia e della pesca, così come nella fabbricazione artigianale. La formazione della persona non è, quindi, definita da stereotipi di «uomini ideali», ma si realizza nel corso della vita in momenti forti e marcanti: nel ricevere il nome, nell'iniziazione alla vita adulta, alla nascita del primo figlio, alla morte di un parente o di un membro della comunità.

La storia dell'*educazione per gli indigeni* inizia con l'arrivo dei conquistatori europei, nel secolo XVI, per mezzo di un processo di catechesi ed evangelizzazione promosso dalle missioni religiose, specialmente gesuitiche. Si trattava di un'educazione civilizzatrice che mirava a «salvare» i «barba-

⁷ Bittencourt e da Silva (2002).

⁸ Florestan Fernandes (2009: 50).

⁹ Melià (1979).

¹⁰ Melià (1979: 14).

ri» attraverso la conversione religiosa, e che favorì principalmente le mire dei colonizzatori, interessati a ottenere una mano d'opera meno costosa di quella degli schiavi africani nel lavoro nelle piantagioni e nella produzione ed esportazione di beni e altri servizi nelle aree rurali e urbane. Gli indigeni inclusi nel processo educativo delle missioni rappresentarono una merce di pregio nella fase del Brasile coloniale, ma anche dopo l'indipendenza politica della ex colonia portoghese nel secolo XIX.

Nel periodo della monarchia brasiliana, i missionari continuarono con le stesse finalità educative, tentando inutilmente di introdurre nuovi metodi per insegnare la lingua portoghese agli indios, mentre lo Stato si sforzava di far convergere gli indigeni in villaggi stanziali e facilmente controllabili. Nella pratica, però, il nuovo progetto educativo ottenne ben miseri risultati, dato che, in quel periodo, la diffusione dell'ideale nazionalista alimentò la convinzione che gli indigeni erano in via di totale estinzione e che si sarebbero integrati, lasciandosi «civilizzare». Quanto agli «indios ribelli», ostacoli al progresso, erano destinati allo sterminio giustificato in nome del progresso della nazione.

Sotto il regime repubblicano installato nel 1889, le società indigene divennero un tema polemico scottante a causa dei continui massacri a cui erano sottoposti, obbligando il governo a elaborare una strategia di più ampia protezione della popolazione nativa. Fu così creato nel 1910 il Serviço de Proteção aos Indios (SPI), di matrice positivista e sotto il controllo dell'esercito, a cui venne attribuito il compito di ridefinire la politica educativa per gli indigeni. Il SPI sviluppò un'educazione scolastica per gli indigeni caratterizzata dalla creazione di scuole nei villaggi. Il principio educativo di tali scuole era la preparazione degli allievi al lavoro, secondo un progetto civilizzatore che coincideva con la conversione degli *indios*, la loro formazione al lavoro e l'apprendimento della lettura e della scrittura, che li avrebbe resi validi intermediari tra il governo e le società indigene.

Allo stesso tempo, proseguì senza grandi restrizioni governative l'arrivo di missionari religiosi dall'estero incaricati di attività educative¹¹. Queste modalità d'azione proseguirono anche dopo la nascita della Fundação Nacional do Índio (FUNAI), l'organo governativo che sostituì il SPI nel 1967, sotto il regime militare. Il FUNAI incorporò ufficialmente tra i suoi funzionari nuove congregazioni missionarie e, in particolare, i salesiani. Educatori per eccellenza, i salesiani crearono scuole nei villaggi indigeni, alcune dotate di internato, dove i «bambini erano separati dalle famiglie e si investiva nella formazione professionale degli *indios* per produrre mano d'opera meno costosa per la popolazione non india delle vicinanze»¹².

¹¹ Silva e Azevedo (1995).

¹² Ferreira (2001: 73).

Dal 1957 la FUNAI seguì le nuove politiche educative dello Estatuto do Índio, che rese obbligatoria l'educazione bilingue. Da quel momento la legge prevede l'alfabetizzazione degli indigeni nella lingua del gruppo di appartenenza, oltre che in portoghese. In pratica, considerate le difficoltà di creare una lingua scritta per culture tradizionalmente orali, l'educazione bilingue fu realizzata per mezzo del contributo dei missionari evangelici Nord americani appartenenti al Summer Institute of Linguistic (SIL), specialisti in programmi educativi bilingue. La FUNAI si servì dei missionari del SIL per promuovere l'insegnamento bilingue nei villaggi indios attraverso diversi accordi che permettevano di «tradurre nelle lingue indigene materiali di valore morale e civico, inclusa la Bibbia»¹³. Per questo motivo, i missionari evangelici si specializzarono nella produzione di materiali didattici i cui contenuti, secondo studi recenti, non solo non contribuirono per niente alla valorizzazione delle tradizioni culturali indigene, ma costituivano pure un metodo di alfabetizzazione ampiamente superato.

Una nuova fase nella storia dell'educazione indigena iniziò tra il 1970 e 1980 con la creazione delle «scuole indigene differenziate». *L'educazione scolastica indigena differenziata* nacque in contrapposizione alla scuola evangelica e integralista avallata dalla FUNAI e si caratterizzò per la partecipazione attiva dei popoli indigeni. La scuola indigena si costituì come una nuova forma di resistenza che gli indios brasiliani individuarono per conservare la loro identità senza isolarsi dal resto del Paese e incorporare anzi aspetti della cultura dei gruppi dominanti.

La scuola indigena differenziata entrò nella Costituzione del Brasile del 1988, che riconobbe il diritto degli indios di mantenere le loro lingue e le loro culture, oltre che di ricevere un'educazione scolastica rispettosa dei modi tipici di elaborazione e trasmissione della conoscenza. Questa nuova fase dell'educazione scolastica indigena si inserisce coerentemente nella storia dei movimenti di rivendicazione da parte delle società autoctone brasiliane, i quali si intensificarono nel finale della dittatura militare, grazie al processo di democratizzazione del Brasile e dei paesi latino-americani, per mezzo dell'appoggio della società civile, in particolare delle ONG, articolate a livello nazionale e internazionale. Le scuole caratterizzate come interculturali e bilingue o multilingue divennero ufficiali e furono incorporate nel Ministero dell'Educazione, che passò a concepire l'educazione scolastica come una strategia politica nelle trattative con la società che stava acquisendo consapevolezza dei suoi diritti.

Tali politiche hanno permesso, all'inizio del XXI secolo, la creazione di nuovi curricula non limitati alla conoscenza della lettura e scrittura in lingua portoghese e indigena, e dell'insegnamento dell'aritmetica, ma che includono discipline come la storia, la geografia, la scienza e le arti, al fine di ampliare le forme di comunicazione interculturale e permettere la continuità degli

¹³ Cfr. Dos Santos (2017).

studi degli allievi indigeni, permettendone anche l'ingresso nelle università. Da quel momento, gli insegnanti indigeni si organizzano in associazioni su base regionale, con cui richiedono corsi di formazione specifica e tutele occupazionali come la parità di stipendio. Dal punto di vista pedagogico, sono importanti le proposte dei professori indigeni quanto ai contenuti e ai metodi utilizzati, oltre alla loro attiva partecipazione nella produzione del materiale didattico, tanto di libri quanto di strumenti audiovisivi.

Il materiale scolastico prodotto dagli insegnanti indigeni con la partecipazione di ricercatori universitari – linguisti, antropologi, storici, matematici, biologi, pedagogisti – così come esplicitamente previsto dalla costituzione, attesta i progressi di questa nuova forma di educazione scolastica indigena e hanno costituito il materiale principale esposto nella mostra *Scuole come capanne. Libri come opere d'arte*. I manuali composti dagli indios, che sono allo stesso tempo autori dei testi e delle illustrazioni, mostrano in maniera evidente le innovazioni nell'approccio ai contenuti, con la selezione di temi significativi quali la salute, l'ecologia, l'ambiente, la storia, l'astronomia, l'etica e la politica. Si tratta di opere fondate su una differente epistemologia del processo educativo, fondamentali per la creazione e la diffusione di un'educazione interculturale che ha al centro il rispetto della diversità.

3. Idealità, educazione e bellezza: Cena, Marcucci e Cambellotti e le scuole dell'Agro romano

La quarta sezione della mostra era dedicata alla straordinaria esperienza delle scuole per i contadini dell'Agro romano, attivate in modo organico e sistematico a partire dal 1907. Essa fu resa possibile dall'azione congiunta di tre personaggi: un poeta canavesano, Giovanni Cena, un maestro formatosi come pedagogista sul campo, Alessandro Marcucci, e un artista, illustratore e ceramista, Duilio Cambellotti. I tre condivisero obiettivi e integrarono le rispettive competenze, accomunati da un comune sentire, basato su ideali di giustizia sociale e di spirito umanitario¹⁴.

L'opera di Cena, che egli avviò e non ebbe la possibilità di portare a termine per la prematura scomparsa, avvenuta nel 1917, fu poi proseguita di fatto da Alessandro Marcucci, che delle scuole divenne il direttore. Duilio Cambellotti ebbe in questa importante iniziativa il grande merito di fare dell'arte un elemento base su cui fondare l'educazione. Marcucci, Cambellotti e Giacomo Balla, anche lui trasferitosi da poco alla capitale, erano amici e frequentatori della campagna romana di cui apprezzavano le suggestioni paesaggistiche e artistiche così come gli aspetti dello squallore con la sua infinita tristezza e la solenne bellezza.

¹⁴ Sulle esperienze delle Scuole dell'Agro romano e pontino, sino a oggi poco studiate, Alatri (2000 e 2006). Sulla figura di Cena, in particolare, vedi Lombardo Radice (1936); Marcucci (1948); Minetti (1927).

Giovanni Cena si era trasferito a Roma nel 1901 per lavorare alla prestigiosa rivista «Nuova Antologia»; raggiunse per la prima volta il villaggio di capanne di Rocca Priora nel 1904 insieme al medico immunologo Angelo Celli e a sua moglie Anna, oltre che a Sibilla Aleramo, attivista dell'Unione Nazionale Femminile, a cui in quegli anni era legato sentimentalmente.

Le popolazioni di «guitti» che abitavano le capanne venivano sfruttate dai latifondisti ed erano afflitte dalla malaria; l'approvazione delle leggi sul chinino di Stato proposte da Celli aveva consentito una maggiore e migliore applicazione delle misure di cura e profilassi contro la malaria, ma le difficoltà create dall'ignoranza e dall'arretratezza della popolazione agricola resero necessario anche un impegno immediato per combatterle attraverso l'istituzione di corsi di alfabetizzazione. Dopo una prima conoscenza dei luoghi, Cena sviluppò una serie di interventi nei villaggi dell'Agro romano finalizzati all'organizzazione e alla diffusione di un programma di assistenza educativo-sanitaria in cui le scuole per i contadini, già avviate dall'Unione Femminile, diventavano fondamentali.

L'opera di alfabetizzazione mirava anche ad aumentare la quantità delle scuole attraverso l'apertura di scuole serali e festive per venire incontro alle esigenze degli abitanti dell'Agro. Secondo Cena, era la scuola che doveva raggiungere gli allievi, adulti e bambini, ponendosi per loro come un'istituzione inattaccabile, non solo fornendo assistenza materiale ma ergendosi a strumento per l'affermazione di diritti sociali. Nel 1915, Cena fondò e diresse un giornalino di propaganda per gli alunni e i loro parenti, «Il Piccolissimo», nel quale coinvolse anche Duilio Cambellotti.

Dopo la sua prematura scomparsa, avvenuta a Roma nel dicembre 1917 a causa della tubercolosi, l'opera di Cena fu portata avanti da Alessandro Marcucci, artista *in pectore*, diplomatosi nel 1904 come maestro dopo aver svolto alcuni lavori saltuari per necessità. Nel 1906, egli venne assunto al Ministero della Pubblica Istruzione, attività che gli consentì di coltivare l'interesse per l'educazione popolare e rurale in particolare. Queste premesse lo spinsero ad accettare con entusiasmo la proposta di Giovanni Cena di collaborare all'avvio delle scuole per i contadini; Marcucci coinvolse a sua volta l'amico Duilio Cambellotti e insieme si recarono per la prima perlustrazione nell'agro romano giungendo a piedi da Roma.

Nel 1911 egli coordinò le attività che culminano nella partecipazione all'Esposizione Nazionale per il cinquantenario dell'Unità d'Italia, con una mostra che valorizzava l'esperienza straordinaria dell'Agro romano per raccogliere fondi utili alla sopravvivenza delle scuole. Fin da subito fu organizzatore dell'attività didattica che, pur basandosi sui programmi ministeriali, intese stimolare l'attenzione critica e la partecipazione dei piccoli scolari delle campagne, secondo le più avanzate tesi pedagogiche del tempo.

Dopo le iniziali difficoltà finanziarie e logistiche, nel 1907 fu istituito un Comitato delle Scuole per i Contadini e Marcucci elaborò una didattica speciale adeguata alle condizioni sociali e culturali dei guitti. Le scuole si

affermarono, diffondendosi con successo nell'Agro romano e anche nell'Agro pontino, dove furono anche introdotti gli asili montessoriani. Marcucci, divenuto definitivamente direttore delle scuole nel 1917, curò l'impostazione e i testi di tutti i sillabari, dei compimenti e dei libri di lettura delle scuole dei contadini, con l'intento di sviluppare un approccio didattico basato sull'avvicinamento al segno della scrittura tramite la grafica e il disegno, e proponendo testi e immagini vicine al mondo e all'esperienza dei guitti.

In tutte le sue attività sposava l'ideologia dell'estetica come base del sistema educativo e strumento di formazione individuale e di crescita sociale: la funzione dell'attività di disegno era di massima centralità, così come l'uso dei pastelli colorati prima della matita e della penna per scoprire colori e forme, lo stimolo all'osservazione, lo sviluppo di fantasia e creatività. Questi stessi principi, proposti in seguito da Lombardo Radice nella riforma Gentile del 1923, furono rivendicati da Marcucci, il quale li aveva ampiamente sperimentati nelle sue precoci esperienze nell'Agro e furono occasione di acuti scontri con il collaboratore del ministro Gentile¹⁵.

