



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

DOTTORATO DI RICERCA IN
PSICOLOGIA E SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CICLO XXXV

COORDINATORE Prof. ssa Vanna Boffo

*La Storia della lettura è la storia di ciascun lettore. Un percorso di
Public History of Education*

Settore Scientifico Disciplinare PED/02

Dottorando

Dott.ssa Monica Dati

Tutor

Prof. Gianfranco Bandini

Coordinatore

Prof. ssa Vanna Boffo

Anni 2019/2022

Ringraziare desidero

per tutte le biblioteche del mondo
per quello stare bene tra gli altri che leggono
per i nostri maestri immensi
per chi nei secoli ha ragionato in noi

Mariangela Gualtieri, *Bello mondo*
(Tratto da *Le giovani parole*, Einaudi, Torino,
2015, p. 116)

LA STORIA DELLA LETTURA E' LA STORIA DI CIASCUN LETTORE: UN PERCORSO DI PUBLIC HISTORY OF EDUCATION

Introduzione	Pag.	4
Cap. 1 La storia per e con il pubblico: alla scoperta della Public History	»	12
1.1 Fuori dalla torre d'avorio: origini ed obiettivi della Public History	»	12
1.2 Public History "is a big tent": una disciplina, tante definizioni	»	16
1.3 Quando la vediamo la riconosciamo: la Public History e il suo sviluppo in Italia	»	24
1.4 La Public History e il digitale tra sfide ed opportunità	»	32
Cap. 2 History of education is not a foreign country: il rapporto tra Public History e ricerca storico-educativa	»	40
2.1 L'importanza di un incontro	»	40
2.2 Il contesto internazionale tra Public History Pedagogy e didattica della storia	»	46
2.3 Il contesto italiano: antecedenti, pratiche inconsapevoli e prospettive future	»	54
2.4 Per e con i cittadini: la relazione tra Public History e biblioteche	»	67
Cap. 3 Lettura, storia e memoria autobiografica: itinerari di ricerca e riflessioni	»	74
3.1 Storia della lettura: un bilancio di studi e ricerche alla scoperta del lettore comune	»	74
3.2. "Se solo avessimo l'autobiografia di un macellaio": le testimonianze scritte ed orali come fonte per la storia della lettura	»	81
3.3 "Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti?": scrittori, autobiografie e ricordi di lettura	»	89
3.4 "Vivo nel desiderio di leggere i miei libri": memorie dall'Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano»		98
3.5 Reading in UK: archivi e progetti online nell'esperienza inglese	»	104
Cap.4 Madeleine in biblioteca: un laboratorio di ricordi e storie di lettura	»	111
4.1 Mettersi in ascolto dei lettori: il progetto e la sua metodologia tra Storia orale e Digital Public History	»	111
4.2 Libri clandestini. Leggere di nascosto in età contemporanea	»	117
4.3 Sotto controllo: lettura e censura familiare	»	123
4.4 Genitori e figli intorno ad un libro: memorie di educazione familiare e promozione della lettura	»	129
4.5 "Misericordia o castigo": scuola, <i>Promessi Sposi</i> e ricordi di lettura	»	135
4.6 "Leggere insieme": dalla lettura duale ai bookclubs	»	142
Conclusioni	»	150
Appendice	»	155
Riferimenti bibliografici	»	179

Già nella vetrina della libreria hai individuato la copertina col titolo che cercavi. Seguendo questa traccia visiva ti sei fatto largo nel negozio attraverso il fitto sbarramento di Libri Che Non Hai Letto che ti guardavano accigliati dai banchi e dagli scaffali cercando d'intimidirti. Ma tu sai che non devi lasciarti mettere in soggezione, che tra loro s'estendono per ettari ed ettari i Libri Che Puoi Fare A Meno Di Leggere, i Libri Fattihh Per Altri Usi Che La Lettura, i Libri Già Letti Senza Nemmeno Bisogno D'Aprirli In Quanto Appartenenti Alla Categoria Del Già Letto Prima Ancora D'Essere Stato Scritto. E così superi la prima cinta dei baluardi e ti piomba addosso la fanteria dei Libri Che Se Tu Avessi Più Vite Da Vivere Certamente Anche Questi Li Leggeresti Volentieri Ma Purtroppo I Giorni Che Hai Da Vivere Sono Quelli Che Sono. Con rapida mossa li scavalchi e ti porti in mezzo alle falangi dei Libri Che Hai Intenzione Di Leggere Ma Prima Ne Dovresti Leggere Degli Altri, dei Libri Troppo Cari Che Potresti Aspettare A Comprarli Quando Saranno Rivenduti A Metà Prezzo, dei Libri Idem Come Sopra Quando Verranno Ristampati Nei Tascabili, dei Libri Che Potresti Domandare A Qualcuno Se Te Li Presta, dei Libri Che Tutti Hanno Letto Dunque E' Quasi Come Se Li Avessi Letti Anche Tu. Sventando questi attacchi, ti porti sotto le torri del fortilizio, dove fanno resistenza i Libri Che Da Tanto Tempo Hai In Programma Di Leggere, i Libri Che Da Anni Cercavi Senza Trovarli, i Libri Che Riguardano Qualcosa Di Cui Ti Occupi In Questo Momento, i Libri Che Vuoi Avere Per Tenerli A Portata Di Mano In Ogni Evenienza, i Libri Che Potresti Mettere Da Parte Per Leggerli Magari Quest'Estate, i Libri Che Ti Mancano Per Affiancarli Ad Altri Libri Nel Tuo Scaffale, i Libri Che Ti Ispirano Una Curiosità Improvvisa, Frenetica E Non Chiaramente Giustificabile. Ecco che ti è stato possibile ridurre il numero illimitato di forze in campo a un insieme certo molto grande ma comunque calcolabile in un numero finito, anche se questo relativo sollievo ti viene insidiato dalle imboscate dei Libri Letti Tanto Tempo Fa Che Sarebbe Ora Di Rileggerli e dei Libri Che Hai Sempre Fatto Finta D'Averli Letti Mentre Sarebbe Ora Ti Decidessi A Leggerli Davvero.

Se una notte d'inverno un viaggiatore, Italo Calvino

Introduzione

Dopo uno sviluppo fortunato negli Stati Uniti la Public History si è affermata con successo nell'ultimo decennio in diversi paesi europei, in particolare in Italia, come area di lavoro storico-scientifica tesa a ricercare un maggior dialogo tra storici e società e un rapporto scambievolmente dinamico tra mondo accademico e un pubblico di non specialisti. Il principale obiettivo della disciplina è mettere in pratica un dialogo tra interlocutori diversi per stabilire una conoscenza diffusa e condivisa del passato per valorizzare la storia e l'importanza di "pensare storicamente", ritenuto un pensare utile per tutta la collettività, non ultimo il mondo dell'educazione. Esperienze di Public History possano infatti essere proficuamente sviluppate anche in ambito storico-educativo attraverso il coinvolgimento di soggetti diversi e con valenze euristiche davvero molteplici, capaci di connettere ambiente accademico e memoria sociale e di fornire quindi strumenti di comprensione sempre più critica del mondo circostante¹.

Questo inedito incontro, che si avvale dell'arricchimento di nuove forme di indagine e di ricostruzioni del passato cariche di sfaccettature e più attente alle esperienze personali e collettive, viene qui indagato facendo riferimento a quel vasto universo che ruota intorno al mondo della lettura, alla sua storia e al significato che essa assume per il pubblico dei lettori. Come afferma infatti Jonathan Rose, professore di Storia alla Drew University, la lettura è un'esperienza educativa importantissima nella *bildung* della persona, una delle pratiche centrali della nostra vita emotiva ed intellettuale, e non può essere per questo trascurata dalla storia dell'educazione:

all education involves some form of reading. It describes the sources that historians of reading use, the models they employ (such as the 'Reading Revolution' of the eighteenth century), and the questions they address (such as the influence of gender on reading). My fundamental premise is simply this: that the history of reading is essential to recovering the history of education. All education involves some form of reading: that is, deciphering and extracting information from a text. It might be a printed text (like a primer), an oral text (say, a professorial lecture), a broadcast text (a television news programme), or even a musical text (you can learn a lot by listening to a concert). But all texts educate. This axiom, of course, leads to a very expansive definition of education, which would include formal, informal and self-education. It certainly presumes that education is a lifelong process that takes place both inside and outside classrooms. Such a broad remit would make the historiography of education essential to, and practically coextensive with, the historiography of culture. I, for one, have no problem with such an all-inclusive approach².

¹ M.Dati, *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*. A cura di: G.Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini, F. Borruso, Fup, Firenze, 2022, pp. 29-37.

² J. Rose, *The History of education as the history of reading*, *History of Education*, 2007, vol. 36, p. 596. Si veda anche J. Rose *Edinburgh History of Reading: Common Readers*, Edinburgh University Press, 2020.

Questo significa per gli storici dedicare meno attenzione alle strutture istituzionali e burocratiche e più alle esperienze intellettuali dei singoli: “because, as we all know, bureaucratic directives do not necessarily determine what goes on in the classroom, and pupils may read textbooks in ways that teachers, superintendents and cabinet ministers never imagined or intended”³. Non solo: indici di alfabetizzazione, inventari bibliotecari, statistiche sul consumo di libri o sulla scolarizzazione, in questa sede si tiene conto di un approccio storiografico che cerca di raccontare come la storia della lettura sia una storia di uomini e donne, dei loro gesti, atteggiamenti, abitudini e sentimenti passando da una storia del libro e dell’editoria ad una storia della lettura e del lettore e dall’oggetto editoriale al soggetto utente, non più impegnato nel processo produttivo ma in quello attivo di beneficiario: “Twenty years ago the historiography of reading scarcely existed. Many historians at that time doubted that we could ever recover anything so private, so evanescent as them inner experiences of ordinary readers in the past”⁴.

Una linea di ricerca che si sposa molto bene con gli obiettivi della Public History suggerendo il titolo di questa ricerca che fa esplicitamente riferimento all’opera di Alberto Manguel. Nel volume *Una storia della lettura*, lo scrittore argentino ci presenta il suo arduo lavoro di compilazione dei modi in cui diversi personaggi storici hanno percepito e sentito l’atto della lettura e attraverso un excursus storico compone una lista delle sue varie declinazioni (in silenzio, ad alta voce, a casa, in biblioteca, solitaria e condivisa, clandestina e proibita) e dei diversi tipi di lettori non rinunciando a dichiarazioni ed esempi autobiografici:

Una volta che ebbi imparato a leggere l’alfabeto, mi misi a leggere qualsiasi cosa: libri, ma anche cartelli manifesti, le frasi in caratteri minuscoli dietro i biglietti del tram, lettere trovate nel cestino dei rifiuti, pagine di giornale appallottolate che mi capitavano tra i piedi nel parco, graffiti, la quarta di copertina delle riviste impugnate da altri lettori in autobus. Quando sapevo che Cervantes, nella sua smania di leggere, leggeva persino i frammenti di carta straccia trovati per strada, capii che quella stessa passione da spazzino era anche la mia⁵.

Un libro dedicato al lettore e tutto costruito intorno alla presenza dell’io di Manguel che attraverso i fili della memoria personale e delle proprie esperienze ricostruisce una comune genealogia con quanti (letterati, filosofi, teologi, antichi e moderni) hanno condiviso analoghi spazi ed emozioni intorno al leggere. Ne nasce “una storia” e non “la Storia” della lettura, una delle tante possibili dove chiunque può sentirsi parte di una “famiglia antichissima e immensa”, quella dei lettori. Una categoria fondamentale che ha interrogato storici, filosofi e letterati grazie alla quale libri ed autori possono prendere vita: sono infatti i lettori ad attivare il meccanismo del testo e che attribuiscono significato,

³ J. Rose, *The History of education as the history of reading*, *History of Education*, op.cit., p. 597.

⁴ Ibidem

⁵ A. Manguel, *Una storia della lettura*, Mondadori, Milano, 1997, p. 17.

personale ed esistenziale, ad un sistema di segni: “Il lettore, in tale prospettiva, non è un semplice consumatore, ma anche produttore, la lettura è in qualche modo riscrittura, attivazione - diversificata da soggetto a soggetto e anche in uno stesso lettore, in momenti diversi e a fruizioni successive – dei molteplici significati sottesi all'opera letteraria”⁶.

Parte necessaria, e non semplicemente destinatari minori della pagina letteraria e “di quel movimento di parole che dà vita alla narrazione”⁷ come ben rappresentato da alcune opere di Eco e Calvino⁸, essi tuttavia si muovono nell'ombra e difficilmente lasciano traccia di questa esperienza intima e personale:

Ben lungi dall'essere scrittori, fondatori di un luogo proprio, eredi, sul terreno del linguaggio, dei contadini del passato, scavatori di pozzi e costruttori di dimore, i lettori sono viaggiatori: circolano sulle terre altrui, come nomadi che cacciano di frodo attraverso i campi che non hanno scritto, raziando i beni d'Egitto per trarne godimento. La scrittura accumula immagazzina, resiste, al tempo stabilendo un luogo e moltiplica la sua produzione mediante l'espansionismo della riproduzione. La lettura non si garantisce contro l'usura del tempo (ci dimentica e la si dimentica) non conserva o conserva male quanto ha acquisito e ciascuno dei luoghi dove passa e' ripetizione del paradiso perduto⁹.

Questo stralcio tratto da *L'invenzione del quotidiano* di Michel de Certeau stabilisce una distinzione fondamentale tra la traccia scritta, qualunque essa sia, fissa, durevole, conservatrice e i suoi lettori, posti sempre nell'ordine della complessità, dell'invenzione, dell'effimero. Tratteggia bene quanto molti degli studiosi che prenderemo in considerazione hanno cercato di mettere in evidenza: per scovare i lettori in carne ed ossa dobbiamo immergerci nelle loro autobiografie, composte spontaneamente o, sotto la costrizione di una confessione spirituale, in forma orale o scritta, attraverso diari, *commonplacebook*¹⁰, interviste ed epistolari.

Da qui l'idea di mettersi in ascolto dei lettori comuni per dimostrare come sia possibile attraverso la restituzione di memorie e ricordi costruire un percorso di riflessione collettiva intorno alla lettura, alle sue molteplici valenze formative e ai variopinti contesti in cui si esercita. Partendo dal presupposto che la lettura sia un'esperienza situata e un *medium* indispensabile per lo sviluppo individuale e sociale la ricerca ha previsto la raccolta di fonti scritte ed orali in relazione al rapporto con libri e il mondo bibliotecario. L' ampia e generica storia della lettura è infatti accompagnata da

⁶ O.E Deghenghi, Il ruolo del libro e della lettura nella bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia, prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo, *Studia Polensia*, 2016, 5.1, p.58.

⁷ Ivi, p. 59.

⁸ Ibidem

⁹ M.De Certeau, *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2009, p. 151.

¹⁰ Significativi nella prima età moderna, i *commonplace book* sono essenzialmente album pieni di appunti di ogni genere: ricette, citazioni, lettere, poesie, tabelle di pesi e misure, proverbi, preghiere, formule legali, usati da lettori, scrittori, studenti e studiosi come aiuto per ricordare concetti o fatti. Si veda: S. Colclough, Recovering the reader: commonplace books and diaries as sources of reading experience, *Publishing History* 44, 1998, p. 5.

un articolato e svariato mondo fatto di tante piccole storie, soggettive ed uniche, quelle dei lettori, che concorrono alla costruzione e formazione del soggetto: quali sono i libri che ci hanno accompagnato durante l'infanzia e l'adolescenza? Esiste un libro legato ad un evento particolare della nostra vita? Cosa abbiamo letto sui banchi scolastici, in biblioteca, di nascosto?

Queste sono alcune delle domande che abbiamo rivolto a tutti coloro che amano la lettura, bibliotecari, librai, studenti, educatori ed insegnanti che frequentano la biblioteca civica Agorà di Lucca. Ricordi e memorie di apprendimento informale da restituire alla comunità secondo un approccio di Public History generata prima di tutto dal desiderio del pubblico di partecipare alla scrittura, documentazione, discussione sul passato. Restituzione che è avvenuta non soltanto avvalendosi delle potenzialità della storia digitale attraverso la creazione di uno spazio web – www.madeleineinbiblioteca.it – ma soprattutto grazie all'ideazione di seminari svolti presso biblioteche e associazioni, realizzati attingendo ai ricordi e alle memorie dei lettori. Eventi online ed in presenza per rendere la storia della lettura, nella sua affascinante complessità, un bene comune in cui lettori, bibliotecari e studenti possono riconoscersi. In questo contesto le biblioteche possono svolgere un ruolo centrale nel collegare mondo accademico e comunità, presentandosi non solo come luoghi dove raccogliere e conservare libri ma centri di esperienza e conoscenza al servizio del pubblico. Esse, oggi più che mai, svolgono un ruolo di coesione territoriale, sociale e culturale non soltanto trasformando un oggetto destinato all'uso individuale (il libro) in un patrimonio comune ma ponendosi come veri e propri “luoghi di incontro” che offrono beni immateriali, servizi e spazi di socializzazione, di confronto tra i cittadini”¹¹.

Questa lunga premessa per descrivere al meglio il contenuto dei quattro capitoli di cui si compone l'elaborato che include anche un'appendice di approfondimento tematico.