Nella preparazione dei materiali didattici per le scuole dell'Agro un ruolo primario venne ricoperto dall'artista Duilio Cambellotti¹⁶. Questi aveva instaurato con Marcucci un'intensa amicizia, centrale per la sua formazione ideologica e culturale, condividendo, oltre all'amore per l'ambiente naturale e le genti della Campagna romana, le idee socialiste e umanitarie. Venuto a contatto con Giovanni Cena e Sibilla Aleramo, promosse e sostenne con convinzione la costituzione del Comitato per le Scuole dei Contadini. Nel corso delle manifestazioni in programma nel 1911 per l'Esposizione Universale di Roma, indetta per celebrare i cinquant'anni dell'Unità italiana, allestì una Mostra dell'Agro Romano. Cambellotti aveva il compito di realizzare una riproduzione di una capanna simile a quelle dei guitti nella Campagna romana, decorandola con dipinti e oggetti creati da lui e da altri artisti romani. La Mostra si componeva di una grande capanna artistica, costruita da contadini, di forma rettangolare absidata, nella quale si fondevano i motivi delle capanne caratteristiche dell'Agro Romano: quella rettangolare e quella rotonda. Le decorazioni interne ed esterne, composte dal Cambellotti, erano ottenute con gli attrezzi rurali di uso più comune: cordami, aratri, gioghi ecc. In questa capanna, che misurava circa 135 m., erano esposti quadri e

¹⁵ Con l'avvento del fascismo si verificarono accesi contrasti tra Marcucci e Lombardo Radice per via della Riforma Gentile. I due, con Cambellotti, avevano collaborato per la pubblicazione di alcuni libri. Nel 1924 Marcucci e Radice erano stati nella commissione ministeriale per la revisione dei libri di testo delle scuole elementari. Marcucci sosteneva la necessità dell'aiuto del governo per la sopravvivenza delle scuole. Inoltre, l'estetica e la poesia erano già state da lui utilizzate nelle scuole dell'Agro, e reputava che Lombardo Radice le volesse far passare come assoluta novità, rivendicandosene ingiustamente la paternità. Cfr. Ascenzi e Sani (2005).

¹⁶ Su Cambellotti cfr. Vittori (1997); Alatri (1998); Fonti, Muratore e De Stefano (2006).

sculture di Duilio Cambellotti, di Giacomo Balla, di Pierina Levi, di Annie Nathan, di Grete Cahn Speyer e di Gino Galli.

Lo stesso stile fu utilizzato da Cambellotti per decorare l'esterno e le aule della prima scuola in muratura dell'Agro, presso il villaggio di Capanne di Colle di Fuori, nel comune di Rocca Priora. Con questo piccolo edificio, ideato da Alessandro Marcucci e realizzato con la collaborazione della popolazione locale, si stabilirono i principi estetico-educativi – sia riguardo alle linee architettoniche, alle decorazioni, agli arredi, alle suppellettili, sia in merito ai contenuti pedagogici – che avrebbero caratterizzato in seguito tutte le scuole istituite dal Comitato nell'Agro Romano e pontino, oltre che in altre regioni. Con Marcucci, Cambellotti realizzò i *Fogli di Lettura*, divisi in *Sillabario* e *Compimento*, disegnandone le illustrazioni al tratto nel 1912. I due furono anche autori del *Sillabario per le scuole rurali*, commissionato dal Ministero dell'Educazione nazionale, portando l'esperienza dell'Agro in tutte le scuole rurali italiane.

4. Dalla ricerca del bello alla ricerca del vero. Un metodo di *Public History* applicato alla storia dell'educazione

Il percorso proposto dalla mostra è pensato per condurre il visitatore dal passato al presente degli strumenti e dei metodi d'istruzione di due popolazioni apparentemente «marginali» sia dal punto di vista geografico che da quello culturale e sociale. Messi di fianco l'uno all'altro, il caso degli «ultimi» del Brasile di ieri e di oggi ha chiaramente molto in comune con gli «ultimi» dell'Italia di ieri. Poco davvero distingue i volti dei poveri contadini dell'Agro romano di primo Novecento da quelli degli indios dell'Amazzonia contemporanea, se non il fatto che le fotografie che ritraggono i primi erano in bianco e nero, mentre quelle odierne sono perlopiù a colori. E poche sono anche le differenze tra le loro abitazioni.

Ma nel momento in cui si entra nell'intimità delle loro scuole ecco che si scopre una ricchezza e una bellezza insospettabili. Le scuole degli indios, così come quelle dei guitti, sono piene di libri e oggetti curati, pensati per essere gradevoli prima ancora che per essere utili. E ciò che, analizzandoli con un po' di attenzione, si scopre con facilità, è che tale bellezza non è importata dall'esterno, ma è auto-prodotta. È come se nelle scuole e nelle occasioni educative proposte agli indios e ai guitti si concentrasse molto del bello che esiste da sempre nei loro villaggi, ma che magari, specie nel caso italiano, non è visibile perché è nascosto dalla miseria e dalle preoccupazioni quotidiane per una sopravvivenza in condizioni difficili.

Eppure i maestri indigeni brasiliani, al pari dei pionieri dell'istruzione nell'Agro romano, hanno investito e ancora oggi investono spontaneamente sulla bellezza per invogliare i loro alunni a studiare. La capanna che si fa scuola diventa il luogo in cui fare pace con il mondo e con la storia, riappropriandosi di ciò che di bello essi regalano anche in contesti difficili: l'ambien-

te naturale, gli artefatti umani, le pratiche e le cerimonie culturali elaborate nel corso dei secoli possono essere guardati attraverso una lente che li rende nella loro armonia e diventano, così, patrimonio delle generazioni più giovani.

Sempre l'arte e la ricerca del bello sono stati consapevolmente utilizzati come chiave d'accesso all'esposizione. È vero che *indios* brasiliani e *guiti* laziali studiano all'interno di capanne, ma uno degli elementi che queste due straordinarie esperienze hanno in comune è che, nella loro semplicità, le scuole delle *aldeias*, così come quelle dell'Agro, al pari dei libri e dei materiali didattici di cui sono fornite, sono pensate per essere attraenti e rispettose delle culture locali. Sono veri e propri oggetti artistici, che utilizzano la bellezza per agganciare gli studenti (e le loro famiglie) e condurli dall'amore del bello all'amore del sapere.

E ciò che contribuisce a rendere ancora più istruttive queste esperienze è che provengono dai confini del Pianeta e dell'umanità, dai cosiddetti «ultimi» di ieri e di oggi, a riprova del fatto che, da un lato, non esistono luoghi e culture al mondo che non siano capaci di produrre oggetti ed esperienze straordinarie, dall'altro, che l'educazione è un potentissimo strumento di creazione e diffusione di bellezza sotto ogni forma¹⁷.

Riferimenti bibliografici

- Alatri G. (1998), *A come alfabeto, z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte*, Catalogo della mostra (Roma, Palazzo delle Esposizioni, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), Palombi Editori, Roma.
- Alatri G. (2000), *Dal Chinino all'Alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*, Fratelli Palombi Editori, Roma.
- Alatri G. (2006), *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Ascenzi A. e Sani R. (2005), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita & Pensiero, Milano.
- Bittencourt C. F. B. e da Silva A. C. (2002), *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*, in Prado M. e Vidal D. (orgs.), *À margem dos 500 anos. Reflexões irreverentes*, EDUSP, São Paulo: 63-81.
- Cunha M. C. (2012), *Índios no Brasil. História, direitos e cidadania*, Claro Enigma, São Paulo.
- Dos Santos E. (2017), *Livros escolares diferenciados para indígenas*. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade de São Paulo.

¹⁷ Il manifesto del meeting annuale del 2016 della più importante associazione di *Public Historians* degli Stati Uniti, il *National Council on Public History*, svoltosi a Baltimora, sul tema *Challenging the Exclusive Past* afferma giustamente che «expanding national and global narratives to include the voices of historically marginalized communities [...] challenging the exclusive past is not only about addressing injustice. It is also about incorporating the beauty and creativity of traditionally marginalized communities into our histories», <<https://ncph.org/wp-content/uploads/2015/11/2016-Baltimore-Meeting-Program-web.pdf>> (12-19).

- Ferreira M. (2001), *A educação escolar indígena. Um diagnóstico crítico da situação no Brasil*, in Silva A. e Ferreira M., *Antropologia, história e educação*, Global, São Paulo: 71-111.
- Florestan Fernandes F. A. (2009), *Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*, in Florestan Fernandes F. A., *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*, Global Editora, São Paulo: 44-96.
- Fonti D., Muratore N. e De Stefano I. (a cura di) (2006), *Duilio Cambellotti. Mito, segno, immagine*, Catalogo della mostra (Roma, Galleria F. Russo e Roma, Galleria Angelica, 18 novembre-16 dicembre 2006), De Luca Editori d'Arte, Roma.
- Grupioni L. D. B. (1994), *Índios no Brasil*, MEC, Brasília, (org.).
- Lombardo Radice G. (1936), *Ricordando Giovanni Cena*, in Lombardo Radice G., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari: 179-201.
- Marcucci A. (1948), *La scuola di Giovanni Cena*, Paravia, Torino.
- Melià B. (1979), *Educação indígena e alfabetização*, Loyola, São Paulo.
- Melià B. (2015), *Prefácio. Memória, história e futuro dos povos indígenas*, in G. Chamorro e I. Combés (orgs.), *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul. História cultura e transformações sociais*, Ed. UFGD, Dourados: 15-17.
- Minetti P. (1927), *Giovanni Cena poeta e apostolo dell'istruzione*, Vallardi, Milano.
- Rosenzweig R. (2011), *Clio Wired. The Future of the Past in the Digital Age*, Columbia University Press, New York.
- Silva M. e Azevedo M. (1995), *Pensando as escolas dos povos indígenas*, in Silva A. e Grupioni L. D. B. (orgs.), *A temática indígena na sala de aula*, MEC/MARI/UNESCO, Brasília: 149-169.
- Vittori M. (a cura di) (1997), *Duilio Cambellotti e la terra pontina*, Assessorato alla cultura, Latina.

Bibliografia

- «Atti e memorie» (2014), Accademia Nazionale Virgiliana di Scienze Lettere e Arti, n.s. LXXXII.
- Agostini F. e Vandone L. (2010), *Diritti negati. Le leggi razziali dell'Italia fascista*, Modern publishing House.
- Ajuriaguerra J. de (1980), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, Paris.
- Alatri G. (1998), *A come alfabeto, z come zanzara. Analfabetismo e malaria nella campagna romana. Duilio Cambellotti: una parentesi d'arte*, Catalogo della mostra (Roma, Palazzo delle Esposizioni, 20 novembre 1998-6 gennaio 1999), Palombi Editori, Roma.
- Alatri G. (2000), *Dal Chinino all'Alfabeto. Igiene, istruzione e bonifiche nella Campagna romana*, Fratelli Palombi Editori, Roma.
- Alatri G. (2006), *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*, Edizioni Unicopli, Milano.
- Alberti S.J.J. (2005), *Objects and the Museum*, «Isis», 96: 559-571.
- Álvarez P. e Payà A. (2012-2013), *Patrimonio educativo 2.0: hacia una didáctica histórico-educativa más participativa y la investigación en red*, «Cuestiones Pedagógicas», 22: 119-141.
- Amodio L. (2011), *40 anni di nuova museologia scientifica: idee e tendenze in atto*, in Ghiara M. R. e Del Monte R. (a cura di), *Strategie di comunicazione della scienza nei musei. Napoli, 18-20 novembre 2009*, «Museologia Scientifica. Memorie», 8: 21-24.
- Amodio L., Buffardi A. e Savonardo L. (2005), *La cultura Interattiva. Comunicazione scientifica, musei, Science Centre*, Oxiana edizioni, Pomigliano d'Arco: 21-24.
- ANPI (2010), *La scuola durante il Fascismo*, <<http://anpi-lissone.over-blog.com/article-12011651.html>> (11/19)
- Antonelli Q. (1999), *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Museo Storico, Trento.
- Antonini C. (a cura di) (2018), *Piacenza, Trieste, Sarajevo, Un viaggio della Memoria. 1918-2018*, «Quaderni di studi piacentini», 6, Scritture, Piacenza.
- ANVUR (2015), *Manuale per la valutazione della terza missione delle università italiane*, Anvur, Roma.
- ANVUR (2018a), *Linee guida per la compilazione della Scheda Unica Annuale Terza Missione e Impatto Sociale (SUA-TM/IS) per le Università*, Anvur, Roma.
- ANVUR (2018b), *Rapporto Biennale sullo Stato del Sistema Universitario e della Ricerca. Sezione 9: Attività di Terza Missione*, Anvur, Roma.

- Aramburuzabala P., McIlrath L. e Opazo H. (a cura di) (2019), *Embedding Service Learning in European Higher Education. Developing a Culture of Civic Engagement*, Routledge, London.
- Archivio Storico del Comune di Bologna (2012), *L'istruzione elementare a Bologna, patrimonio della nostra scuola pubblica*, <<http://www.pianurareno.org/?q=taxonomy/term/40&from=180>> (07/19).
- Archivio Storico del Comune di Bologna (2013), *Pane e alfabeto. Mario Longhena assessore socialista all'istruzione del Comune di Bologna (1914-1920)*, <http://www.comune.bologna.it/media/files/mostra_pane_e_alfabeto.pdf> (07/19).
- Arisi Rota A. (a cura di) (2017), *Ghislieri 450. Un laboratorio d'intelligenze*, Einaudi, Torino.
- Armitage D. e Guldi J. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. it. *Manifesto per la storia. Il ruolo del passato nel mondo d'oggi*, Donzelli, Roma 2016).
- Ascenzi A. (2004), *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano.
- Ascenzi A. e Patrizi E. (2014), *I Musei della scuola e dell'educazione e il patrimonio storico-educativo. Una discussione a partire dall'esperienza del Museo della scuola 'Paolo e Ornella Ricca' dell'Università degli Studi di Macerata*, «History of Education & Children's Literature», 2: 685-714.
- Ascenzi A. e Sani R. (a cura di) (2009), *Il libro per la scuola nel Ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla Riforma Gentile alla fine della Seconda guerra mondiale (1923-1945)*, Alfabetica Edizioni, Macerata.
- Ascenzi A. e Sani R. (2005), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita & Pensiero, Milano.
- Ashton P. e Trapeznik A. (a cura di) (2019), *What is public history globally? Working with the past in the present*, Bloomsbury Academic, London.
- Associazione TREELLLe (2019), *Il coraggio di ripensare la scuola*, Quaderno 15, Torino.
- Bachen C., Raphael C., Lynn K.-M., McKee K. e Philippi J. (2008), *Civic engagement, pedagogy, and information technology on Web sites for youth*, «Political Communication», 25: 290-310.
- Baeriswyl F. (2012), *Choreographies of school learning*, in Seel N. M. (a cura di), *Encyclopedia of the sciences of learning*, Springer, New York: 537-540.
- Bandini G. (2019), *Why should we use the history of education to deal with the today problems of school? A working proposal*. Paper presentato alla conferenza internazionale *Teacher Education in a changing global context*, ATEE, Association for Teacher Education in Europe, Bath, 14-16 agosto 2019.
- Bandini G. (a cura di) (2012), *Manuali, sussidi e didattica della geografia. Una prospettiva storica*, Firenze University Press, Firenze.
- Bandini G. (2017), *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Svizzera: 143-155.
- Bandini G. (2018), *Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices*, in Kaschny Borges M., Menichetti L. e Ranieri M. (eds.), *Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*, Aracne, Roma: 113-125.
- Bandini G. (2019), *La storia nella scuola primaria: bisogni, normative, proposte*, in Tasca L. (a cura di), *La storia raccontata ai bambini*, Le Monnier Università, Firenze: 205-220.
- Bandini G. e Benelli C. (2011), *Maestri nell'ombra. Competenza e passione per una scuola migliore*, Amon, Padova.

- Bandini G. e Caselli P. (2019), *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative*, «Rivista italiana di educazione familiare», 1: 5-33.
- Banti A. M., Chiavistelli A., Mannori L. e Merriggi M. (a cura di) (2011), *Atlante culturale del Risorgimento. Lessico del linguaggio politico dal Settecento all'Unità*, Laterza, Roma-Bari.
- Baschiera B., Deluigi R. e Luppi E. (2014), *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Bateson G. (1993), *Mente e natura*, Adelphi, Milano (ed. orig. 1984).
- Bauman Z. (2003), *Voglia di comunità*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi E. (2005), *Pedagogie latenti: una nota*, «Quaderni di didattica della scrittura», 3: 105-113.
- Becchi E. (a cura di) (2010), *Una pedagogia del buon gusto. Esperienze e progettati dei servizi educativi per l'infanzia del Comune di Pistoia*, FrancoAngeli, Milano.
- Becchi E. e Ferrari M. (2009), *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in Becchi E. e Ferrari M. (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano: 7-27.
- Becchi E. e Ferrari M. (2018), *Diventare professionisti. Un itinerario di ricerca*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 25: 229-242.
- Beker C. (1932), *Every His Own Historian*, «The American Historical Review», 2: 221-236.
- Bellardi A., Falomo L. e Ferrari M. (a cura di) (2009), «*Per dissipare le loro tenebre ed errori...*». *Strumenti, modi, ragioni della formazione scientifica nelle scuole di Cremona tra età moderna e contemporanea. Il Liceo Ginnasio "D. Manin", il seminario Vescovile, l'istituto Tecnico "P. Vacchelli"*, Fantigrafica, Cremona.
- Benelli C. (2006), *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Unicopli, Milano.
- Benelli C. (2013), *Mnemon e la cura delle storie di vita*, in Benelli C. (a cura di), *Diventare biografi di comunità. Prendersi cura delle storie di vita nella ricerca pedagogica*, Unicopli, Milano: 15-25.
- Benelli C. (2015), *Danilo Dolci. Tra maieutica ed emancipazione*, ETS, Pisa.
- Benelli C. e Coppola P. (2017), *Despliegues acerca de la memoria: polifonías necesarias. Un diálogo entre Italia y America Latina*, CRANN Editores, Santiago del Chile.
- Benelli C. e Pedretti A. M. (2017), *La formazione autobiografica in gruppo*, Unicopli, Milano.
- Benesperi P. e Mondello M. (2019), *La nascita degli asili nido nel comune di Piombino*, FahrenHouse, Salamanca, <<http://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/34>> (11/19).
- Bergius C. (2007), *Libro e Moschetto: Indagine sociolinguistica su un testo di scuola elementare durante il Fascismo*, <<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:518321/FULLTEXT01.pdf>> (02/19).
- Bertaux D. (1999), *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*, «Proposiciones», 29: 1-22.
- Bertaux D. (2005), *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Edicions Bellaterra, Barcellona.
- Bertella Farnetti P. (2017), *Public History: una presentazione*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 37-56.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di) (2017), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine.
- Bertucelli L. (2017), *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche, obiettivi*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine: 75-96.

- Betti C. (2019), *Agli albori della Public History scolastica in Italia*. Relazione presentata alla Terza conferenza dell'AIPH, Associazione Italiana Public History, Santa Maria Capua Vetere, 23-25 giugno 2019.
- Betti E. e De Maria C. (a cura di) (2018), *Biografie, percorsi e networks nell'età contemporanea. Un approccio transnazionale tra ricerca, didattica e public history*, BraDypUS, Roma.
- Bianchini P. (a cura di) (2010), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino.
- Binotto M. e Nobile S. (2017), *Università italiana e terza missione*, in Morcellini M., Rossi P. e Valentini E. (a cura di), *Unibook. Un database per l'Università*, FrancoAngeli, Milano: 200-210.
- Bittencourt C. F. B. e da Silva A. C. , *Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil*, in Prado M. e Vidal D. (orgs.) (2002), *À margem dos 500 anos. Reflexões irreverentes*, EDUSP, São Paulo: 63-81.
- Bjelland Kartzow M. (2018), *Slave Children in the First-Century Jesus Movement*, in Aasgar R., Horn C. e Cojocarú O. M. (a cura di), *Childhood in History. Perceptions of Children in the Ancient and Medieval World*, Routledge, London and New York: 111-125.
- Bodo S. e Demarie M. (a cura di) (1998), *L'esperienza internazionale degli Science Centre. Concetti, modelli, esperienze*, Torino, Fondazione Agnelli.
- Bonacchi C. (2009), *Archeologia pubblica in Italia: origini e prospettive di un 'nuovo' settore disciplinare*, in Mineccia F. e Tomassini L. (a cura di) *Media e storia*, «Ricerche Storiche», 2-3: 329-350.
- Bondioli A. e Mantovani S. (a cura di) (1991), *Manuale critico dell'Asilo Nido*, FrancoAngeli, Milano.
- Bonomo B. (2013), *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma.
- Bosetti G. (a cura di) (2005), *Ragione e fede in dialogo. Le idee di Benedetto XVI a confronto con un grande filosofo. Jürgen Habermas Joseph Ratzinger*, Il Mulino, Bologna.
- Boya i Busquets J. (2006), *Vitrines de la història: una panoràmica de l'evolució dels museus d'història*, «Mnemòsine», 3: 19-34.
- Bravi L. (2014), *Percorsi storico-educativi della memoria europea*, Franco Angeli, Milano.
- Braster S., Grosvenor I. e Pozo Andrés, M.M. del (a cura di) (2011), *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*, Peter Lang, Brussels.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna (ed. orig. 1979).
- Brunelli M. (2015), *The School Museum as a catalyst for a renewal of the teaching of history of education. Practices and experiences from the University of Macerata (Italy)*, «Educació i Història», 26: 121-141.
- Brunelli M. (2016), *La comunicació y la interpretación del patrimonio educativo en los museos: espejo y reflejo de una disciplina en transformación*, in Davila P. e Naya L.M. (a cura di), *Espacios y Patrimonio Histórico-Educativo*, Erein, Donostia-San Sebastián: 79-95.
- Brunelli M. (2018), *L'educazione al patrimonio storico-scolastico. Approcci teorici, modelli e strumenti per la progettazione didattica e formativa in un museo della scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Bruner J. (1993), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari (ed. orig. 1986).
- Bucchi M. e Trench B. (a cura di) (2014), *Handbook of Public Communication of Science and Technology*, Routledge, Londra-New York.
- Buñel L. (1991), *Dai miei sospiri estremi*, SE, Milano.
- Burke P. (1992), *Una rivoluzione storiografica, La scuola delle «Annales», 1929-1989*, Laterza, Roma-Bari.
- Cappelletto G. (1996), *Storia di famiglie. Matrimonio, biografie famigliari e identità locale in una comunità dell'Italia centrale: Poppi dal XVIII al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.

- Carioli S. (2019), *Europe and Digital History Education. Training paths to develop critical skills*, in Augschöll A., Matthes E. e Schütze S. (a cura di), *Europa und Bildungsmedien / Europe and Educational Media*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt: 31-42.
- Carle L. (1996), *La patria locale. L'identità dei Montalcinesi dal XVI al XX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Carpigiani C. e Gabrielli G. (2018), *Percorso della storia e della memoria*, <http://www.istitutocomprendivo20bologna.edu.it/images/pages/25084-93717-2018_-_Scuola_Fortuzzi_-_Il_percorso_della_storia_e_della_memoria_r.pdf> (11/19).
- Carpigiani C. e Gabrielli G. (2019), *Renewing the Ties of a Century of History: an Experiment in Citizen History on the Occasion of the Centenary of the Fortuzzi School*, «History of Education & Children's Literature», XIV, 1, pp. 239-257.
- Carraud C. (2020), *Stupore di fronte a cotanta precipitazione. Riflessioni sulla impossibile idea della fine del mondo*, «Munera», 2 (in corso di pubblicazione).
- Casparid P. (2009), *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques*, «Histoire de l'éducation», 121: 67-82.
- Cassese S. (2011), *L'Italia: una società senza Stato?*, Il Mulino, Bologna.
- Catarsi E. (2006), *Dal nido educativo al nido ecologico. 25 anni di asilo nido a Castelfiorentino*, Junior, Bergamo.
- Catarsi E. e Fortunati A. (2012), *Nidi d'infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del «Tuscany approach» per i bambini e le famiglie*, Junior, Bergamo.
- Catastini F. (2011), *I festival di storia: una via italiana alla Public History?*, «Memoria e Ricerca», 37: 143-154.
- Causarano P. (2009), *Storia dell'educazione*, in Betti C., Di Bello G., Bacchetti F., Bandini G., Cattabini U. e Causarano P., *Percorsi storici della formazione*, Apogeo, Milano.
- Cauvin T. (2016), *Public History. A textbook of practice*, Routledge, New York-London.
- Cauvin T. (2018), *The Rise of Public History: An International Perspective*, «Historia Critica», 68: 3-26.
- Cavalli A. e Argentin G. (a cura di) (2010), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola*, Il Mulino, Bologna.
- Chabot I. (1997), *Una terra senza uomini. Suvereto in Maremma dal XVI al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Belin, Paris.
- Christou T. (2009), *Gone but not forgotten: the decline of history as an educational foundation*, «Journal of Curriculum Studies», 41 (5): 569-583.
- Cima R. (2004), *Tempo di vecchiaia. Un percorso di anima e di cura tra storie di donne*, FrancoAngeli, Milano.
- Cima R. (2012), *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*, FrancoAngeli, Milano.
- Cirifino F., Giardina Papa E. e Rosa P. (a cura di) (2011), *Musei di narrazione: percorsi interattivi e affreschi multimediali*, Silvana, Cinisello Balsamo.
- Clark A. e Chalmers D. J. (2002), *The Extended Mind*, in Chalmers D. J. (a cura di), *Philosophy of Mind*, Oxford University Press, Oxford.
- Clemens G. B. (1998), *Le Società di storia patria e le identità regionali*, «Meridiana», 32: 97-119.
- Clifford J. (1997), *Museums as Contact Zones*, in Clifford J., *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts and London: 188-219.
- Cohen D. e Rosensweig R. (2006), *Doing digital history: A guide to presenting, preserving, and gathering the past on the Web*, University of Pennsylvania Press.
- Colazzo S. e Ellerani P. (a cura di) (2018), *Service Learning: tra didattica e Terza Missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*, Università del Salento.

- Colombi V. e Sanicola G. (a cura di) (2017), *Public History. La storia contemporanea*, Feltrinelli, Milano.
- Conrad R. (2006), *Public History as Reflective Practice: An Introduction*, «The Public Historian», 28 (1): 9-13.
- Costa P. (2019), *Prefazione. L'enigma del credere*, in A. J. Carroll, *Il giardiniere invisibile. Credere, non credere, cercare*, EDB, Bologna: 2-6.
- Crucitti P. (2016), *Citizen Science. Fare scienza in modo partecipato. Principi, esempi e prospettive di un fenomeno in crescita costante*, «Scienze e Ricerche», 33: 23-35.
- Culcasi I. (2019), *L'eredità pedagogica di Paulo Freire nella comunità Nuevo Horizonte, Guatemala*, «Educatio Catholica», 2 (in corso di pubblicazione).
- Cumming E. e Henry W. E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
- Cunha M. C. (2012), *Indios no Brasil. História, direitos e cidadania*, Claro Enigma, São Paulo.
- Cunningham P. e Gardner P. (2004), *Becoming Teachers: Texts and Testimonies, 1907-1950*, Woburn Press, London.
- D'Ambrosio, Merazzi e Tusa (2003), *A scuola con il Duce*, <<https://slideplayer.it/slide/2425041/release/woothree>> (11/19).
- D'Ascenzo M. (2006), *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, Clueb.
- D'Ascenzo M. (2016), *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (1): 249-272.
- D'Ascenzo M. (2017), *Teachers' biographies as a resource for the history of education*, paper presentato al 4° Anglo-Spanish Meeting on History of education, dal titolo *Biography, History and Education*, svoltosi il 29-30 giugno 2017 presso l'Universidad de La Laguna (Tenerife, Spagna).
- D'Ascenzo M. (2018a), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, Pisa, Ets.
- D'Ascenzo M. (2018b), *The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia*, «Rivista di storia dell'educazione», 1: 153-171.
- D'Ascenzo M. (2019), *Patrimonio storico educativo in vetrina. Appunti su una recente mostra sulle scuole all'aperto tra passato e futuro*, «History of Education & Children's Literature», XIV, 1: 843-860.
- D'Ascenzo M. e Petazzini M. (a cura di) (2018), *Ritorno al futuro? Dalle scuole all'aperto alle nuove esperienze educative nella natura*, Mambo, Bologna.
- D'Ascenzo M. e Vignoli R. (2008), *Scuola, didattica e musei tra Otto e Novecento. Il Museo didattico 'Luigi Bombicci' di Bologna*, CLUEB, Bologna.
- Damasio A. (1999), *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano.
- Danieli L. e Messina D. (2018), *A scuola di autobiografia. Gràphein*, Mimesis, Milano.
- Danniau F. (2013), *Public History in a Digital Context: Back to the Future or Back to Basics?*, «BMGN: Low Countries Historical Review», 128 (4): 118-144.
- Deleuze G. (2007), *Cosa può un corpo*, Ombre corte, Verona.
- Demantowsky M. (a cura di) (2018), *Public History and School. International Perspectives*, De Gruyter, Berlin-Boston.
- Demantowsky M. (2018), *What is Public History*, in Demantowsky M. (a cura di), *Public History and School. International Perspectives*, De Gruyter, Berlin-Boston: 3-37.
- Demazière D. e Dubar C. (1997), *Analyser les entretiens biographiques*, Nathan, Paris.
- Demetrio D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano.
- Demetrio D. (a cura di) (1999a), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano.