La prima parte è dedicata alla Public History e allo stato dei lavori, tracciando una panoramica aggiornata delle più recenti definizioni e dei dibattiti interni alla materia con attenzione particolare alle pubblicazioni cardine e agli autori di riferimento. Si è proceduto con il delineare le origini, le modalità e i luoghi dove la Public History è insegnata e praticata, il suo sviluppo internazionale e i progressi in corso nel nostro specifico contesto nazionale dove si stanno aprendo scenari interessanti per lo sviluppo di nuove forme di ricerca e collegamenti tra mondo professionale ed accademico. Una specifica sezione è dedicata allo sviluppo della Digital Public History e al rapporto tra storia e mondo digitale con particolare riferimento allo sviluppo di banche dati e del fenomeno del *podcasting*.

Nel secondo capitolo si entra nel vivo del rapporto tra Public History e storia dell'educazione cercando di illustrare i possibili punti di contatto e i proficui scambi tra le due discipline. Il titolo di questa sezione è un chiaro riferimento al romanziere Hartley che nella sua opera *The go between*

¹¹ L. Ferrieri, *La biblioteca che verrà: pubblica, aperta, sociale*, Edizioni bibliografica, Milano, 2020, p. 415.

esordisce dicendo “il passato è una terra straniera là tutto si svolge in maniera diversa”¹². Si è voluto utilizzare questo titolo come riferimento sia agli obiettivi della Public History sia della storia dell’educazione che deve sapere uscire dalle aule accademiche per collegarsi ai contesti educativi e professionali prendendosi cura dei bisogni sociali e connettendo passato e presente di educatori, operatori culturali ed insegnanti¹³. In questa seconda parte si riflette sulla scarsa considerazione che il dibattito riserva alle possibili relazioni tra storia pubblica ed ambito educativo, centrato ancora sull’insegnamento della disciplina nelle università (Public History pedagogy, Public History education) e sulla didattica della storia.

Una relazione pertanto ancora in una stagione di *statu nascenti* nonostante alcune pratiche inconsapevoli svolte soprattutto nel settore della didattica e della pedagogia speciale, esperienze che seguendo il paradigma della Ricerca Azione Partecipativa¹⁴ oggi potremmo definire di Public History. Una relazione ancora acerba malgrado i tanti punti di incontro, per citarne alcuni: l’attenzione all’insegnamento della storia, la riflessione sull’importanza del professionista riflessivo, l’interesse per le tematiche relative all’inclusione sociale e alle minoranze, la decostruzione dei pregiudizi, il dialogo con scuole, archivi, musei e biblioteche. Quest’ultime sono l’interlocutore scelto per orientare il nostro progetto di ricerca. Le biblioteche come ricordano gli studi di Paolo Federighi e Filippo Maria De Sanctis¹⁵, possono infatti svolgere un ruolo centrale, presentandosi non solo come meri luoghi di prestito e richiesta informazioni ma centri di esperienza e conoscenza al servizio del pubblico. In un contesto di analfabetismo di ritorno e di scarsa partecipazione ad attività di apprendimento formale ed informale degli adulti le biblioteche possono promuovere una visione proattiva e non passiva della cultura in linea con i principi della Public History e divenire dei veri e propri laboratori comuni “di sperimentazione conoscitiva”: “la biblioteca si trova investita di domande e bisogni di apprendimento (non più solo di informazione o di formazione) che non hanno né origine né sbocco nella scuola tradizionale, ma sono alimentati dalla vita quotidiana, dalle relazioni sociali, dalle inclinazioni e dalle curiosità delle persone”¹⁶.

Il terzo capitolo è dedicato alla pratica del leggere che, come sappiamo, ricorre in una pluralità di attività e situazioni umane e in risposta ad esigenze estremamente eterogenee rendendo la sua storia e gli approcci di studio ad essa numerosi e variopinti in un campo che può sembrare davvero inesauribile: mettere al centro l’esperienza del lettore tenendo necessariamente conto di fonti autobiografiche e di nuove metodologie d’indagine è una delle tante strade percorribili. Pioniere di

¹² L.P Hartley., *The go-between*, Penguin UK, 2015, p.4.

¹³ G.Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze. Public History of education*, Fup, Firenze, 2019, p.21.

¹⁴ Si veda P. Orefice, *La ricerca azione partecipativa*, Liguori, Napoli, 2006.

¹⁵ P. Federighi, F.M.De Sanctis, *Pubblico e biblioteca*, Bulzoni Editore, Roma, 1981.

¹⁶ L. Ferrieri, *La biblioteca che verrà*, op.cit., p.179.

questo orientamento è stato Richard D. Altick che nel suo volume *The English Common Reader*, datato 1957, afferma in modo lungimirante ed emblematico: “Se solo avessi l’autobiografica di un macellaio!”¹⁷. Da allora sono proseguite in questa direzione le opere di autori come Robert Darnton, Martin Lyon, Alberto Manguel, Carlo Ginzburg, Michèle Petit ed Edmund King attraverso un significativo cambio di prospettiva che sottolinea l’importanza di diari, *memoirs*, marginalia e testimonianze orali.

Le successive pagine del capitolo sono dedicate alla componente narrativa delle pratiche di lettura evocate in alcune memorie letterarie: Bianca Pitzorno, Oriana Fallaci, Marcel Proust, Walter Benjamin, Primo Levi, Pier Paolo Pasolini, Henry Miller. Una ricchissima galleria di vicende uniche e soggettive che riguardano l’incontro con i libri e che incede accanto ad una più generica e vasta storia della lettura; tante piccole storie che rivelano l’ampio ventaglio di declinazioni e possibilità che può assumere l’esperienza del leggere ma soprattutto l’esigenza di scrivere e parlare di essa. Gli autori presi in rassegna hanno consegnato alla storia e ai posteri i loro ricordi di lettura grazie ad opere e pubblicazioni ma, per quanto riguarda gli innumerevoli milioni di lettori ordinari – quelli che leggono per piacere ed edificazione e non per ragioni professionali - quali tracce seguire? Come scovare i lettori di cui parla Altick: “Could we ever hope to enter into their minds and recapture reading as they experienced it?”¹⁸. La ricerca storica si avvale dell’analisi di epistolari, interrogatori, diari ed interviste che spesso però sono dispersi e non sempre facilmente accessibili. Le fonti della lettura sono oscure, nascoste, sparse e frammentarie, la loro scoperta è spesso una questione di serendipità oppure sono il sottoprodotto di altre ricerche. Per questo l’elaborato prende in considerazione sia archivi autobiografici proponendo il significativo caso dell’Archivio diaristico di Pieve Santo Stefano sia banche dati online dedicate esclusivamente alla lettura come Red (Reading Experience Database) e “Memories of Fictions”, entrambe inglesi.

È proprio da queste esperienze che prende ispirazione il progetto “Madeleine in biblioteca”¹⁹ di cui si occupa il quarto ed ultimo capitolo, reso possibile grazie alla collaborazione della Biblioteca Civica Agorà di Lucca e di altre associazioni culturali. Non si può infatti fare Public History se non si lavora sul campo e sul piano operativo, proprio come affermato da Lorenzo Bertucelli: “la Public History, per essere tale, deve possedere un robusto versante applicativo e deve avere l’obiettivo di

¹⁷ R. D. Altick, *The English common reader: a social history of the mass reading public, 1800-1900*, The Ohio State University Press, 1998. Traduzione italiana: *La democrazia fra le pagine. La lettura di massa nell’Inghilterra dell’Ottocento*, 1990, Il Mulino.

¹⁸ J. Rose, *The History of education as the history of reading*, op.cit. p. 597.

¹⁹ Progetto selezionato per la quarta conferenza dell’Associazione Italiana di Public History, Sezione Poster, AIPH MESTRE 2022, con menzione speciale da parte della giuria. La ricerca nel 2021 ha preso parte anche alla Summer school in Public History organizzata dalla storica Joanna Wojodon presso The Institute of History of the University of Wrocław, Polonia (IH UWŹ).

rivolgersi esplicitamente a pubblici non specialistici, nel tentativo di coinvolgerli, di negoziare un percorso e di condividere con essi il processo che conduce all'interpretazione"²⁰. Anche Manfredi Scanagatta ne è convinto affermando che il lavoro del public historian si sviluppa su di due livelli, quello della ricerca delle fonti e quello della loro rappresentazione o "messa in scena"²¹ attraverso varie modalità e avvalendosi di interlocutori sul territorio.