- Demetrio D. (1999b), *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio D. (2003), *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*, Cortina, Milano.
- Depaepe M. (2001), *A Professionally Relevant History of Education for Teachers: Does it Exist? Reply to Jurgen Herbst's state of the art article*, «Paedagogica Historica», 37 (3): 629-640.
- Depaepe M. e Simon F. (1999), *Is there any Place for the History of 'Education' in the 'History of Education'? A plea for the History of Everyday Educational Reality in-and outside Schools*, «Paedagogica historica», XXX, 1: 9-16.
- Derrida J. (1967), *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Milano.
- Detti T. (2014), *Lo storico come figura sociale*, relazione inaugurale a Giunta Centrale per gli Studi Storici, *L'organizzazione della ricerca storica in Italia*, convegno, Roma, 16-17 dicembre 2014, <[http://gcss.it/wp-content/uploads/2015/09/Lo storico-come-figura-sociale.pdf](http://gcss.it/wp-content/uploads/2015/09/Lo-storico-come-figura-sociale.pdf)> (12/19).
- Dewey J. (1949), *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze (ed. orig. 1938).
- Di Giacomo M. (2017), *Servono ancora i musei di storia?* in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History: discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis: 269-278.
- Di Russo A. (2017), *Musei Narranti*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History: discussioni e pratiche*, Milano-Udine, Mimesis: 279-288.
- Diorio J. A. (1985), *The Decline of History as a Tool of Moral Training*, «History of Education Quarterly», 25 (1/2): 71-101.
- Dolci D. (1998), *Gente comune*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dolci D. (2008), *Racconti siciliani*, Sellerio, Palermo.
- Donati P. (2000), *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari.
- Donati P. e Archer M. (2015), *The Relational Subject*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dos Santos E. (2017), *Livros escolares diferenciados para indígenas*. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Dupront A., *L'acculturazione*, Einaudi, Torino 1966.
- Ercikan K. e Seixas P. (2015), *Issues in Designing Assessments of Historical Thinking*, «Theory Into Practice», 54 (3): 255-262.
- Escolano Benito A. (2016), *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Volta la carta, Ferrara.
- Fabbi M. (2019), *The Utopia of Deschooling and the Civilisation of Empathy. From anti-Pedagogy to the Evolution of the Educational Experience*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 103-120
- Fabbrizzi F. (2015), *Con le rovine: la musealizzazione contemporanea del sito archeologico*, Edifir, Firenze.
- Farinelli V. (a cura di) (2012), *La nazione tra i banchi. Il contributo della scuola alla formazione degli italiani tra Ottocento e Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Farné R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna.
- Farné R. (2006), *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*, UTET, Torino.
- Febvre L. (1955), *Les Lumières de Clio* (1^{er} septembre 1954), in *Rencontres internationales de Genève. Le Nouveau Monde et l'Europe*, Les Éditions de la Baconnière, Neuchâtel: 11-29.
- Ferrari M. (a cura di) (2011), *VAL-SILSIS (PV). Strumenti di VALutazione elaborati dalla SILSIS-sezione di Pavia*, Pavia University Press, Pavia.

- Ferrari M. (2016), *Rileggere Democrazia ed educazione di John Dewey un secolo dopo*, «Annuario della scuola classica di Cremona»: 205-216.
- Ferrari M. (2017a), “*Se i colori sono belli, lo sono in ugual misura*”: *l'educazione artistica secondo Cesare Lazzarini*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 90-97.
- Ferrari M. (2017b), *Le cose della scuola: riflessioni sulle modalità d'uso a partire dal dialogo con Rachele Mariotti*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 118-123.
- Ferrari M., *Per un'analisi della lezione delle cose tra ieri e oggi: dialoghi sulla modalità d'uso degli oggetti didattici*, in corso di stampa.
- Ferrari M. e Calvellini G. (a cura di) (2007), *Percorsi del cuore e della memoria nella vita di Portovenere*, Fantigrafica, Cremona.
- Ferrari M., Ferrari A. e Lepore A. (a cura di) (2014), “*Il prezioso acquisto della scienza e della virtù*”. *La Scuola Magistrale “Sofonisba Anguissola” di Cremona: uno studio di caso*, ETS, Pisa.
- Ferrari M. e Morandi M. (2015), *I programmi scolastici di ‘educazione fisica’ in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.
- Ferrari M. e Morandi M. (a cura di) (2017), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova.
- Ferrari M., Morandi M. e Falanga M. (2018), *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, ELS La Scuola, Brescia.
- Ferrari M., Morandi M. e Platé E. (2008), *La lezione delle cose. Oggetti didattici delle scuole dell'infanzia mantovane tra Ottocento e Novecento*, Comune di Mantova-Publipaolini, Mantova.
- Ferrari M., Morandi M. e Platé E. (2011), *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Junior-Spaggiari, Parma.
- Ferrari M., Panizza G. e Morandi M. (a cura di) (2008), *I beni culturali della scuola: conservazione e valorizzazione*, sezione monografica «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 15.
- Ferraris M. (2009), *Documentalità. Perché è necessario lasciar traccia*, Laterza, Roma-Bari.
- Ferrarotti F. (1986), *La storia e il quotidiano*, Laterza, Bari.
- Ferreira M. (2001), *A educação escolar indígena. Um diagnóstico crítico da situação no Brasil*, in Silva A. e Ferreira M., *Antropologia, história e educação*, Global, São Paulo: 71-111.
- Fiorin I. (a cura di) (2016), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori Education, Milano.
- Florestan Fernandes F. A. (2009), *Notas sobre a Educação na Sociedade Tupinambá*, in Florestan Fernandes F. A., *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*, Global Editora, São Paulo: 44-96.
- Fontana G. L. (2005), *Archeologia industriale in Italia: temi, progetti, esperienze*, AIPAI, s.l.
- Fonti D., Muratore N. e De Stefano I. (a cura di) (2006), *Duilio Cambellotti. Mito, segno, immagine*, Catalogo della mostra (Roma, Galleria F. Russo e Roma, Galleria Angelica, 18 novembre-16 dicembre 2006), De Luca Editori d'Arte, Roma.
- Formenti L. (1998), *La formazione autobiografica. Confronti tra modelli e riflessioni, tra teoria e prassi*, Guerini & Associati, Milano.
- Frabboni F. (1980), *Asilo nido e scuola materna*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fraser R. (1990), *La formación de un entrevistador*, «Historia y Fuente Oral», 3: 129-150.
- Frisina A. (2010), *Focus group. Una guida pratica*, Bologna, Il Mulino.

- Gallerano N. (1995), *Storia e uso pubblico della storia*, in Gallerano N. (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, FrancoAngeli, Milano: 17-32.
- Gardenghi B. (1917, luglio) *La scuola all'aperto*, «La vita cittadina»: 171-172.
- Gardini N. (2019), *Le 10 parole latine che raccontano il mondo*, La Repubblica, Roma.
- Gardner B. e Hamilton P. (a cura di) (2017), *The Oxford handbook of public history*, Oxford University Press, New York.
- Gecchele M. (2010), *Il segreto della vecchiaia. Una stagione da scoprire*, FrancoAngeli, Milano.
- Geladakia S. e Papadimitriou G. (2014), *University Museums as Spaces of Education: The Case of the History of Education Museum at the University of Athens*, «Procedia-Social and Behavioral Sciences», 147: 300-306.
- Gieri Samoggia F. (2016), *I cento anni delle Fortuzzi. «Mandateci le vostre foto d'epoca», «Il Resto del Carlino».*
- Ginzburg C. (1976), *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Einaudi, Torino.
- Ginzburg C. (1986), *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino: 158-193.
- Giroux H. (2011), *On Critical Pedagogy*, Bloomsbury Academic, New York.
- Giroux H. (2015), *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, & Public Education*, (ed. 2), Peter Lang, New York.
- Goldberg G. 2010, *Rethinking the Public/Virtual Sphere: the Problem with Participation*, «New Media & Society», 13 (5): 739-754.
- Gonçalves Vidal D. e Paulilo A. (voce a cura di) (2018), *School Culture*, in *Oxford Research Encyclopedia of Education*, January. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.59.
- Goodman J. e Grosvenor I. (2009), *Educational Research-History of Education: a Curious Case?*, «Oxford Review of Education», 35 (5): 601-616.
- Greco P. (2014), *Open science, open data: la scienza trasparente*, «Scienza & Società», 17/18.
- Grion V. e Cook-Sather A. (a cura di) (2013), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini, Milano.
- Grupioni L. D. B. (1994), *Índios no Brasil*, MEC, Brasilia, (org.).
- Gruzinski, S. (2016), *Abbiamo ancora bisogno della storia? Il senso del passato nel mondo globalizzato*, Raffaello Cortina, Milano.
- Guerra M., *La Public History, ovvero della funzione civile della storia*, <<http://www.novecento.org/uso-pubblico-della-storia/la-public-history-ovvero-della-funzione-civile-della-storia-3512/>> (09/19)
- Guglielmi D. e Guerra L. (a cura di) (2016), *La formazione iniziale degli insegnanti. Un'indagine sul TFA a Bologna*, FrancoAngeli, Milano.
- Guldi J. e Armitage D. (2014), *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Habermas J. (1990³), *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Surhkamp Verlag, (ed. 3; ed. orig. 1962), (trad. it. *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Bari-Roma 1971).
- Harms T. e Clifford R. M. (1994), *SOVASI. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*, adattamento italiano di Ferrari M. e Gariboldi A., Junior, Bergamo (ed. orig. 1980).
- Harms T., Cryer D. e Clifford R.M. (1992), *Scala per la valutazione dell'asilo nido*, adattamento italiano di Ferrari M. e Livraghi P., FrancoAngeli, Milano (ed. orig. 1990).
- Hobsbawm E. J. (1995), *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano.
- Hobsbawm E. J. e Ranger T. (a cura di) (1983), *The invention of tradition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Honoré B. (2000), *Vers l'oeuvre de formation. L'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris.

- Igelmo Zaldívar, J. (2012), *Las teorías de la desescolarización; cuarenta años de perspectiva histórica*, «Historia social y de la educación», 1 (1), 28-57.
- Igelmo Zaldívar, J. (2016), *Descolarizar la vida. Ivan Illich y la crítica de las instituciones educativas*, Enclave, Barcelona.
- Inaugurazione della «Scuola Fortuzzi» ai Giardini Margherita (1917, 23 luglio)*, «Il Resto del Carlino».
- Jedlowski P. (1986), *Il tempo dell'esperienza. Studi sul concetto di vita quotidiana*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (2000), *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano.
- Jedlowski P. (2001), *Memory and Sociology: Therms and Issues*, «Time & Society», 1: 29-44.
- Jedlowski P. (2002), *Memoria, esperienza e modernità*, FrancoAngeli, Milano.
- Jedlowski P. (2009), *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Jedlowski P. (2016), *Intenzioni di memoria. Sfera pubblica e memoria autocritica*, Mimesis, Milano.
- Jedlowski P. (2017), *Memorie del futuro. Un percorso tra sociologia e studi culturali*, Carocci, Roma.
- Jensen B. E. (2009), *Usable Pasts: Comparing Approaches to Popular and Public History*, in Ashton P. e Kean H. (a cura di), *People and their Pasts. Public History Today*, Palgrave Macmillan, Basingstoke: 42-56.
- Jones A. A. (1999), *Public History Now and Then*, «The Public Historian», 3: 21-28.
- Julia D. (1995), *La culture scolaire comme objet historique*, in Novoa A., Depaepe M. e E. Johanningmerier W. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, «Paedagogica Historica», Supplementary Series, I: 353-382.
- Katz S. (1996), *The uniqueness of the Holocaust: The historical dimension*, in A. S. Rosenbaum (a cura di), *Is the Holocaust Unique? Perspectives on comparative genocide*, Westview Press, Oxford: 19-38.
- Kazepov Y. e Carbone D. (2018), *Che cos'è il Welfare state*, Carocci, Roma.
- Kelley R. (1978), *Public History: its origins, nature and prospects*, «The Public Historian», 1, 1.
- Kühberger C. (2018), *The private use of Public History and its effects on the classroom*, in Demantowsky M. (a cura di), *Public History and School. International Perspectives*, De Gruyter, Berlin-Boston: 69-83.
- La scuola durante il Fascismo* (2010, 10 marzo), Rédigé par anpi-lissone, disponibile sul sito dell'A.N.P.I. di LISSONE - Sezione "Emilio Diligenti", <<http://anpi-lissone.overblog.com/article-12011651.html>> (02/2019).
- Lacan J. (1974), *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, in Contri G. (a cura di), *Scritti*, Einaudi, Torino: 87-94.
- Laker J., Naval C. e Mrnjauš K. (a cura di) (2014), *Civic Pedagogies in Higher Education*, Palgrave Macmillan, London.
- Larcher D. (2013), *La formazione iniziale degli insegnanti in Austria*, in Baldacci M. (a cura di), *La formazione dei docenti in Europa*, Bruno Mondadori-Pearson Italia, Milano-Torino: 119-145.
- Laterza G. (2009), *Le lezioni di storia: il ruolo dell'editore*, in E. Vezzosi (a cura di), *Il festival della storia e il loro pubblico*, «Contemporanea», 4: 729-732.
- Linné A. (2001), *Myths in Teacher Education and the Use of History in Teacher Education Research*, «European Journal of Teacher Education», 24 (1): 35-45.
- Lombardo Radice G. (1936), *Ricordando Giovanni Cena*, in Lombardo Radice G., *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari: 179-201.

- Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma.
- Luppi E. (2015), *Prendersi cura della terza età. Valutare e innovare i servizi per anziani fragili e non autosufficienti*, FrancoAngeli, Milano.
- Maalouf A. (2005), *L'identità*, Bompiani, Milano.
- Macinai E. (2011), *Tra tutela e cura. L'assistenza alla prima infanzia dagli asili di carità alla Legge n. 285 del 1997*, in Macinai E. (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, ETS, Pisa: 17-42.
- Macinai E. e Oliviero S. (2016), *Creating Spaces for Early Childhood Education and Care in Italy. The Early Years of Tuscany Public ECEC in the Testimonies of the Educators (1970-1990)*, in Dávila P. e Naya L. M^a, *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, Erein, Donostia-San Sebastian: 891-903.
- Macinai E. e Oliviero S. (2019), *Per una storia dei nidi comunali in Toscana (1970-1990)*, in P. Benesperi e M. Mondello, *La nascita degli asili nido nel comune di Piombino*, FahrenHouse, Salamanca: 7-11.
- Maerker A., Sleight S. e Sutcliffe A. (a cura di) (2018), *History, memory and public life. The past in the present*, Routledge, Abingdon.
- Mantegazza R. e Seveso G. (2006), *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- Marcucci A. (1948), *La scuola di Giovanni Cena*, Paravia, Torino.
- Marescotti E. (2013), *Il significato dell'educazione degli adulti di E.C. Lindeman*, Anicia, Roma.
- Martino V. (2016), *Musei e collezioni del patrimonio universitario. Indagine su un sistema culturale diffuso*, «Museologia Scientifica», n.s., 10: 42-55.
- Marx (1961), *Zur Kritik der Politischen Ökonomie*, in Marx K. und Engels F., *Werke*, Dietz Verlag, Berlin/DDR.
- Maturana H. e Varela J. F. (1987), *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano.
- McCullough G. (2000), *Publicizing the Educational Past*, in Crook D. e Aldrich R. (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London: 1-16.
- Mead N. (2019), *Values and Professional Knowledge in Teacher Education*, Routledge, New York-London.
- Meda J. (2016), *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, FrancoAngeli, Milano.
- Meda J. e Badanelli A. M. (a cura di) (2013), *La historia de la cultura escolar en Italia y en España: balance y perspectivas*, EUM, Macerata.
- Meda J., Montino D. e Sani R. (a cura di) (2010), *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, Polistampa, Firenze.
- Meda J. e Viñao A. (2017), *School Memories: Historiographical Balance and Heuristic Perspectives*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 1-9.
- Melià B. (1979), *Educação indígena e alfabetização*, Loyola, São Paulo.
- Melià B. (2015), *Prefácio. Memória, história e futuro dos povos indígenas*, in G. Chamorro e I. Combés (orgs.), *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul. História cultura e transformações sociais*, Ed. UFGD, Dourados: 15-17.
- Merleau-Ponty M. (1999), *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano.
- Merzagora M. e Rodari P. (2007), *La scienza in mostra. Musei science centre e comunicazione*, Mondadori, Milano.
- Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Cortina editore, Milano.
- Michon P. (2016), *Storie minuscole*, Adelphi, Milano.
- Millan M. (2013), *I musei tra public history e uso pubblico della storia*, «E-Review», 1, <<http://e-review.it>> (11/19).

- Mineccia F. (1996), *La pietra e la città. Famiglie artigiane e identità urbana a Fiesole dal XVI al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Minesso M. (2007), *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI 1925-1975*, Il Mulino, Bologna.
- Minetti P. (1927), *Giovanni Cena poeta e apostolo dell'istruzione*, Vallardi, Milano.
- Mingarelli A. (1919, luglio), *La scuola all'aperto*, «La vita cittadina»: 171-182 (pubblicato anche come opuscolo, Coop. tipografica Mareggiani, Bologna 1919).
- Mitchell D. (2008), *Traditional vs. Critical Service-Learning: Engaging the Literature to Differentiate Two Models*, «Michigan Journal of Community Service Learning».
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Le Monnier, Firenze, <<http://www.icbrembatesopra.gov.it/sites/default/files/scuole/indicazioni-nazionali-il-curricolo-delle-scuole-dellinfanzia-e-del-primo-ciclo-di-istruzione.pdf>> (11/19).
- Montessori M. (1952), *La mente del bambino. Mente assorbente*, Garzanti, Milano (ed. orig. 1949).
- Morandi M. (2018), *Storie di vita e d'impresa tra XX e XXI secolo. Un percorso pedagogico*, «Annali di storia dell'educazione delle istituzioni scolastiche», 25: 291-305.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano (ed. orig. 1999).
- Mortari L. (a cura di) (2017), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, FrancoAngeli, Milano.
- Mosca G. (1939), *Ricordi di scuola*, Rizzoli, Milano.
- Nancy J. L. (2002), *All'ascolto*, Cortina editore, Milano.
- Necrologio a F. Fortuzzi* (1916, novembre), «La vita cittadina»: 13.
- Negri A. e Negri M. (1978), *L'archeologia industriale*, G. D'Anna, Messina-Firenze.
- Noiret S. (2009), «Public History» e «storia pubblica» nella rete, «Ricerche storiche», 2-3: 275-327.
- Noiret S. (2011a), *La Public History, una disciplina fantasma?*, «Memoria e Ricerca», 37: 9-35.
- Noiret S. (2011b), *Introduzione: per una Federazione Internazionale di Public History*, <https://www.academia.edu/881807/Public_History_pratiche_nazionali_ed_identità_globale> (11/19).
- Noiret S. (2011c), *La Digital History: Histoire et Mémoire à la portée de tous*, «Ricerche Storiche», 41:111-148
- Noiret S. (2013), *Digital History 2.0*, in F. Clavert e S. Noiret (a cura di), *L'histoire contemporaine à l'ère numérique. Contemporary History in the Digital Age*, Peter Lang, Brussels: 155-190.
- Noiret S. (2015), *Storia pubblica digitale*, «Zapruder. Storie in movimento», 36: 9-23.
- Noiret S. (2017a), *Introduzione: per la Public History internazionale, disciplina globale*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L. e Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano: 9-33.
- Noiret S. (2017b), *A proposito di Public History internazionale e dell'uso-abuso della storia nei musei*, «Memoria e Ricerca», 1: 3-20.
- Noiret S. (a cura di) (2017c), *Musei di storia e Public History*, «Memoria e ricerca», 1: 1-134.
- Noiret S. (2018), *Digital Public History*, in Dean D. (ed.), *A companion to public history*, Wiley, Malden (MA): 111-124.
- Nóvoa A. (2003), *Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación*, in Popkewitz T. S., Franklin B. M. e Pereyra-García Castro M. A. (coord.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Ed. Pomares, Barcelona: 61-84.

- Nóvoa A. (2009), *Educação 2021: Para uma história do futuro*, «Revista Iberoamericana de Educación», 49, 1-18.
- Nucciotti M. e Bonacchi C. (a cura di) (2012), *Primo congresso nazionale di archeologia pubblica in Italia: estratti delle relazioni*, Firenze <http://www.archeopubblica2012.it/wp-content/uploads/2012/10/AP_abstracts_web.pdf> (11/19).
- Oldenburg R. (1991), *The Great Good Place*, Marlowe & Company, New York.
- Oldenburg R. (2000), *Celebrating the Third Place: Inspiring Stories about the "Great Good Places" at the Heart of Our Communities*, Marlowe & Company, New York.
- Oliviero, S. (2015), *The history of the Resistance taught in Italian schools by its key players. The commitment of the National Association of Italian Partisans (ANPI) in Tuscany*, «Studi sulla Formazione», XVIII: 67-77.
- Orvieto L. (2005), *La nascita di Roma*, Giunti Junior, Firenze (ed. orig. 1927, *Il Natale di Roma*, Bemporad).
- Ostrom E. e Hess C. (a cura di) (2009), *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Milano, Mondadori.
- Ottaviano C. (2017), La 'crisi della storia' e la Public History, «RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea» 1(I n. s): 41-56.
- Pardi A. (2007), *Prefazione*, in G. Deleuze, *Cosa può un corpo*, Ombre corte, Verona: 7-41.
- Passerini L. (a cura di) (1978), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Passow A. H., Goldberg M. e Tannenbaum A. J. (a cura di) (1971), *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano (ed. orig. 1967).
- Pazzagli R. (1996), *Famiglie e paesi. Mutamento e identità locale in una comunità toscana: Buggiano dal XVII al XIX secolo*, Marsilio, Venezia.
- Pellegrini G. (2010), *La gente non ci guarda*, in Mellara M. e Rossi A., *La febbre del fare. Bologna 1945-1980*, Cineteca di Bologna, Bologna.
- Piketty T. (2019), *Capital et idéologie*, Seuil, Paris.
- Pinkola Estés C. (1997), *L'incanto di una storia*, Frassinelli, Milano.
- Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza. Introduzione al problema della formazione alla terza età*, Bulzoni, Roma.
- Pinto Minerva F. (1988), *Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari.
- Pinto Minerva F. (2012), *Nonne Nonni Nipoti. Le narrazioni dell'arte*, in Dozza L. e Frabboni F. (a cura di), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano: 15-22.
- Pirillo P. (1997), *Gente di Pontremoli. Identità, continuità, mutamenti in un cento di Lunigiana*, Marsilio, Venezia.
- Pirini L. (1921), *Prima di ritornare a casa*, «Il giornalino della Scuola all'aperto», vol. II, 1.
- Piseri F. (2017a), *La co-costruzione di prodotti culturali a scuola: un percorso tra le proposte didattiche nel fondo Cesare Lazzarini dell'Archivio di Stato di Mantova*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 98-108.
- Piseri F. (2017b), *La vita materiale della scuola on line. Musei e collezioni: una breve sitografia ragionata*, in Ferrari M. e Morandi M. (a cura di), *Le cose e le loro lezioni. Itinerari di analisi pedagogica in prospettiva diacronica*, Comune di Mantova, Mantova: 186-199.
- Pomian K. (2001), *Che cos'è la storia*, Bruno Mondadori, Milano.
- Pomian K. (2013), *Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies*, «Le Débat», 177: 47-58.
- Porciani I. (2010), *La Nazione in mostra. Musei storici europei*, «Passato e presente», 79: 109-132

- Porciani I. (2017), *What can Public History do for museums, what can museums do for Public History?*, «Memoria e Ricerca», 1: 21-40.
- Portelli A. (2007), *Storia orale. Racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma.
- Portincasa A. (a cura di) (2019), *Cinque domande sulla didattica della storia*, «Novecento.org. Didattica della storia in rete», 11, <<http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/cinque-domande-sulla-didattica-della-storia-3575/>> (11/19).
- Pratt M. L. (1991), *Arts of the Contact Zone*, «Profession»: 33-40.
- Priem K., König G. M. e Casale R. (hrsgg.) (2012), *Die Materialität der Erziehung: Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte*, «Zeitschrift für Pädagogik», 58, Beltz Verlag, Weinheim und Basel: 7-13.
- Prosser J. (a cura di) (1999), *School Culture*, Paul Chapman Publishing, London.
- Putnam R. D. (1993), *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Mondadori, Milano.
- Quintavalla C., Viglianti P., Lugli S. e Cuccurese N. (2019), *Chi ha votato la risoluzione Ue che equipara nazismo e comunismo si ricordi di Marzabotto*, «Left», <<https://left.it/2019/10/02/chi-ha-votato-la-risoluzione-ue-che-equipara-nazismo-e-comunismo-si-ricordi-di-marzabotto/>> (10/19).
- Rabazas Romero T., Ramos Zamora S. e Sanz Simón C. (2018), *El Museo M. B. Cossío como laboratorio de innovación docente. Freinet en las aulas universitarias*, in González S., Meda J., Motilla X. e Pomante L. (a cura di), *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, FarenHouse, Salamanca: 881-890.
- Ragusa A. (2011), *Alle origini dello Stato contemporaneo. Politiche di gestione dei beni culturali e ambientali tra Ottocento e Novecento*, Franco Angeli, Milano.
- Ragusa A. (2014), *I giardini delle Muse. Il patrimonio culturale e ambientale in Italia dalla Costituente all'istituzione del Ministero (1946-1975)*, Franco Angeli, Milano.
- Ramos Zamora S. e Pericacho Gómez F. J. (2015), *Una propuesta de innovación docente para enseñar historia de la renovación pedagógica*, «Educació i Història», 26: 65-88.
- Randi E. (1954), *Lezioni ed esercitazioni di economia domestica per le scuole di avviamento e tipo industriale femminile. Conforme ai nuovi programmi ministeriali. Circolare 22 settembre 1948 n. 63*, Marzocco, Firenze.
- Regione Toscana (a cura di) (2018), *Per la storia di un confine difficile*, Toscana Notizie, Firenze.
- Remes A. (2017), *Memory, Identity and Supranational History Museum: Building of House of European History*, «Memoria e Ricerche», 1: 99-116
- Renders H., De Haan B. e Harmsma J. (a cura di) (2017), *The biographical turn. Lives in history*, Routledge, New York.
- Revel J. (a cura di) (2005), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Viella, Roma.
- Revelli N. (2005), *Il mondo dei vinti*, Einaudi, Torino.
- Ridolfi M. (2017), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini editore, Pisa.
- Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva. Impegnarsi per sé, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.
- Robinson W. (2000), *Finding our professional niche. Reinventing ourselves as Twenty First Century historians of education*, in Crook D. e Aldrich R. (eds.), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London: 50-63.
- Rodari P. (2006), *Nascita di uno Science Centre. Fenomenologie italiane*, «Journal of Science Communication», 5, 2, <http://www.scienzasocietascienza.eu/materiali/Rodari_2006.pdf> (11/19).

- Rosa P. (2011), *Dai musei di collezione ai musei di narrazione*, «DISEGNARECON», 8: 129-138.
- Rosenwein B. H. (2016), *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, Viella, Roma (ed. orig. 2016).
- Rosenzweig R. (2011), *Clio Wired. The Future of the Past in the Digital Age*, Columbia University Press, New York.
- Salvatori E. (2017), *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*, «RIME, Rivista dell'istituto di storia dell'Europa mediterranea», 1 (1): 57-94.
- Saraceno C. (2013), *Il Welfare. Modelli e dilemmi della cittadinanza sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Sayer F. (2015), *Public History. A practical guide*, Bloomsbury, London.
- Schirripa V. (2019), *Fughe dalla scuola e innovazione pedagogica for dummies (2016-2018)*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 263-275
- Schnee E., Better A. e Cummings M.C. (a cura di) (2016), *Civic Engagement Pedagogy in the Community College: Theory and Practice*, Springer International.
- Schön D. A. (1993), *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari (ed. orig. 1983).
- Schön D. A. (2006), *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano (ed. orig. 1987).
- Schön D. A. (2013), *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Ashgate, Farnham.
- Schulz W., Ainley J., Fraillon J., Losito B., Agrusti G. e Friedman T. (2016), *Becoming Citizens in a Changing World. ICCS: IEA International Civic and Citizenship Education Study, 2016 International Report*, Springer. Disponibile da <<https://www.springer.com/gp/book/9783319739625>>.
- Scalvi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Mondadori, Milano.
- Si lavora! e Piccoli guadagni* (1951, novembre), «Giornalino della scuola»: 1, 2.
- Silva M. e Azevedo M. (1995), *Pensando as escolas dos povos indígenas*, in Silva A. e Gruponi L. D. B. (orgs.), *A temática indígena na sala de aula*, MEC/MARI/UNESCO, Brasília: 149-169.
- Spinoza B. (2007), *Etica*, Bompiani Milano (ed. orig. 1677).
- Stearns P. N. (2012), *The history of happiness*, «Harvard business review», 90 (1-2): 104-109.
- Stearns P. N. (2019), *Happy Children: A Modern Emotional Commitment*, «Frontiers in psychology», 10: 1-8.
- Szijártó I.M. (2008), *Puzzle, fractal, mosaic. Thoughts on microhistory*, «Journal of Microhistory», <<http://microhistory.org/?e=48&w=journal-of-microhistory-2008#body-anchor>>.
- Tapia M.N. (2006), *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma.
- Targhetta F. (2017), *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 157-164.
- Tognarini I. e Nesti A. (2003), *Archeologia industriale: l'oggetto, i metodi, le figure professionali*, Carocci, Roma.
- Tognon G. (2014), *La democrazia del merito*, Salerno editrice, Roma.
- Tognon G. (2017), *L'injustice de l'école «democratique» et la liberté éducative*, in C. Jamet et C. Nafti-Malherbe (a cura di), *Mutations et permanences. Actes du 28 colloque de l'Acise*, Editions Feuillages, Angers: 407-421.