E così "Madeleine" vuole rappresentare una preziosa occasione per applicare i principi della Public History ad un terreno fin ora inesplorato come la storia della lettura e del libro. Mettere in pratica un dialogo tra interlocutori diversi, genitori, figli, bibliotecari e ricercatori per stabilire una conoscenza diffusa e condivisa del passato, capace altresì di valorizzare la storia e l'importanza di "pensare storicamente", ritenuto utile per tutta la collettività, incluso il mondo degli apprendimenti informali e i luoghi dove essi si realizzano. All'interno del progetto sono presi in considerazione sia la fase di ricerca che si è avvalsa del contributo della storia orale sia la fase di "messa in scena" attraverso la realizzazione dello spazio web madeleineinbiblioteca.it e l'organizzazione di seminari costruiti con le fonti orali raccolte che hanno riguardato il ruolo svolto dalla famiglia nella promozione e censura della lettura, i libri letti di nascosto, imposti a scuola, il leggere insieme all'interno dei gruppi di lettura. Nel secondo e terzo paragrafo si fa riferimento diretto al seminario svolto in presenza "Libri Clandestini, letti di nascosto censurati proibiti" che ha toccato un ventaglio enorme di temi ed è nato con la consapevolezza di trascurarne molti altri. Quella dei libri "clandestini" infatti è una storia lunga secoli, arrivata fino ai giorni nostri senza mai interrompersi, impossibile da documentare interamente e che riguarda anche l'educazione familiare intrecciata alla storia culturale dell'infanzia e il ruolo dell'autorità dei genitori nel decidere cosa è opportuno o meno leggere:

Non ricordo chi mi dette quel libro. Forse mio padre, forse mia madre. Ma ricordo che aveva la copertina rossa e che stava, insieme a molti altri libri dalla copertina rossa, in un mobile con gli sportelli di vetro. I libri, a quel tempo, erano i miei balocchi. E il mobile con gli sportelli di vetro era il mio paradiso proibito perché la mamma non mi permetteva di aprirlo. «Sono libri del babbo, sono libri da grandi, non da bambini» diceva. La mamma era convinta che più a lungo un bambino resta bambino, meglio è. Così selezionava con molto rigore ciò che leggevo, mi consentiva soltanto quel che giudicava innocuo per l'innocenza di una dodicenne: De Amicis, Salgari, Verne. E, a suo parere, il mobile con gli sportelli di vetro conteneva pericoli, insidie: *Guerra e pace*, *Delitto e castigo*, *Le memorie di Casanova*²².

²⁰ L. Bertucelli, *La Public History in Italia. Metodologie, pratiche e obiettivi* in Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (a cura di), *Public History- Discussioni e Pratiche*, Mimesis, Milano, 2017, p.189.

²¹ M. Scanagatta, *Public Historian, tra ricerca e azione creativa*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, op.cit., p. 317.

²² O. Fallaci, *Introduzione a J. London, Il richiamo della foresta*, Bur, Milano, 1999, p.9

Del resto l'intento del seminario e dell'intero progetto è un altro: dimostrare come sia possibile costruire, attraverso la restituzione di memorie e ricordi, un percorso di riflessione collettiva intorno alla lettura, alle sue molteplici valenze formative e ai variopinti contesti in cui si esercita: famiglia, scuola, associazioni e *bookclubs*. Un lavoro sul campo in grado di collegare storia e microstorie, vicende personali e storia nazionale che si è posto come azione di intervento sociale rispondendo a bisogni formativi presenti sul territorio in termini di promozione della lettura e di *empowerment* delle realtà bibliotecarie: attraverso i servizi, le attività, i professionisti e i cittadini le biblioteche possono infatti divenire luoghi attivi della dialettica tra memoria e storia, realtà locale e globale, esperienza istituzionale e personale, passato e presente, educando così il pubblico alla cittadinanza e alla comprensione storica.

L'elaborato si conclude con una ricca appendice che restituisce link e trascrizione di un *podcast* dedicato all'imparare a leggere, alcune delle interviste svolte, una testimonianza estratta dal sito "Reading Sheffield", le locandine dei principali eventi organizzati, le memorie di lettura di una selezione di scrittori tra cui il famoso autore per ragazzi, Aidan Chambers che nel suo *Siamo quello che leggiamo* racconta come è diventato un lettore appassionato: "I libri, la letteratura, la lettura si occupavano di ciò che accadeva a me e ciò che accadeva a me assumeva un significato diverso quando lo ritrovavo sulla pagina stampata"²³.

²³ M. Scanagatta, *Public Historian, tra ricerca e azione creativa*, op.cit., p. 318.

CAPITOLO I

La Storia “per” e “con” il pubblico: alla scoperta della Public History

1.1 Fuori dalla torre d’avorio: origini ed obiettivi della Public History

La genèse de la Public History tient aux États-Unis dans les années 1970 à plusieurs facteurs mêlant une demande d’histoire – la recherche de racines et le désir de mémoire pour certaines minorités sociales ou ethniques, [...] à une réaction face à un isolement des historiens dans la société et à une crise de l’emploi pour les nouveaux diplômés en histoire.

(G. Zelis, *Vers une histoire publique*)

La storia è la scienza che più di tutte tiene aperta la porta al grande pubblico. In nessun’altra scienza il passaggio dal dilettante all’esperto è così sfumato, e in nessun’altra scienza una particolare conoscenza preliminare di natura scientifica è richiesta in misura tanto scarsa quanto lo è nel caso di chi voglia comprendere storicamente e operare storicamente. In tutti i tempi la storia è cresciuta molto di più nella vita che nella scuola²⁴.

Come scrive Chiara Moroni in un articolo per “Officina della Storia”, Joan Huizinga già negli anni ‘20 ragionava praticamente in termini di Public History: “l’unica possibilità per gli storici di non perdere completamente l’egemonia sulla disciplina è comprendere questa natura pubblica della storia ed essere sempre presenti con efficacia nel dibattito pubblico”²⁵.

Naturalmente Public History non vuol dire “volgarizzare” il metodo storico in deroga al rigore scientifico. Sviluppare un simile approccio alla storia significa piuttosto condurre il metodo storico fuori dalle accademie e da una spirale autoreferenziale, per renderlo comprensibile e utile alla comunità e allo sviluppo della memoria collettiva. Il nodo, quindi, diviene la dimensione del fare storia che richiede una dilatazione dello sguardo dello studioso ed un ampliamento dello spazio d’indagine. Agli anni in cui scrive Huizinga risale anche l’incontro tra Lucien Febvre e Marc Bloch, pionieri di quella scuola delle *Annales* che avrebbe sperimentato nuove modalità di ricerca, l’utilizzo di nuove fonti, la collaborazione con altre discipline:

²⁴ Citazione consultabile al link: https://www.officinadellastoria.eu/it/2018/03/28/la-narrazione-storica-come-strumento-scientifico-e-creativo-della-public-history/#_ftn6. Si veda: J. Huizinga, *Herfsttij der middeleeuwen*, Haarlem 1919; tr. it. *Autunno del Medioevo*, Biblioteca Universale Feltrinelli, Milano, 2020.

²⁵ C. Moroni [La narrazione storica come strumento scientifico e creativo della Public History – Officina Della Storia](#), ultima consultazione 21. 05.2020.

La storia si fa con i documenti scritti, certamente. Quando esistono. Ma la si può fare, la si deve fare senza documenti scritti se non ce ne sono. Con tutto ciò che l'ingegnosità dello storico gli consente di utilizzare per produrre il suo miele se gli mancano i fiori consueti. Quindi con delle parole. Dei segni. Dei paesaggi e delle tegole. Con le forme del campo e delle erbacce. Con le eclissi di luna e gli attacchi dei cavalli da tiro. Con le perizie su pietre fatte dai geologi e con le analisi dei metalli fatte dai chimici. Insomma, con tutto ciò che, appartenendo all'uomo, dipende dall'uomo, serve all'uomo, esprime l'uomo, dimostra la presenza, l'attività, i gusti e i modi di essere dell'uomo²⁶.

Una nuova metodologia di ricerca che si serviva dell'esperienza di altri ambiti di indagine, quali quelli propri della sociologia, della antropologia, della etnografia e della psicologia per rivolgere l'attenzione alle storie con la "s" minuscola e al plurale²⁷. Non solo incontro interdisciplinare con più scienze umane e ampliamento delle tematiche soggette agli studi storici (dalla storia delle mentalità alla storia della cultura materiale) ma anche attenzione per la ricostruzione di un evento unico, irripetibile, un piccolo frammento, geograficamente e temporalmente determinato. Se la storia è stata per lungo tempo un lavoro da editori e filologi, finalmente si è compreso come:

dietro gli scritti che sembrano più freddi e le istituzioni in apparenza più totalmente distaccate da coloro che le hanno fondate, sono gli uomini che la storia vuol afferrare. Colui che non si spinge fin qui, non sarà mai altro, nel migliore dei casi, che un manovale dell'erudizione. Il bravo storico, invece, somiglia all'orco della fiaba. Egli sa che là dove fiuta carne umana, là è la sua preda²⁸.

La scuola delle *Annales*, in particolare la sua terza generazione ha gettato le basi per la costruzione di un'efficace narrazione storica, da sempre obiettivo primario della Public History all'interno della quale sviluppare un'efficace legame tra produzione storica e pubblico. Scrivere di Public History significa necessariamente, cercare di comprendere da quali fermenti, e con quali scopi, la Public History è nata. Un punto di partenza può essere ricercato nel clima politico degli anni '60 del XX secolo quando il rifiuto della pratica convenzionale di intendere la storia come teoria delle gesta dei grandi uomini ha avuto un profondo impatto sul lavoro degli accademici. Quello fu il decennio che vide la nascita della storia legata alle vicende delle minoranze etniche e dei movimenti di genere, nel tentativo di rappresentare la diversità degli individui delle comunità ponendo passato e presente in aperto confronto. Storici sociali e radicali, rifiutando l'elitarismo accademico, hanno cercato di volgere l'attenzione nei confronti del pubblico realizzando una storia

²⁶ L. Febvre, *Vers une autre histoire*, in *Combats pour l'histoire*, Colin, Paris, 1953, p. 428. Traduzione del brano in J. Le Goff, *Storia e memoria*, Einaudi, Torino, 1982, p. 447.