- Tognon G. (2019), *Tra solitudine e comunità. Il ponte della vita cristiana nell'età di Internet*, in Maffei I. e Rivoltella P. C. (a cura di), *Dalle communities alle comunità. (Commenti al messaggio di Papa Francesco per la 53a giornata mondiale delle comunicazioni sociali)*, Scholé, Brescia: 55-68.
- Tolstoj L. N. (1982), *Guerra e pace*, trad. it. di P. Zveteremich, Garzanti, Milano.
- Tomassini L. (2017), *Linee programmatiche, AIPH. Associazione Italiana Public History*, <<https://aiph.hypotheses.org/luigi-tomassini>> (11/19).
- Torre A. (2015), *Public History e Patrimonio: due casi di storia applicata*, «Quaderni Storici», 3: 629-659.
- Torres C. A. (2014), *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*, La Scuola editrice, Brescia.
- Totaro F. (a cura di) (2018), *Il corpo e le sue trasformazioni*, Morcelliana, Brescia.
- Tramma S. (2003), *I nuovi anziani. Storia, memoria, formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma.
- Traverso E. (1998), *La singolarità storica di Auschwitz, problemi e derive di un dibattito* in Flores M. (a cura di), *Nazismo, fascismo, comunismo*, Bruno Mondadori, Milano: 303-324.
- Tucci W. (2018), *Il Manifesto della Public History italiana, AIPH*, <<https://aiph.hypotheses.org/3193>> (11/19).
- Tyrrell I. (2005), *Historians in public. The practice of American history, 1890-1970*, University of Chicago Press, Chicago.
- Ulivieri S. (1996), *Donne e insegnamento dal dopoguerra a oggi. La femminilizzazione del corpo insegnante*, in Ulivieri S. (a cura di), *Essere donne insegnanti. Storia, professionalità e cultura di genere*, Rosenberg & Sellier, Torino: 47-86.
- Urban M., Vandebroek M., Lazzari A., Van Laere K. e Peeters J. (2012), *Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report*, European Commission, Directorate-General for Education and Culture, <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>> (11/19).
- Valente L. e Leoni L. (1976), *Il passeggio regina Margherita. 1876-1976*, Comune di Bologna, Bologna.
- Vannini G. (a cura di) (2012), *Archeologia pubblica in Toscana: un progetto e una proposta*, FUP, Firenze.
- Varni A. (a cura di) (2002), *Storia delle professioni in Italia tra Ottocento e Novecento*, Il Mulino, Bologna.
- Vaudetti M., Minucciani V. e Canepa S. (a cura di) (2012), *The Archaeological Musealization. Multidisciplinary intervention in archaeological sites for the conservation, communication and culture*, Allemandi & C., Torino.
- Vezzosi E. (a cura di) (2009), *I festival della storia e il loro pubblico*, «Contemporanea», 4: 717-720.
- Vigilante A. (2019), *Alternative alla scuola tradizionale o alternative alla scuola? L'homeschooling in Italia*, «Scholé. Rivista di educazione e studi culturali», LVII (2): 228-239.
- Viñao A. (2010), *Memoria, patrimonio y educación*, «Educatio Siglo XXI», 28(2): 17-42.
- Viñao A. (2012), *La historia material y inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación*, «Educação», 35 (1): 7-17.
- Vinovskis M. A. (2015), *Using Knowledge of the Past to Improve Education Today: US Education History and Policy-Making*, «Paedagogica Historica», 51 (1-2): 30-44.
- Violante C. (1982), *La storia locale: temi fonti e metodi della ricerca*, Il Mulino, Bologna.
- Vittori M. (a cura di) (1997), *Duilio Cambellotti e la terra pontina*, Assessorato alla cultura, Latina.

- Wallon H. (1984), *L'enfant turbulent*, Quadrige, PUF, Paris (ed. orig. 1934).
- Werquin P. (2010), *Recognising non-formal and informal learning outcomes, policies and practices. Outcomes, policies and practices*, OECD publishing, Paris, 35.
- Wesley Johnson G. (1987), *Professionalism: foundation of public history instruction*, «The Public Historian», 9 (3): 96-110.
- Yanes-Cabrera C. e Escolano Benito A. (2017), *Archaeology of Memory and School Culture: Materialities and "Immaterialities" of School*, in Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Cham: 263-270.
- Yanes-Cabrera C., Meda J. e Viñao A. (a cura di) (2017), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, Svizzera.
- Zabalza M.A. (2004), *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.
- Zardini F. (1922), *L'allevamento*, «Il giornalino della Scuola all'aperto», vol. II, 4.
- Ziman J. (2002), *La vera scienza*, Dedalo, Bari (ed. orig. 2000).

Indice dei nomi

- Aasgar, R. 87
Adorno, S. 12
Agostini, F. 144, 157
Ajuriaguerra, J. de 104-105, 116
Alatri, G. 229, 231, 233
Alberti, S.J.J. 177, 181
Aldrich, R. 52-53
Aleramo, S. 230-231
Allemandi, U. 183
Amodio, G. 217
Amodio, L. 174, 181-182
Antonelli, Q. 65, 74
Aramburuzabala, P. 28, 39
Archer, M. 33, 39
Argentin, G. 78, 87
ArisiRota, A. 81, 86
Armitage, D. 25, 39, 42, 52
Ascenzi, A. 144, 157, 170, 172, 182, 231, 233
Ashton, P. 100, 211, 220
Augschöll, A. 157
Azevedo, M. 227, 234
- Bacchetti, F. 168
Bachen, C. 27, 39
Badanelli, A.M. 80-81, 88
Baeriswyl, F. 164, 167
Baldacci, M. 88
Balla, G. 229, 232
Bandini, G. IX, XII, 41, 43, 45, 52, 69, 74, 80, 85-86, 99-100, 131-132, 157, 168
Banti, A.M. 26, 39
Baschiera, B. 202, 209
Bateson, G. 106, 109-111, 116
- Bauman, Z. 66, 70, 74
Becchi, E. 79-80, 87
Beker, C. 93, 100
Bellardi, A. 81, 87
Benelli, C. 65, 67-69, 72, 74
Benesperi, P. 167-168
Bergius, C. 144, 157
Bernazzi, C. 150
Bernstein, B. 79
Bertaux, D. 202, 209
Bertella Farnetti, P. 5, 22, 52-53, 92, 100, 159, 167, 169, 182, 211-213, 220-221
Berti, A. 127
Bertin, G.M. 213, 217, 219
Bertucelli, L. 22, 53, 92, 100, 169, 182, 211, 215, 220-221
Better, A. 27, 40
Betti, C. V, 44, 52, 168
Betti, E. 211, 220
Bianchini, P. 80, 87, 223
Binotto, M. 12, 22
Biscioni, R. 3
Bittencourt, C.F.B 223, 226, 233
Bjelland Kartzow, M. 84, 87
Bombicci, L. 214, 220
Bonacchi, c. 6, 22, 176, 182
Bondioli, A. 161, 167
Bonomo, B. 160, 168
Borghesi, A. 141
Bosetti, G. 37, 39
Botti, A. 5, 22, 52-53, 92, 100, 159, 167, 169, 182, 211, 220-221
Braster, S. 179, 182, 216, 220

- Bravi, L. 185, 190, 196
 Briani, R. 155
 Bronfenbrenner, U. 84, 87
 Brunelli, M. 169-170, 172, 180, 182
 Bucchi, M. 174, 182
 Buffardi, A. 174, 182
 Buñel, L. 70-71, 74
 Burke, P. 216, 220
 Busconi, C. 138, 141
- Cagnolati, A. 197, 204-205
 Cahn Speyer, G. 232
 Cambellotti, D. 229-234
 Camera, R. 127, 130
 Canepa, S. 176, 183
 Capelletto, G. 13
 Capo, C. 155
 Cappelli, C. 130
 Carbone, D. 30, 40
 Cardini, F. 12
 Carioli, S. 131, 133, 157
 Carle, L. 13-14, 22
 Caroli, R. 125
 Carpigiani, C. 119, 126-127, 129-130
 Carraud, C. 37, 39
 Carroll, A.J. 39
 Carter, J. 186
 Cartesio, R.D. 104, 106
 Casale, R. 80, 89
 Caspard, P. 81, 87, 202, 209
 Cassese, S. 32, 39
 Castiglioni, G. 191
 Catarsi, E. 160-161, 168
 Catastini, F. 9, 22
 Cattabrini, U. 168
 Causarano, P. 161, 168
 Cauvin, T. 48, 52, 211, 220
 Cavalli, A. 78, 87
 Celli, A. 230
 Cena, G. 224, 229-231, 234
 Chabot, I. 13, 22
 Chalmers, D. 110, 116
 Chamorro, G. 234
 Chervel, A. 80, 87
 Chiavaroli, A. 148, 150
 Chiavistelli, A. 26, 39
 Chomski, M.J. 187
 Christou, T. 42, 52
 Cianchi, M. 147, 149
 Cima, R. 199, 201-202, 209
 Cini, T. 144-145
 Cirifino, F. 96, 100
- Clark, A. 110, 116
 Clavert, F. 183
 Clemens, G.B. 7-8, 22
 Clifford, J. 172-173, 182
 Clifford, R.M. 80, 88
 Cohen, D. 51-52
 Cojocar, O.M. 87
 Colazzo, S. 28, 39
 Colombi, V. 86-87
 Combés, I. 234
 Conrad, R. 50, 52
 Contri, G. 116
 Cook-Sather, A. 82, 88
 Cortigiani, S. 147, 149
 Costa, P. 37, 39
 Crook, D. 52-53
 Crucitti, P. 174, 182
 Cryer, D. 80, 88
 Culcasi, I. 28, 39
 Cumming, E. 198, 209
 Cunha, M.C. 225, 233
 Cunningham, P. 43, 52
- Daddi, C. 154
 Damasio, A. 108, 116
 D'Ambrosio, E. 142, 157
 Danieli, L. 72, 74
 Danniau, F. 51-52
 D'Ascenzo, M. 122, 129-130, 211, 214-216, 220
 Dávila, P. 168
 Dean, D. 53
 De Haan, B. 216, 221
 Deleuze, G. 106, 109-110, 112, 116
 Dello Sbarba, E. 152
 Del Monte, R. 181
 De Luca, M. 204-205, 234
 Deluigi, R. 202, 209
 Demantowsky, M. 131-132, 157
 De Maria, C. 211, 220
 Demazière, D. 203, 209
 Demetrio, D. 65, 68, 70, 74, 201, 209
 De Nicolò, M. 9
 Depaepe, M. 45, 52, 179, 182, 221
 Derrida, J. 112, 116
 De Serio, B. 197
 De Stefano, I. 231, 234
 Detti, T. 211, 220
 Dewey, J. 27, 78, 80, 87, 198, 209
 Di Bello, G. 168
 Di Giacomo, M. 95, 100, 169, 182
 Diligenti, E. 158

- Diorio, J.A. 42, 52
 Di Russo, A. 169, 182
 Dolci, D. 65, 74
 Donati, P. 33-34, 39
 Dondarini, R. 213, 215
 D'Orsi, A. 9
 Dozza, L. 210
 Dubar, C. 203, 209
 Dupront, A. 81, 87
 Durkheim, E. 45
- Ellerani, P. 28, 39
 Ercikan, K. 56-57, 64
 Escolano Benito, A. 81, 89, 216, 220
- Fabbri, M. 31, 39, 147, 149
 Fabbri, S. 147, 149
 Fabbri, F. 176, 182
 Falanga, M. 80, 88
 Falomo, L. 81, 87
 Farinelli, V. 26, 39
 Farné, R. 80, 87
 Farnetti, E. 5, 22, 52-53, 92, 100, 159, 167,
 169, 182, 211-213, 220-221
 Febvre, L. 58-59, 64
 Fernandes Bittencourt, C.M. 223
 Ferrari, M. 77-83, 86-89, 178, 182
 Ferrarotti, F. 202, 209
 Ferreira, M. 227, 234
 Fiocchi, L. 144, 219
 Fiorin, I. 28, 39
 Flores, M. 196
 Florestan Fernandes, F.A. 226, 234
 Fontana, G.L. 7, 22
 Fonti, D. 231, 234
 Formenti, L. 199, 210
 Fortunati, A. 160-161, 168
 Fortuzzi, F. XI, 119-120, 122-125, 127,
 129-130
 Frabboni, F. 161, 168, 210
 Franchi, P. 125
 Franci, S. 133
 Franklin, B.M. 53
 Freire, P. 28, 39, 85
 Freud, A. 105
 Frisch, M. 9
 Frittelli, S. 126
 Furco, A. 28
- Gabrielli, G. 119, 126-127, 129-130
 Gallerano, N. 4, 9, 22, 211, 220
 Galliani, E. 124-125
- Galli, G. 232
 Gardenghi, B. 120, 130
 Gardini, N. 36, 39
 Gardner, B. 211, 220
 Gardner, P. 43, 52
 Garibaldi, G. 217
 Geladakia, S. 170, 183
 Genovesi, F. 147, 149
 Ghiara, M.R. 181
 Giardina, A. 15, 96, 100
 Gieri Samoggia, F. 123, 130
 Ginzburg, C. 61-62, 64, 216, 220-221
 Giroux, H. 27, 39
 Giuliani, T. 217
 Giunta, F. 192
 Giuntini, C. 133
 Goffman, E. 26
 Goldberg, M. 27, 39, 79, 88
 Gonçalves Vidal, D. 171, 183
 González, S. 183
 Goodman, J. 45, 52
 Govoni, M. 124, 128
 Greppi, G. 191
 Grion, V. 82, 88
 Grosvenor, I. 45, 52, 179, 182, 216, 220
 Gruzinski, S. 11, 22
 Guerra, L. 60, 64, 78, 88, 128, 142-143, 185,
 189, 194, 214, 217
 Guglielmi, D. 78, 88
 Guldi, J. 25, 39, 42, 52
- Habermas, J. 26, 37, 39
 Hamilton, P. 211, 220
 Harmsma, J. 216, 221
 Harms, T. 80, 88
 Hegel, G.W.F. 106
 Heilbrunn, B. 157
 Henry, W.E. 198
 Hess, C. 51, 53
 Hobsbawm, E.J. 63-64, 156-157
 Honoré, B. 116
 Horn, C. 87
- Illich, I. 40
- Jamet, C. 40
 Jedlowski, P. 68, 74, 92, 100, 202, 210
 Jensen, B.E. 93, 100
 Johanningmerier, E.W. 52, 221
 Jones, A. 94, 100
 Julia, D. 43, 52, 216, 221

- Katz, S. 188, 196
 Kazepov, Y. 30, 40
 Kean, H. 100
 Kelley, R. 211, 221
 König, G.M. 80, 89
 Kühberger, C. 156-157

 Lacan, J. 105, 116
 Laker, J. 27, 40
 Lang, P. 39, 182-183, 220
 Larcher, D. 79, 88
 Laterza, G. 9, 22, 39, 74, 209-210, 220, 234
 Lazzari, A. 164, 168
 Lazzarini, C. 82-83, 87-88
 Leoni, L. 120, 130
 Leoni, M. 147, 150
 Lepore, A. 81-82, 87
 Levi, P. 232
 Lindeman, E.C. 78, 88
 Linné, A. 45, 52
 Livraghi, P. 88
 Longhena, M. 120-121, 214, 220
 Luppi, E. 197, 202, 209-210
 Lynn, K-M. 27, 39

 Maalouf, A. 70, 75
 Maccanti, D. 150
 Macinai, E. 159-160, 168
 Maerker, A. 211, 221
 Manetti, L. 155
 Manetti, N. 152
 Mannori, L. 26, 39
 Mantegazza, R. 144, 158
 Mantovani, S. 161, 167
 Marucci, A. 229-234
 Marescotti, E. 78, 88
 Mariotti, R. 82, 87
 Martino, V. 171, 183
 Marx, K. 61, 64
 Matthes, E. 157
 Maturana, H. 110, 116
 McCullough, G. 52
 McIlrath, L. 28, 39
 McKee, K. 27, 39
 Mead, N. 46, 52
 Meda, J. XII, 52, 80-81, 86, 88-89, 100, 171, 178, 183
 Melià, B. 223, 226, 234
 Mellara, M. 130
 Merazzi, V. 142, 157
 Merleau-Ponty, M. 112, 116
 Merlo, G. 91

 Merriman, N. 175
 Messina, D. 22, 72, 74
 Mezirow, J. 107-108, 112
 Michón, P. 65
 Millan, M. 97, 100
 Mineccia, F. 13, 22, 182
 Minesso, M. 160, 168
 Minetti, P. 229, 234
 Mingarelli, A. 120, 130
 Minoli, G. 9
 Minucciani, V. 176, 183
 Mitchell, D. 28, 40
 Mondello, M. 167-168
 Montessori, M. 198
 Montino, D. 81, 88
 Morandi, M. 80-81, 83, 87-89, 178, 182
 Morcellini, M. 22
 Morin, E. 84, 88
 Mortari, L. 28, 40
 Mosca, G. 139, 158
 Motilla, X. 183
 Muratore, N. 231, 234
 Mussolini, B. 143, 188, 191, 193

 Nafti-Malherbe, C. 40
 Nancy, J.L. 106-107, 112, 114, 116
 Nathan, A. 209, 232
 Naya, L.M. 168, 182
 Negri, A. 6, 22
 Negri, M. 6, 22
 Nesti, A. 7, 23
 Nietzsche, F. 108
 Nini, G. 192
 Nobile, S. 12, 22
 Noiret, S. X, 3, 15, 22, 25, 41, 44, 47-48, 51-53, 86, 88, 91-95, 99-101, 132-133, 158, 165, 168-169, 175, 183, 213, 221
 Novoa, A. 52
 Nucciotti, M. 6, 22

 Oldenburg, R. 27, 40
 Oliviero, S. IX, XII, 159, 168
 Opazo, H. 28, 39
 Ortoleva, P. 10
 Orvieto, L. 144, 158
 Ossola, A. 9
 Ostrom, E. 51, 53
 Ottaviano, C. 10, 94, 101

 Padoan, I.M. 103
 Panizza, G. 81, 88
 Papadimitriou, G. 170, 183

- Pardi, A. 108, 112, 116
 Passerini, L. 83, 88
 Passow, A.H. 79, 88
 Patrizi, E. 172, 182
 Paulilo, A. 171, 183
 Pazzagli, R. 13, 22
 Pellegrini, G. 124, 130
 Pericacho Gómez, F.J. 170, 183
 Peschi, I. 147, 149
 Petazzini, M. 129-130, 215
 Philippi, J. 27, 39
 Piketty, T. 34, 40
 Pillati, M. 215
 Pini, C. 144
 Pinkola Estés, C. 65-66, 68, 75
 Pinto Minerva, F. 197, 210
 Pirillo, P. 13, 22
 Pirini, L. 128, 130
 Piseri, F. 81, 83, 88-89
 Platé, E. 83, 88, 182
 Platone 106
 Polidori, S. 141
 Pollack, D. 28
 Pomante, L. 183
 Pomian, K. 91, 95-96, 101
 Popkewitz, T.S. 53
 Porciani, I. 95, 97, 101, 173, 180-181, 183
 Portincasa, A. 12, 22
 Pozo Andrés, M.M. del 179, 182, 216, 220
 Pratt, M.L. 173
 Priem, K. 80, 89
 Prosser, J. 179, 183
 Putnam, R.D. 13, 22
- Rabazas Romero, T. 170, 183
 Radice, L. 229, 231, 233-234
 Ragusa, A. 4, 22
 Ramos Zamora, S. 170, 183
 Rampichini, E. 180
 Randi, E. 147, 158
 Ranger, T. 63-64
 Raphael, C. 27, 39
 Ratzinger, J.A. 37, 39
 Reich, W. 105
 Remes, A. 98, 101
 Renders, H. 216, 221
 Revel, J. 216, 221
 Revelli, N. 65, 75
 Ridolfi, M. 46, 53, 92, 101, 169, 183, 211, 221
 Ripamonti, E. 198, 210
 Robinson, W. 43, 53
 Rodari, P. X, 47, 155, 174, 183
- Rosa, P. 96, 98, 100-101
 Rosenbaum, A.S. 196
 Rosenwein, B.H. 82, 89
 Rosenzweig, R. 225, 234
 Rossi, A. 130
 Rossi, P. 22
- Salvarani, L. 55
 Salvatori, E. 41, 53
 Sanicola, G. 86-87
 Sani, R. 81, 88, 144, 157, 170, 231, 233
 Sanz Simón, C. 170, 183
 Saraceno, C. 30, 40
 Saragat, G. 194
 Savonardo, L. 174, 182
 Sayer, F. 180, 183, 211, 221
 Schadla-Hall, T. 175
 Schirripa, V. 31, 40
 Schnee, E. 27, 40
 Schön, D.A. 50, 53, 78, 89
 Schütze, S. 157
 Sclavi, M. 199, 210
 Scola, E. 143
 Seixas, P. 56-57, 64
 Seveso, G. 144, 158
 Silvana, maestra 100, 134
 Simon, F. 179, 182
 Sleight, S. 211, 221
 Spiganti, M. 166
 Spinoza, B. 106, 108-110, 112, 116
 Strodbeck, F.L. 79
 Sutcliffe, A. 211, 221
 Szijártó, I.M. 63-64
- Tani, N. 152
 Tannenbaum, A.J. 79, 88
 Tapia, M.N. 28, 40
 Tognarini, I. 7, 23
 Tognon, G. 25, 32, 36, 40
 Tolstoj, L. 58, 60, 64
 Tomassini, L. 3, 156, 158, 182
 Toninelli, D. 148, 150
 Torre, A. 4-5, 10, 23
 Torres, C.A. 28, 40
 Tamma, S. 202, 210
 Trapeznik, A. 211, 220
 Traverso, E. 188-189, 196
 Trench, B. 174, 182
 Tucci, W. 132, 158
 Tusa, N. 142, 157
- Ucko, P. 175

- Ulivieri, S. 200, 210
Urban, M. 164, 168
- Vagliani, P. 223
Valente, L. 120, 130
Valentini, E. 22
Vandenbroeck, M. 164, 168
Vandone, L. 144, 157
VanLaere, K. 164, 168
Vannini, G. 6, 23, 176
Varela, J.F. 110, 116
Varni, A. 77, 89
Vaudetti, M. 176, 183
Ventura, F. 219
Vezzosi, E. 9, 22-23
Vigilante, A. 31, 40
Vignoli, R. 214, 220
Viñao, A. XII, 52, 81, 86, 88-89, 100
- Vinovskis, M.A. 45, 53
Violante, C. 8, 23
- Wallon, H. 104, 110, 116
Werquin, P. 132, 158
Wesley Johnson, G. 42-43, 53
Wiesel, E. 186-187
Woolf, S. 13
- Yanes-Cabrera, C. XII, 52, 81, 86, 88-89, 100
- Zabalza, M.A. 164, 168
Zaldivar, J.I. 31
Zanardi, F. 120
Zardini, F. 128, 130
Ziman, J. 174, 183
Zona Donini, B. 124, 128
Živković, M. 193

Studi e saggi
Titoli Pubblicati

ARCHITETTURA, STORIA DELL'ARTE E ARCHEOLOGIA

- Acciai S., *Sedad Hakki Eldem. An aristocratic architect and more*
- Bartoli M.T., Lusoli M. (a cura di), *Le teorie, le tecniche, i repertori figurativi nella prospettiva d'architettura tra il '400 e il '700. Dall'acquisizione alla lettura del dato*
- Bartoli M.T., Lusoli M. (a cura di), *Diminuzioni e accrescimenti. Le misure dei maestri di prospettiva*
- Benelli E., *Archetipi e citazioni nel fashion design*
- Benzi S., Bertuzzi L., *Il Palagio di Parte Guelfa a Firenze. Documenti, immagini e percorsi multimediali*
- Biagini C. (a cura di), *L'Ospedale degli Infermi di Faenza. Studi per una lettura tipomorfologica dell'edilizia ospedaliera storica*
- Bologna A., *Pier Luigi Nervi negli Stati Uniti 1952-1979. Master Builder of the Modern Age*
- Eccheli M.G., Pireddu A. (a cura di), *Oltre l'Apocalisse. Arte, Architettura, Abbandono*
- Fischer von Erlach J.B., *Progetto di un'architettura storica / Entwurf einer Historischen Architektur*, traduzione e cura di G. Rakowitz
- Fрати M., *"De bonis lapidibus concis": la costruzione di Firenze ai tempi di Arnolfo di Cambio. Strumenti, tecniche e maestranze nei cantieri fra XIII e XIV secolo*
- Gregotti V., *Una lezione di architettura. Rappresentazione, globalizzazione, interdisciplinarietà*
- Gulli R., *Figure. Ars e ratio nel progetto di architettura*
- Lauria A., Benesperi B., Costa P., Valli F., *Designing Autonomy at Home. The ADA Project. An Interdisciplinary Strategy for Adaptation of the Homes of Disabled Persons*
- Lisini C., *Lezione di sguardi. Edoardo Detti fotografo*
- Maggiora G., *Sulla retorica dell'architettura*
- Mantese E. (a cura di), *House and Site. Rudofsky, Lewerentz, Zanuso, Sert, Rainer*
- Mazza B., *Le Corbusier e la fotografia. La vérité blanche*
- Mazzoni S. (a cura di), *Studi di Archeologia del Vicino Oriente. Scritti degli allievi fiorentini per Paolo Emilio Pecorella*
- Messina M.G., *Paul Gauguin. Un esotismo controverso*
- Paolucci F. (a cura di), *Epigrafia tra erudizione antiquaria e scienza storica*
- Pireddu A., *In abstracto. Sull'architettura di Giuseppe Terragni*
- Pireddu A., *The Solitude of Places. Journeys and Architecture on the Edges*
- Pireddu A., *In limine. Between Earth and Architecture*
- Rakowitz G., *Tradizione Traduzione Tradimento in Johann Bernhard Fischer von Erlach*
- Tonelli M.C., *Industrial design: latitudine e longitudine*
- CULTURAL STUDIES
- Candotti M.P., *Interprétations du discours métalinguistique. La fortune du sūtra A 1.1.68 chez Patañjali et Bhartṛhari*
- Castorina M., *In the garden of the world. Italy to a young 19th century Chinese traveler*
- Nesti A., *Per una mappa delle religioni mondiali*
- Nesti A., *Qual è la religione degli italiani? Religioni civili, mondo cattolico, ateismo devoto, fede, laicità*
- Pedone V., *A Journey to the West. Observations on the Chinese Migration to Italy*
- Pedone V., Sagiya I. (edited by), *Perspectives on East Asia*
- Pedone V., Sagiya I. (edited by), *Transcending Borders. Selected papers in East Asian studies*

- Rigopoulos A., *The Mahānubhāvs*
 Squarcini F. (a cura di), *Boundaries, Dynamics and Construction of Traditions in South Asia*
 Sagiyama I., Castorina M. (edited by), *Trajectories: Selected papers in East Asian studies*
 軌跡
 Vanoli A., *Il mondo musulmano e i volti della guerra. Conflitti, politica e comunicazione nella storia dell'islam*

DIRITTO

- Allegretti U., *Democrazia partecipativa. Esperienze e prospettive in Italia e in Europa*
 Bartolini A., Pioggia A. (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. VIII. Cittadinanze amministrative*
 Cafagno M., Manganaro F. (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. V. L'intervento pubblico nell'economia*
 Cavallo Perin R., Police A., Saitta F. (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. I. L'organizzazione delle pubbliche amministrazioni tra Stato nazionale e integrazione europea*
 Chiti E., Gardini G., Sandulli A. (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. VI. Unità e pluralismo culturale*
 Cingari F. (a cura di), *Corruzione: strategie di contrasto (legge 190/2012)*
 Civitarese Matteucci S., Torchia L., *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. IV. La tecnificazione*
 Comporti G.D. (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. VII. La giustizia amministrativa come servizio (tra effettività ed efficienza)*
 Curreri S., *Democrazia e rappresentanza politica. Dal divieto di mandato al mandato di partito*
 Curreri S., *Partiti e gruppi parlamentari nell'ordinamento spagnolo*
 De Giorgi Cezzi, Portaluri Pier Luigi (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. II. La coesione politico-territoriale*
 Federico V., Fusaro C. (a cura di), *Constitutionalism and Democratic Transitions. Lessons from South Africa*
 Fiorita N., *L'Islam spiegato ai miei studenti. Otto lezioni su Islam e diritto*
 Fiorita N., *L'Islam spiegato ai miei studenti. Undici lezioni sul diritto islamico*
 Fossum J.E., Menéndez A.J., *La peculiare costituzione dell'Unione Europea*
 Gregorio M., *Le dottrine costituzionali del partito politico. L'Italia liberale*
 Marchetti B., Renna M. (a cura di), *A 150 anni dall'unificazione amministrativa italiana. Studi. Vol. III. La giuridificazione*
 Palazzo F., Bartoli R. (a cura di), *La mediazione penale nel diritto italiano e internazionale*
 Ragno F., *Il rispetto del principio di pari opportunità. L'annullamento della composizione delle giunte regionali e degli enti locali*
 Sorace D. (a cura di), *Discipline processuali differenziate nei diritti amministrativi europei*
 Trocker N., De Luca A. (a cura di), *La mediazione civile alla luce della direttiva 2008/52/CE*
 Urso E., *La mediazione familiare. Modelli, principi, obiettivi*
 Urso E., *Le ragioni degli altri. Mediazione e famiglia tra conflitto e dialogo. Una prospettiva comparatistica e interdisciplinare*

ECONOMIA

- Ammannati F., *Per filo e per segno. L'Arte della Lana a Firenze nel Cinquecento*
 Bardazzi R. (edited by), *Economic multisectoral modelling between past and future. A tribute to Maurizio Grassini and a selection of his writings*
 Bardazzi R., Ghezzi L. (edited by), *Macroeconomic modelling for policy analysis*
 Barucci P., Bini P., Conigliello L. (a cura di), *Economia e Diritto durante il Fascismo. Approfondimenti, biografie, nuovi percorsi di ricerca*