²⁷ P. Burke, *Una rivoluzione storiografica*, Laterza, Bari 1997, p. 135-136, P. Nora, *Rethinking France. Les lieux de Mémoire*, University of Chicago Press, Chicago, 2001.

²⁸ M. Bloch, *Apologia della storia o mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 2009, p. 184.

dal basso tesa a registrare vicende personali e informali fino a quel momento mai raccontate e non incluse nelle “grandi narrazioni”. Questo nuovo tipo di fonte ha permesso di scoprire fatti nascosti, perduti o deliberatamente obliati nei documenti ufficiali, ha incentivato un ruolo attivo da parte del pubblico nella produzione di una storia del passato più bilanciata e ha consentito agli storici di incrementare sia il numero e la qualità dei soggetti/attori da considerare, sia il complesso degli oggetti/temi da analizzare.

Il primo movimento che agì in tal senso nacque in Gran Bretagna il 4 marzo 1967, quando Raphael Samuel e alcuni storici del *Ruskin College* di Oxford diedero il via a una serie di *history workshops* che avevano per obiettivo la realizzazione di una “history from below”, in grado di contemplare i punti di vista delle persone comuni e delle minoranze. I *workshops* erano rivolti non solo a professori e studenti, ma a tutta la cittadinanza, con particolare apertura verso gli operai sindacalizzati. La ricerca storica doveva essere: “a collaborative enterprise, one in which the resercher, the archivist, the curator and the teacher, the *do-it yourself enthusiast* and local historian, the family history societies and the individual archeologist, should all be regarded as equally engaged”²⁹. Per il fondatore dell’*History Workshop Journal*, organo ufficiale del movimento che ha preceduto di due anni il periodico americano *The Public Historian*, la storia non era solo prerogativa dello storico ma piuttosto a “social form of knowledge; the work in any given instance, of a thousand different hands”³⁰.

A prendere spunto dagli storici inglesi furono i ricercatori americani attivi nei movimenti per i diritti civili degli anni '50 e '60 che contribuirono all'inquadramento formale di quella che di lì a poco sarebbe stata definita *Public History*. In questo periodo, la nuova pratica della storia continuò a essere legata ai più ampi movimenti sociali, dove erano sostenuti ideali politici liberali e approcci più democratici alla materia. Da quali spinte nasceva il movimento della Public History? Occorre tenere in considerazione una serie di motivazioni. La prima attiene senz'altro all'esigenza fortemente avvertita di un incontro e di un colloquio maggiore degli storici con la società. La Public History delle origini prende radicalmente di mira quella “torre d'avorio” nella quale operavano storici unicamente dediti alla ricerca e allo scambio scientifico all'interno delle mura “protette” dell'accademia. La nuova enfasi intellettuale rivolta alla storia sociale, combinata ad altri due fattori quali la carenza di lavoro nelle università e il sostegno da parte dello Stato per i progetti legati alla materia storica evidenziò la necessità di fornire agli studenti le capacità per accostare il lavoro intellettuale da storico ad applicazioni pratiche riscontrabili nel mercato del lavoro esterno

²⁹ R. Samuel, *Theatres of Memory*, Verso, Londra, 1994, p.8.

³⁰ *Ibidem*.

all'accademia.

L'espressione "Public History" venne così coniata nel 1975 da Robert Kelley (1925-1993), professore presso l'Università di California - Santa Barbara, dove nel 1976 prese avvio il primo programma universitario relativo alla nuova disciplina. Kelley era storico delle idee e dell'ambiente e definì la Public History come ciò che: "refers to the employment of historians and historical method outside of academia: in government, private corporations, the media, historical societies and museums, even in private practice"³¹.

La neonata disciplina era innervata da una tensione forte verso il mondo esterno all'accademia, ma, soprattutto, emergevano due punti fermi: in primo luogo, l'apertura democratica a narrazioni della storia che accogliessero punti di vista marginalizzati, non presenti nel discorso storico ufficiale. In secondo luogo la fiducia nel pensare storicamente, ritenuto un pensare utile alla società, e l'idea che questo pensare storicamente dovesse essere messo in gioco non solo in occasione di particolari celebrazioni o anniversari, ma in modo continuativo, strutturato. Veniva asserito il valore pratico della storia, la sua qualità determinante per affrontare situazione e problemi del presente, studiandone le radici e i precedenti. Per 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 and historian is called upon to bring in the dimension of time: this is Public History"³².

Obiettivo ribadito dal National Council on Public History, nato nel 1980, principale associazione di public historians negli Stati Uniti: "to making the past useful in the present and to encouraging collaboration between historians and their publics. Our work begins in the belief that historical understanding is of essential value in society"³³.

Fin dalla sua nascita il National Council si propose anche di offrire ai numerosi storici che lavoravano fuori dalle università un luogo di discussione, e una forma di legittimazione, di riconoscimento e di identità attraverso l'appartenenza all'Associazione. Né si deve trascurare un fattore che sentiamo anche oggi particolarmente vivo: l'esigenza, cioè, di individuare programmi di studio e percorsi universitari specifici, finalizzati alla formazione di nuove professionalità e alla creazione di nuove opportunità di lavoro per gli storici. A tal proposito nel 1978 G. Wesley Johnson, primo editore e fondatore della rivista "The Public Historian" nonché direttore del primo "Public History Studies Program" alla UCSB (Università di Santa Barbara) divideva la storia pubblica in otto campi specifici: il "government", ovvero il ruolo dello storico in contatto con le istituzioni

³¹ R. Kelley, Public History: Its Origins, Nature, and Prospects, *The Public Historian*, 1 (Fall), 1978, p. 16

³² Ivi p. 16

³³ <https://ncph.org/about/who-we-are/>

pubbliche e le agenzie governative americane per la stesura di programmi di apprendimento; il “business”, inteso come storia d’impresa; la storia orale; i media (film, tv, radio, stampa); la creazione di itinerari e percorsi storici per la conservazione della memoria sul territorio; i musei di storia e i parchi nazionali; il lavoro di archivio con la cernita dei materiali da conservare e quelli da eliminare; infine, l’insegnamento nelle università per formare gli aspiranti public historians secondo le caratteristiche della neonata disciplina.

Allo stato attuale le forme considerate di Public History spaziano dai progetti nelle scuole, all’utilizzo dei *digital media*, alla consulenza per programmi storici televisivi, alla realizzazione di mostre museali, a progetti di storia orale e ricostruzioni storiche con l’ausilio del *reenactment*. La varietà di aspetti che gli storici pubblici devono tenere in considerazione nella progettazione di attività di Public History sono pertanto davvero molteplici, dalla costruzione delle fonti, alla disseminazione dei contenuti. Come già anticipato nell’introduzione, le principali fasi del lavoro del public historian possono essere suddivise in due momenti come suggerito dal saggio di Manfredi Scanagatta, *Public Historian tra ricerca e azione creativa*, pubblicato all’interno del volume *Public History: discussione e pratiche: ricerca e messa in scena*. Il primo riguarda le modalità relative alla creazione e raccolta di fonti investendo la capacità dei ricercatori di rivolgersi a nuovi interlocutori, la necessità di basarsi su forme testuali complesse, in cui fotografie, film, suoni, ricordi orali e scrittura interagiscono tra loro³⁴. Il secondo momento concerne i diversi modi con cui gli storici pubblici possono produrre narrazioni storiche in diversi contesti (scuole, biblioteche, associazioni, musei, aziende) attraverso i diversi media (tra cui mostre, filmati e documentari, tecnologie digitali). Le competenze e caratteristiche richieste al public historian in queste due diverse fasi sono molteplici, dalla capacità di creare reti di collaborazione interdisciplinare a quella di saper utilizzare linguaggi non esclusivamente scritti, dal lavorare in equipe al sapere gestire budget, senza dimenticare, come vedremo più avanti l’importanza della pratica riflessiva (Conrad, 2006; Schön, 1983). L’ampio *range* di approcci pratici delineato da Johnson si è così sviluppato ulteriormente facilitato, come vedremo tra poco, dall’assenza di una specifica definizione della disciplina.

1.2 Public History “is a big tent”: una disciplina, tante definizioni

Says the man, “How do you do? I’m Dr. Y.B. Newrose. I am a psychiatrist”.
The woman responds, “Pleased to meet you. I’m Dr. Nancy P. Heche [a play on NCPH].”

³⁴ M. Dati, Recensione di: Thomas Cauvin, *Public History. A textbook of practice*, Routledge, New York-Londra, 2016, *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 2019, 14.3, pp.311-316.

I am a public historian”.

Thinks the man: “Hmmm...I wonder what she meant by that?”.

Thinks the woman: “Hmmm.I wonder what I meant by that?”.

Indeed, what is a public historian?³⁵

Nonostante il tempo trascorso dalla sua nascita, tuttora la disciplina manca di una definizione teorica precisa. Già nel 1987, in risposta alla pubblicazione dei volumi *Public History: an introduction* e *Presenting the Past: essays on History and the Public*³⁶, Leon Warren dell’Old Sturbridge Village (Massachusetts) criticava le modalità e la definizione teorica della nascita della disciplina nell’articolo *So you wanna be a public historian!*:

Public History began as an idea. It led to an organization, a journal, and countless college courses and programs. It is now beginning to generate a permanent literature. Two recent books, each claiming to be the “first book on Public History”, suggest alternative directions for that literature and demonstrate that the concept of Public History is not yet clear³⁷.

In queste poche righe introduttive Warren si sarebbe dimostrato profetico ed effettivamente i due volumi da lui analizzati sono diventati due importanti riferimenti della letteratura della Public History. L’autore sosteneva che la Public History era frutto del suo tempo, ovvero degli anni ’70, e dell’allora, e quanto mai attuale, situazione lavorativa dei laureati in discipline storiche, a dir poco precaria. Le facoltà incoraggiavano gli studenti a ricercare nuove forme di impiego lavorativo oltre alle ristrette possibilità accademiche, in un periodo nel quale, fortunatamente, la domanda di storici di formazione era in crescita fuori dalla università. Enti pubblici, musei e archivi stavano infatti ampliando il proprio staff, assumendo elementi provenienti dal mondo accademico che avessero seguito un percorso di studi legato a discipline storiche, conservazione e gestione dei beni culturali³⁸. Warren proseguiva argomentando come la stessa variegata composizione delle modalità

³⁵ R. Conard, The Pragmatic Roots of Public History Education in the United States, *The Public Historian*, Vol. 37, No. 1, February, 2015, pp. 105-120.

³⁶ B.J. Howe, E.L. Kemp (a cura di), *Public History. An Introduction*, Robert E. Krieger Publishing Company Inc., Malabar, Florida, 1986; S. Porter Benson, S. Brier, R. Rosenzweig (a cura di), *Presenting the past: essays on history and the public*, Columbia University Press: New York, 1986

³⁷ L. Warren, *So you wanna be a Public Historian!*, *Journal of Social History*; Winter 1987, 21, 2, p. 327. Tra i detrattori anche Peter Novick: *That Noble Dream. The Objectivity Question' and the American Historical Profession*, Vol. 13. Cambridge University Press, 1988.

³⁸ A. Ferretti, *Public History e reenactment: prospettive per una nuova storia applicata*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Studi linguistici e culturali, 2015 [tesi di laurea], p. 9.

pratiche proposte dalla Public History (letteratura ed editoria storica, pubblicazioni accademiche, consulenze e lavoro di archivio nelle aziende, preservazione del patrimonio storico, valorizzazione di musei con attività di *living history*, organizzazione di festival) impediva di individuare l'elemento condiviso e distintivo della disciplina: "Why does a historical editor have more in common with a site manager for the National Park Service than with a scholar/teacher? What is gained by grouping the editor, the manager, and the official historian of the United States Air Force under the single title of "public historian?"³⁹. Se la definizione di public historian proposta era quella di uno storico "che fa altre cose" rispetto alla produzione accademica, l'essenza stessa della disciplina rimaneva nebulosa e il suo nucleo era lungi dal poter essere individuato.

Da ciò derivava la tesi di Warren, ovvero che la Public History sembrava delinarsi come uno strumento per incentivare gli studenti a iscriversi ai corsi universitari, paventando molteplici e diversificati impieghi lavorativi al di fuori dell'accademia. Il titolo dell'articolo, "So, you want to be a public historian!", rievocava ironicamente i *pamphlets* delle *high schools* rivolti agli studenti in procinto di scegliere il percorso di studi, nei quali si prospettavano le caratteristiche dell'impiego lavorativo prescelto⁴⁰.

A distanza di trent'anni, se da un lato alcune delle critiche di Warren continuano a essere sicuramente attuali, dall'altro la Public History è diventata una risorsa necessaria per l'epoca in cui viviamo. Rispetto agli anni '80, la modalità di produzione storica, il cosiddetto "metodo", è rimasto all'incirca il medesimo, ma è profondamente cambiato il modo col quale la storia è comunicata e appresa. Nella società liquida e globalizzata del III millennio, dominata dalla cultura dell'immagine e della comunicazione rapida, è necessario trovare forme sempre nuove, rispetto alla sola produzione scjentifica nelle università, per vivificare la disciplina storica e aumentarne la sua diffusione sociale. Ne è sicuramente una prova il dibattito corrente sulla storia e sulle sue funzioni sociali, sulla marginalità degli storici nel discorso pubblico e sulla sclerotizzazione della memoria in rituali vuotati di senso e di partecipazione civile. Il punto che pone in evidenza la Public History è la capacità dello storico di connettersi consapevolmente con una varietà di pubblici attraverso strumenti che possano rendere l'interpretazione storica e la costruzione della memoria una prassi partecipativa e condivisa, mettendo il metodo scientifico a disposizione delle comunità che vivono, ricordano e ricostruiscono la storia⁴¹.

³⁹ L. Warren, *So you wanna be a Public Historian!*, op. cit., p. 328.

⁴⁰ A. Ferretti, *Public History e reenactment: prospettive per una nuova storia applicata*, op.cit., p. 10.

⁴¹ Ivi, p. 11.

Tra i lavori più interessanti di Public History troviamo il manuale *Public History: a practical guide*⁴² di Faye Sayer edito nel 2015 dalla londinese Bloomsbury. L'autrice è docente in Community Archaeology e Public History presso la Manchester Metropolitan University e i suoi studi attuali sono incentrati sui programmi di maggior impatto ed efficacia per la valorizzazione del patrimonio pubblico. Secondo Sayer, la Public History, nata come un'entità separata rispetto alla disciplina accademica della storia, è diventata uno strumento integrato ed essenziale per la ricerca e la comunicazione della materia: essa cerca di ampliare il nostro modo di concepire il passato e la sua relazione conflittuale con il presente attraverso le sue applicazioni pratiche. In tal senso, è auspicabile che gli storici attivi in istituti pubblici e privati, integrino elementi di Public History nel loro modo di fare storia, aumentando l'impatto che tale disciplina ha nel mondo e che, per risposta, una società più consapevole può avere sulla pratica storica. Riguardo all'inquadramento teorico della disciplina, Sayer rileva come persista tuttora la difficoltà a tracciare una precisa definizione del soggetto della *Public History*, tanto da far ipotizzare che tale incertezza sia intrinseca alla natura stessa della materia. Nei progetti dei public historians ricorrono spesso termini come comunicazione, coinvolgimento, collaborazione e cooperazione, che rendono l'idea di quanto la disciplina faccia affidamento sul pubblico nella pratica della storia. Il ruolo del public historian in queste operazioni è di mediazione, di controllo e di guida verso un processo democratico di produzione storica⁴³.

Il tentativo di definizione della materia ha così avuto il merito di mettere in luce un movimento, qualcosa che non si riferisce soltanto alla breve ma intensa storia della Public History ma sottende ciò in cui molti dei praticanti credono: una missione di democratizzazione della formazione di conoscenza storica e di servizio alla comunità.

In una definizione del 1991 di Alfred J. Andrea, Public History è l'applicazione di "historical skills and perspectives in the services of a largely non-academic clientele, and of the dimension of historical time in helping to meet the practical and intellectual needs of society at large"⁴⁴. Per J. Evans l'attività narrativa e di ricerca dei public historians si esplica *in primis* nel rapporto con il pubblico fuori dall'accademia:

Public History is history that is seen, heard, read, and interpreted by a popular audience. Public historians expand on the methods of academic history by emphasizing nontraditional evidence and presentation formats, reframing questions, and in the process creating a distinctive historical practice ...Public History is

⁴² F. Sayer, *Public History: a practical guide*, Bloomsbury, London 2015.

⁴³ A. Ferretti, *Public History e reenactment: prospettive per una nuova storia applicata*, op.cit., pp. 18-20.

⁴⁴ Citazione a questa pagina: <https://ifph.hypotheses.org/past-conferences/news/jinan-2015/cish-ifphroundtable> (ultima consultazione il 12.05.2020)

also history that belongs to the public. By emphasizing the public context of scholarship, Public History trains historians to transform their research to reach audiences outside the academy⁴⁵.