- Barucci P., Bini P., Conigliello L. (a cura di), *Il Corporativismo nell'Italia di Mussolini. Dal declino delle istituzioni liberali alla Costituzione repubblicana*
- Barucci P., Bini P., Conigliello L. (a cura di), *Intellettuale e uomini di regime nell'Italia fascista*
- Ciampi F., *Come la consulenza direzionale crea conoscenza. Prospettive di convergenza tra scienza e consulenza*
- Ciampi F., *Knowing Through Consulting in Action. Meta-consulting Knowledge Creation Pathways*
- Ciappei C. (a cura di), *La valorizzazione economica delle tipicità rurali tra localismo e globalizzazione*
- Ciappei C., Citti P., Bacci N., Campatelli G., *La metodologia Sei Sigma nei servizi. Un'applicazione ai modelli di gestione finanziaria*
- Ciappei C., Sani A., *Strategie di internazionalizzazione e grande distribuzione nel settore dell'abbigliamento. Focus sulla realtà fiorentina*
- Garofalo G. (a cura di), *Capitalismo distrettuale, localismi d'impresa, globalizzazione*
- Lauretì T., *L'efficienza rispetto alla frontiera delle possibilità produttive. Modelli teorici ed analisi empiriche*
- Lazzeretti L. (a cura di), *Art Cities, Cultural Districts and Museums. An Economic and Managerial Study of the Culture Sector in Florence*
- Lazzeretti L. (a cura di), *I sistemi museali in Toscana. Primi risultati di una ricerca sul campo*
- Lazzeretti L., Cinti T., *La valorizzazione economica del patrimonio artistico delle città d'arte. Il restauro artistico a Firenze*
- Lazzeretti L., *Nascita ed evoluzione del distretto orafico di Arezzo, 1947-2001. Primo studio in una prospettiva ecology based*
- Meade S. Douglas (edited by), *In Quest of the Craft. Economic Modeling for the 21st Century*
- Simoni C., *Approccio strategico alla produzione. Oltre la produzione snella*
- Simoni C., *Mastering the Dynamics of Apparel Innovation*

FILOSOFIA

- Baldi M., Desideri F. (a cura di), *Paul Celan. La poesia come frontiera filosofica*
- Barale A., *La malinconia dell'immagine. Rappresentazione e significato in Walter Benjamin e Aby Warburg*
- Berni S., Fadini U., *Linee di fuga. Nietzsche, Foucault, Deleuze*
- Borsari A., *Schopenhauer educatore? Storia e crisi di un'idea tra filosofia morale, estetica e antropologia*
- Brunkhorst H., *Habermas*
- Cambi F., *Pensiero e tempo. Ricerche sullo storicismo critico: figure, modelli, attualità*
- Cambi F., Mari G. (a cura di), *Giulio Preti: intellettuale critico e filosofo attuale*
- Casalini B., Cini L., *Giustizia, uguaglianza e differenza. Una guida alla lettura della filosofia politica contemporanea*
- Desideri F., Matteucci G. (a cura di), *Dall'oggetto estetico all'oggetto artistico*
- Desideri F., Matteucci G. (a cura di), *Estetiche della percezione*
- Di Stasio M., *Alvin Plantinga: conoscenza religiosa e naturalizzazione epistemologica*
- Giovagnoli R., *Autonomy: a Matter of Content*
- Honneth A., *Capitalismo e riconoscimento*
- Michelini L., *Il nazional-fascismo economico del giovane Franco Modigliani*
- Mindus P., *Cittadini e no: Forme e funzioni dell'inclusione e dell'esclusione*
- Sandrini M.G., *La filosofia di R. Carnap tra empirismo e trascendentalismo. (In appendice: R. Carnap Sugli enunciati protocollari, Traduzione e commento di E. Palombi)*
- Solinas M., *Psiche: Platone e Freud. Desiderio, sogno, mania, eros*
- Trentin B., *La Città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo*, a cura di Iginio Ariemma
- Valle G., *La vita individuale. L'estetica sociologica di Georg Simmel*

FISICA

- Arecchi F.T., *Cognizione e realtà*

LETTERATURA, FILOLOGIA E LINGUISTICA

- Bastianini G., Lapini W., Tulli M., *Harmonia. Scritti di filologia classica in onore di Angelo Casanova*
- Bilenchi R., *The Conservatory of Santa Teresa*
- Bresciani Califano M., *Piccole zone di simmetria. Scrittori del Novecento*
- Caracchini C., Minardi E. (a cura di), *Il pensiero della poesia. Da Leopardi ai contemporanei. Letture dal mondo di poeti italiani*
- Cauchi-Santoro R., *Beyond the Suffering of Being: Desire in Giacomo Leopardi and Samuel Beckett*
- Colucci D., *L'Eleganza è frigida e L'Empire des signs. Un sogno fatto in Giappone*
- Dei L. (a cura di), *Voci dal mondo per Primo Levi. In memoria, per la memoria*
- Ferrone S., *Visioni critiche. Recensioni teatrali da «l'Unità-Toscana» (1975-1983)*, a cura di Teresa Megale e Francesca Simoncini
- Ferrara M.E., *Il realismo teatrale nella narrativa del Novecento: Vittorini, Pasolini, Calvino*
- Filipa L.V., *Altri orientalism. L'India a Firenze 1860-1900*
- Francesce J., *Leonardo Sciascia e la funzione sociale degli intellettuali*
- Francesce J., *Vincenzo Consolo: gli anni de «l'Unità» (1992-2012), ovvero la poetica della colpa-espiazione*
- Franchini S., *Diventare grandi con il «Pioniere» (1950-1962). Politica, progetti di vita e identità di genere nella piccola posta di un giornalino di sinistra*
- Francovich Onesti N., *I nomi degli Ostrogoti*
- Frau O., Gragnani C., *Sottoboschi letterari. Sei case studies fra Otto e Novecento. Mara Antelling, Emma Boghen Conigliani, Evelyn, Anna Franchi, Jolanda, Flavia Steno*
- Frosini G., Zamponi S. (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni*
- Galigani G., *Salomè, mostruosa fanciulla*
- Gori B., *La grammatica dei clitici portoghesi. Aspetti sincronici e diacronici*
- Gorman M., *I nostri valori, rivisti. La biblioteconomia in trasformazione*
- Graziani M., Abbati O., Gori B. (a cura di), *La spugna è la mia anima. Omaggio a Piero Ceccucci*
- Graziani M. (a cura di), *Un incontro lusofono plurale di lingue, letterature, storie, culture*
- Guerrini M., *De bibliothecariis. Persone, idee, linguaggi*
- Guerrini M., Mari G. (a cura di), *Via verde e via d'oro. Le politiche open access dell'Università di Firenze*
- Keidan A., Alfieri L. (a cura di), *Deissi, riferimento, metafora*
- Lopez Cruz H., *America Latina aportes lexicos al italiano contemporaneo*
- Mario A., *Italo Calvino. Quale autore laggiù attende la fine?*
- Masciandro F., *The Stranger as Friend: The Poetics of Friendship in Homer, Dante, and Boccaccio*
- Nosilia V., Prandoni M. (a cura di), *Trame controluce. Il patriarca 'protestante' Cirillo Loukaris / Backlighting Plots. The 'Protestant' Patriarch Cyril Loukaris*
- Pagliaro A., Zuccala B. (edited by), *Luigi Capuana: Experimental Fiction and Cultural Mediation in Post-Risorgimento Italy*
- Pestelli C., *Carlo Antici e l'ideologia della Restaurazione in Italia*
- Rosengarten F., *Through Partisan Eyes.. My Friendships, Literary Education, and Political Encounters in Italy (1956-2013). With Sidelights on My Experiences in the United States, France, and the Soviet Union*
- Ross S., Honess C. (edited by), *Identity and Conflict in Tuscany*
- Totaro L., *Ragioni d'amore. Le donne nel Decameron*
- Turbanti S., *Bibliometria e scienze del libro: internazionalizzazione e vitalità degli studi italiani*
- Virga A., *Subalternità siciliana nella scrittura di Luigi Capuana e Giovanni Verga*
- Zamponi S. (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2015*
- Zamponi S. (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2016*
- Zamponi S. (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2017*
- Zamponi S. (a cura di), *Intorno a Boccaccio / Boccaccio e dintorni 2018*

MATEMATICA

Paolo de Bartolomeis, *Matematica. Passione e conoscenza. Scritti (1975-2016)*, a cura di Fiammetta Battaglia, Antonella Nannicini e Adriano Tomassini

MEDICINA

Mannaioni P.F., Mannaioni G., Masini E. (a cura di), *Club drugs. Cosa sono e cosa fanno*
Saint S., Krein S.L. (con Stock R.W.), *La prevenzione delle infezioni correlate all'assistenza. Problemi reali, soluzioni pratiche*

PEDAGOGIA

Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*
Mariani A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*

POLITICA

Caruso S., Homo oeconomicus. *Paradigma, critiche, revisioni*
Cipriani A. (a cura di), *Partecipazione creativa dei lavoratori nella 'fabbrica intelligente'. Atti del Seminario di Roma, 13 ottobre 2017*
Cipriani A., Gramolati A., Mari G. (a cura di), *Il lavoro 4.0. La Quarta Rivoluzione industriale e le trasformazioni delle attività lavorative*
Cipriani A., Ponzellini A.M. (a cura di), *Colletti bianchi. Una ricerca nell'industria e la discussione dei suoi risultati*
Corsi C. (a cura di), *Felicità e benessere. Una ricognizione critica*
Corsi C., Magnier A., *L'Università allo specchio. Questioni e prospettive*
De Boni C., *Descrivere il futuro. Scienza e utopia in Francia nell'età del positivismo*
De Boni C. (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. 1. L'Ottocento*
De Boni C., *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte prima: da inizio secolo alla seconda guerra mondiale*
De Boni C. (a cura di), *Lo stato sociale nel pensiero politico contemporaneo. Il Novecento. Parte seconda: dal dopoguerra a oggi*
Gramolati A., Mari G. (a cura di), *Bruno Trentin. Lavoro, libertà, conoscenza*
Gramolati A., Mari G. (a cura di), *Il lavoro dopo il Novecento: da produttori ad attori sociali. La Città del lavoro di Bruno Trentin per un'«altra sinistra»*
Lombardi M., *Fabbrica 4.0: i processi innovativi nel Multiverso fisico-digitale*
Ricciuti R., Renda F., *Tra economia e politica: l'internazionalizzazione di Finmeccanica, Eni ed Enel*
Spini D., Fontanella M. (a cura di), *Sognare la politica da Roosevelt a Obama. Il futuro dell'America nella comunicazione politica dei democrats*
Tonini A., Simoni M. (a cura di), *Realtà e memoria di una disfatta. Il Medio Oriente dopo la guerra dei Sei Giorni*
Zolo D., *Tramonto globale. La fame, il patibolo, la guerra*

PSICOLOGIA

Aprile L. (a cura di), *Psicologia dello sviluppo cognitivo-linguistico: tra teoria e intervento*
Barni C., Galli G., *La verifica di una psicoterapia cognitivo-costruttivista sui generis*
Luccio R., Salvadori E., Bachmann C., *La verifica della significatività dell'ipotesi nulla in psicologia*

SCIENZE NATURALI

Bessi F.V., Clauser M., *Le rose in fila. Rose selvatiche e coltivate: una storia che parte da lontano*
Sánchez-Villagra M.R., *Embrioni nel tempo profondo. Il registro paleontologico dell'evoluzione biologica*

SOCIOLOGIA

- Alacevich F., *Promuovere il dialogo sociale. Le conseguenze dell'Europa sulla regolazione del lavoro*
- Alacevich F.; Bellini A., Tonarelli A., *Una professione plurale. Il caso dell'avvocatura fiorentina*
- Battiston S., Mascitelli B., *Il voto italiano all'estero. Riflessioni, esperienze e risultati di un'indagine in Australia*
- Becucci S. (a cura di), *Oltre gli stereotipi. La ricerca-azione di Renzo Rastrelli sull'immigrazione cinese in Italia*
- Becucci S., Garosi E., *Corpi globali. La prostituzione in Italia*
- Bettin Lattes G., *Giovani Jeunes Jovenes. Rapporto di ricerca sulle nuove generazioni e la politica nell'Europa del sud*
- Bettin Lattes G. (a cura di), *Per leggere la società*
- Bettin Lattes G., Turi P. (a cura di), *La sociologia di Luciano Cavalli*
- Burroni L., Piselli F., Ramella F., Trigilia C., *Città metropolitane e politiche urbane*
- Catarsi E. (a cura di), *Autobiografie scolastiche e scelta universitaria*
- Leonardi L. (a cura di), *Opening the European Box. Towards a New Sociology of Europe*
- Nuvolati G., *Mobilità quotidiana e complessità urbana*
- Nuvolati G., *L'interpretazione dei luoghi. Flânerie come esperienza di vita*
- Nuvolati G., *Sviluppo urbano e politiche per la qualità della vita*
- Ramella F., Trigilia C. (a cura di), *Reti sociali e innovazione. I sistemi locali dell'informatica*
- Rondinone A., *Donne mancanti. Un'analisi geografica del disequilibrio di genere in India*

STORIA E SOCIOLOGIA DELLA SCIENZA

- Angotti F., Pelosi G., Soldani S. (a cura di), *Alle radici della moderna ingegneria. Competenze e opportunità nella Firenze dell'Ottocento*
- Cabras P.L., Chiti S., Lippi D. (a cura di), *Joseph Guillaume Desmaysons Dupallans. La Francia alla ricerca del modello e l'Italia dei manicomi nel 1840*
- Califano S., Schettino V., *La nascita della meccanica quantistica*
- Cartocci A., *La matematica degli Egizi. I papiri matematici del Medio Regno*
- Fontani M., Orna M.V., Costa M., *Chimica e chimici a Firenze. Dall'ultimo dei Medici al Padre del Centro Europeo di Risonanze Magnetiche*
- Guatelli F. (a cura di), *Scienza e opinione pubblica. Una relazione da ridefinire*
- Massai V., *Angelo Gatti (1724-1798)*
- Meurig T.J., *Michael Faraday. La storia romantica di un genio*
- Schettino V., *Scienza e arte. Chimica, arti figurative e letteratura*

STUDI DI BIOETICA

- Baldini G. (a cura di), *Persona e famiglia nell'era del biodiritto. Verso un diritto comune europeo per la bioetica*
- Baldini G., Soldano M. (a cura di), *Nascere e morire: quando decido io? Italia ed Europa a confronto*
- Baldini G., Soldano M. (a cura di), *Tecnologie riproduttive e tutela della persona. Verso un comune diritto europeo per la bioetica*
- Bucelli A. (a cura di), *Produrre uomini. Procreazione assistita: un'indagine multidisciplinare*
- Costa G., *Scelte procreative e responsabilità. Genetica, giustizia, obblighi verso le generazioni future*
- Galletti M., Zullo S. (a cura di), *La vita prima della fine. Lo stato vegetativo tra etica, religione e diritto*

STUDI EUROPEI

- Guderzo M., Bosco A. (edited by), *A Monetary Hope for Europe. The Euro and the Struggle for the Creation of a New Global Currency*
- Scalise G., *Il mercato non basta. Attori, istituzioni e identità dell'Europa in tempo di crisi*