Anche lo storico Fischer sottolinea come:

Public History is a big tent. There's room for everyone who is convinced of the value of historical critical thinking in the world. The field is still in development: the future of Public History is in flux as new technologies change what it means to be public, what publics we engage and address and what counts as an object to be collected, preserved, shared and interpreted⁴⁶.

Queste istanze di democratizzazione si sono tradotte successivamente in una particolare accentuazione del ruolo degli attori e destinatari di Public History, dal lavorare “per” al lavorare “con” il pubblico. La parola pubblico sottende tanti tipi di pubblici, differenti per cultura, età o nazionalità: con la necessità quindi di modulare linguaggio e strumenti secondo queste differenze. Inoltre ha acquistato sempre più importanza nella letteratura scientifica la capacità di coinvolgere emotivamente, di provocare l'interesse e l'interazione del pubblico che si vuole avvicinare. C'è una storia che si presenta “in” pubblico, in luoghi dove storici e pubblico dialogano sulla storia, nei musei, negli archivi, nelle biblioteche, nei siti storici, in internet e così via. Poi c'è una storia creata “per” e “con” i vari tipi di pubblico come le mostre, filmati documentari, festival e *reenactments*, nonché i progetti online di cui parleremo più avanti.

A tal proposito è necessario citare e dedicare spazio ad uno dei punti di riferimento dell'attuale letteratura sull'argomento: si tratta del volume *Public History. A textbook of practice* (2016, 2022) di Thomas Cauvin⁴⁷, studioso particolarmente attento al collegamento attivo nella pratica del lavoro dello storico con un pubblico non scientifico di attori e alla proiezione del metodo storico all'esterno delle università. Nelle pagine introduttive della prima edizione Cauvin compie un passo avanti rispetto alle definizioni di Public History elaborate in precedenza, la Public History non è solo storia for “but also with non-academic audiences”. E anche: “Historians should accept that they do not work for the sake of history only, to advance historical research, but also for and with others” (p. 14). Sulla base di questo principio ripropone, quindi, il concetto di “shared authority”, presentato dallo storico Michael Frisch nel 1990, secondo cui la storia si basa sulla condivisione di autorità tra storico e pubblico. Quest'ultimo non è mai un consumatore passivo di narrazioni storiche ma è in grado di interagire e di essere coautore di storia: “Sharing authority is not limited to the final phase

⁴⁵J.Evans, *What is Public History*, reperibile al link http://www.publichistory.org/what_is/definition.html.

⁴⁶ S. Fischer, *On the vocation of Public History*, 7 maggio 2011: <http://mediacommons.org/altac/pieces/vocation-public-history>.

⁴⁷ T. Cauvin, *Public History: a textbook of practice*. Routledge, London-New York, 2016 . Seconda edizione 2022.

of the history production. It could be applied to the design of the project, the research questions, the collection of documents and artifacts, and – even more radically – to the interpretation of those holdings”⁴⁸. Con quali modalità e secondo quali prospettive? A tal riguardo Cauvin fornisce alcuni esempi che rimandano alla storia orale e alle possibilità offerte dal web: “Sharing authority can be done, for instance, through inviting visitors attending exhibitions to share their stories and interpretations of the collections, through collaboration with narrators in creating oral history sources, or through developing on- line *crowdsourcing* projects” (p.19). Cambiano le fonti, cambiano anche le modalità di divulgazione del sapere e dei risultati riguardanti la ricerca: si tratta per lo storico di uscire dal modello trasmissivo e autoreferenziale dell’aula universitaria per avviare una riflessione collettiva e aumentare la consapevolezza della storia e la permanenza delle memorie collettive, in un contesto di linguaggi e canali comunicativi in repentina e costante trasformazione. La seconda parte del volume non a caso viene dedicata ai diversi modi con cui gli storici pubblici possono produrre narrazioni storiche attraverso i diversi media (tra cui mostre, filmati e documentari, tecnologie digitali). Cauvin ricorre a tal proposito alle parole quanto mai emblematiche dello storico pubblico Philip Scarpino “all historians conduct reserch; all historians analyze and intepret what they find, and all historians communicate their findings to others”⁴⁹ sottolineando come una delle differenze principali tra Public History e storia accademica si trovi proprio “in the area of communication, in the audiences whit whom we communicate, and in the methods that we use to communicate our scholarship to those audiences” (p. 21). Un mondo digitale nel quale tutti possono di fatto agire come “storici”, rendere virtualmente ogni utente capace di contribuire alla raccolta, interpretazione e lettura di testimonianze relative al proprio passato implica infatti per lo storico un impegno ancora maggiore nel far divenire accessibile la storia e le sue fonti, ma soprattutto nel porsi come facilitatore e mediatore, offrendo competenze, metodologie e preparazione scientifica per costruire un’architettura partecipativa realmente in grado di generare valore e consapevolezza. La storia deve infatti essere insegnata e appresa utilizzando tutto ciò che rende più gradevole e coinvolgente la sua fruizione senza però correre il rischio di cedere alla spettacolarizzazione e al sensazionalismo, alla mercificazione o all’influenza degli interessi di singoli o privati: “sharing authority – afferma Cauvin- does not mean historians should give up critical analysis of the past” (p. 221)⁵⁰.

⁴⁸ M. Frisch, *A shared authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, State of New York University Press, 1990, p. 34

⁴⁹ P.V Scarpino, Some Thoughts on Defining, Evaluating, and Rewarding Public Scholarship. *The Public Historian*, 2, 1993, pp. 55-61.

⁵⁰ M.Dati, Recensione di: Thomas Cauvin, *Public History. A textbook of practice*, op. cit. p.312

Ad utilizzare uno schema di analisi della Public History che si basa su un'articolazione originale è Mirco Carrattieri che propone diversi livelli di Public History che si distinguono per il grado di coinvolgimento del pubblico⁵¹.

Il livello primario di coinvolgimento del pubblico sta nella sua considerazione come ricevente dell'operazione storica. È quella che si chiama volgarizzazione o disseminazione. Purtroppo, nel dibattito italiano sulla Public History questa dimensione è prevalente e in alcuni ambienti esclusiva, con conseguenti equivoci. Quelli per esempio secondo cui ogni storia veicolata con strumenti non testuali è automaticamente Public History; o, addirittura, secondo cui è lo studio storico di questi strumenti a diventare public history (quando invece si tratta di storia culturale o della comunicazione). In ogni caso è indubbio che la divulgazione storica in senso proprio possa rientrare nella Public History per il fatto che si pone dichiaratamente il problema del pubblico⁵².

Un secondo livello della Public History, continua Carrattieri, è quello che vede il coinvolgimento del pubblico come committente della ricerca, quindi non più solo a valle, ma anche a monte della ricerca dello storico. “E qui occorre subito notare come tale domanda di storia può essere molto diversa: se all'origine della professione moderna stanno le esigenze politiche degli stati nazionali, poi sono stati molteplici i soggetti che hanno sollecitato lavori storici per legittimarsi, per definire un'identità, per comprendere le radici del loro presente”⁵³.

Il livello più alto della Public History, l'unico che meriti propriamente questo nome per l'autore, è quello in cui il pubblico è coinvolto in tutto il processo di formazione del sapere storico: non solo come fruitore della ricerca conclusa o come innesco di essa, ma come interlocutore e collaboratore dello storico lungo tutta la sua ricerca. Ovviamente si tratta della sfida più difficile: il rischio infatti è di smarrire le prerogative di competenza dello storico mettendo il suo sapere scientifico sullo stesso piano di altre forme di elaborazione del passato, rischiando di “inquinarlo” con rappresentazioni meno controllate ma socialmente più influenti. “Ma sporcarsi le mani, per così dire, è necessario, non solo per garantire il ruolo sociale della storia in tempi di presentismo imperante, ma anche per mantenere un contatto diretto tra la ricerca e la formazione del senso comune storico, che altrimenti viene lasciata a mestieranti e redazioni”⁵⁴. In Italia le esperienze più interessanti in questo senso sono forse quelle maturate nell'ambito della storia locale e della storia orale, non a caso le più note anche a livello

⁵¹ M. Carrattieri, L'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, ovvero della “fase ingenua” della Public History//The National Institute for the history of the liberation movement in Italy, or the “naive phase” of Public History, *Studies on the Value of Cultural Heritage*, 2020, 22, pp. 51-62.

⁵² Ivi, p. 52.

⁵³ Ibidem

⁵⁴ Ibidem

internazionale (come già sottolineato tutti i manuali di Public History anglosassoni citano tra gli italiani Alessandro Portelli e Luisa Passerini).

In un articolo del 2008, Robert Weible affermava di trovare imbarazzante che gli storici siano ancora incerti su cosa possa significare Public History e che forse sia inutile cercare un consenso su un'unica definizione⁵⁵. Anche Thomas Cauvin recentemente (2021) ha sostenuto che molto più di una definizione categorica, definitiva e unica della disciplina, ciò di cui abbiamo bisogno sono discussioni, scambi e collaborazioni internazionali su ciò che la storia pubblica può diventare attraverso diverse concezioni, pratiche e teorie⁵⁶. Nonostante la difficoltà nel trovare una definizione, la Public History, qualora applicata correttamente, può infatti essere un reale e potente strumento conoscitivo del passato, in grado di permettere alle comunità di comprendere il loro posto nella società moderna e nel mondo circostante, e consentire al pubblico di giocare un ruolo nella produzione e nell'apprendimento della storia. Quest'idea racchiude il potenziale che può essere sprigionato dalla collaborazione tra gli storici e il pubblico, cooperazione che si realizza frequentemente senza l'input formale degli storici, come nel caso dell'interesse diffuso verso la genealogia e la creazione di alberi di famiglia, o i progetti *digital media* realizzati da società storiche locali. Questa nuova rilevanza della storia, o altresì diffusione sociale, permette a un pubblico sempre più ampio di connettere passato, presente e futuro rendendo la storia veramente viva come già suggeriva lo storico americano Carl Becker in un articolo del 1932, molto tempo prima che la disciplina iniziasse ad articolarsi negli Stati Uniti:

We are Mr. Everybody's historian as well as our own, since our histories serve the double purpose, which written histories have always served, of keeping alive the recollection of memorable men and events.[...] Since we are concerned with history in its lowest terms, we will suppose that Mr. Everyman is not a professor of history, but just an ordinary citizen without excess knowledge [...]. The history that lies inert in unread books does no work in the world. The history that does work in the world, the history that influences the course of history, is living history⁵⁷.

⁵⁵ Weible, R., Defining Public History: Is it Possible? Is it Necessary? *Perspectives on History*, 1 March 2008. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-2008/defining-public-history-is-it-possible-is-it-necessary>

⁵⁶ Cauvin, T. New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History, *Consolidation* no. 1, 2021, pp.23-44.

⁵⁷ C. Becker "Everyman His Own Historian". *The American Historical Review* 37, no. 2 (1932), pp. 221–36. <https://doi.org/10.2307/1838208>.

1.3 “Quando la vediamo la riconosciamo”: la Public History e il suo sviluppo in Italia

“...when nobody was yet mentioning the name of the discipline”. Serge Noiret

Quando si tratta di definire la Public History, scrive il National Council on Public History degli Stati Uniti, si è tentati di citare la definizione che nel 1964 i giudici della Corte Suprema diedero della parola pornografia: "Quando la vediamo la riconosciamo". In effetti per uno storico dovrebbe essere così: immediato, intuitivo, evidente. Molto spesso non lo è, perché in Italia manca completamente una formazione e una consapevolezza in questo senso, anche se molti sono gli storici che la praticano “inconsapevolmente”. Vanessa Roghi, Damiano Garofalo⁵⁸.

Dagli albori californiani ad oggi la Public History ha iniziato un suo percorso di internazionalizzazione, soprattutto nei paesi linguisticamente affini trovando spazio anche nel dibattito europeo e differenziandosi in base ai bisogni specifici e alle tradizioni culturali nazionali. Nei primissimi anni ‘80 Canada, Australia e Nuova Zelanda sono stati i primi paesi in cui la Public History si è sviluppata fuori dagli Stati Uniti. Nel vecchio continente lo sviluppo è stato più tardivo con qualche eccezione: nel settembre del 1982 in Olanda si tenne un convegno sugli Applied Historical Studies, nel 1985 Raphael Samuel organizzò una conferenza al Ruskin College di Oxford, nel 1983 Felix Torres di ritorno dagli Stati Uniti fondò in Francia la Public Historie (una società di consulenza). Un ulteriore impulso all'internazionalizzazione è arrivato negli anni ‘90 tramite la nascita all'interno del NCPH di un comitato internazionale per valutare la necessità e come promuovere la discussione sulle pratiche di Public History. Allo stesso modo, la Federazione internazionale (IFPH) è stata creata nel 2010 “to bring together international public historians, to promote the development of a growing worldwide network of practitioners, and to foster national public history programs and associations”(Noiret 2014). Nonostante il disaccordo sulle definizioni e sugli approcci da dare alla disciplina non completamente allineati al modello nordamericano, la Public History attinge ovunque ad istanze professionali simili che mettono in evidenza come al di là delle discussioni teoriche legate *in primis* alla definizione da dare alla disciplina ci sia una pragmatica comune. Pratiche globali sono per esempio l'uso delle interviste per fare storia orale; la raccolta e la conservazione di fonti diverse direttamente con le comunità locali o la creazione sempre più frequente

⁵⁸ D. Garofalo, V. Roghi, *Di chi è la storia? Tra Public History e uso pubblico della storia*, proposta di call for paper per *Zapruder-Storie in Movimento*, n. 36 (gen-apr 2015). Disponibile al link <http://storieinmovimento.org/wp-content/uploads/2014/10/3propostazapassemblea2013.pdf>

di musei e di mostre di storia che affrontano passati difficili e caratterizzati da interpretazioni contrastanti o, infine, lo sviluppo esponenziale dei progetti di Digital Public History che, come vedremo nel successivo paragrafo, comprendono contenuti generati dagli utenti e/o pratiche di *crowdsourcing*. Tutte iniziative che evidenziano bene come la Public History muova dal tentativo di non perdere contatto con la società e soprattutto con la dimensione locale. Del resto l'Europa ha perso il suo ruolo centrale nella definizione di un'idea universale della storia basata su una narrazione eurocentrica coloniale e i *Subaltern Studies* hanno teorizzato quello che era già pubblicamente evidente: ovunque, il passato locale è diventato globalizzato e la storia del mondo è ormai fatta di una pluralità di centri con una valorizzazione delle differenze culturali. Questa decentralizzazione della storia ha favorito la diffusione della Public History in tutto il mondo, oltre alla nascita di quella che potrebbe essere chiamata la dimensione globale della Public History: essa ambisce ad ottenere un ruolo globale come disciplina e inserisce al contempo la storia locale nei contesti internazionali proponendo così la costruzione di reti glocali da parte dei public historian. La disciplina internazionale favorisce e si arricchisce di queste mutazioni di scala. Il processo di internazionalizzazione della Public History procede così allo stesso modo e con gli stessi interrogativi in tutto il mondo grazie a pratiche professionali simili. “Apprezziamo un caso di studio, sia a Berlino che a Berlino-New Hampshire”⁵⁹, scrive un ex presidente della NCPH, Robert Weyeneth. E infatti, partendo dalle considerazioni dello storico pubblico Serge Noiret, si potrebbe sostenere che i Public historian studiano dei casi locali da confrontare e comparare a livello internazionale; vale a dire, che i public historian creano nuove forme glocali di Public History, di storia pubblica internazionale su scala mondiale con le stesse premesse⁶⁰.

E in Italia cosa è successo fin ora?

In particolare, tenendo conto che la Public History si configura come un fenomeno globale ma con forti elementi di caratterizzazione nazionale, la partecipazione alle reti internazionali e il confronto con altri casi sollecita ormai l'esigenza di definire le eventuali peculiarità assunte dalla disciplina nel contesto italiano, cercando di delineare la “via italiana alla Public History”⁶¹. In questa sede non si prenderà in considerazione il cospicuo dibattito innescato da Nicola Gallerano negli anni Novanta, sulla scia peraltro dell'*Historikerstreit* tedesco, sull'uso pubblico della storia⁶². In un convegno

⁵⁹ R. Weyeneth, Writing Locally, Thinking Globally, in *Public History News*, vol.33, n.1, Dicembre 2012, p.8. Su questo aspetto si veda anche di J. Warren-Findley, The Globalizing of Public Practice: A Personal Journey, in *The Public Historian*, Vol. 20, No. 4, 1998, pp. 11-20.

⁶⁰ S. Noiret, Per la Public History internazionale, una disciplina globale, in *Public History. Discussioni e pratiche*, op. cit., pp.9-33.

⁶¹ M. Carrattieri. Per una Public History italiana, *Italia contemporanea*,1, 2019, p.106. E. Vezzosi, I festival di storia e il loro pubblico: una “via italiana” alla publichistory, *Contemporanea*, 2009, 4, pp. 717-721.

⁶²Il saggio di Gallerano è stato pubblicato la prima volta come *Storia e uso pubblico della storia*, in N. Gallerano (a cura di), *L'uso pubblico della storia*, FrancoAngeli, Milano, 1995, pp. 17-32; e poi in N. Gallerano, *Le verità della storia:*

dell'Irsifar del 1993 emerse infatti un utilizzo della storia per fini politico-ideologici, per cui la storia viene re-inventata a piacere seguendo fini strumentali cosa ovviamente ben distinta dagli scopi della "Public History" americana, che promuove l'uso pubblico scientifico della storia, e quindi un'uscita della storia scientifica sulla piazza pubblica fatta da tanti "pubblici" diversi di quelli accademici. Bisogna riconoscere che negli ultimi anni, anche in Italia, grazie alla presenza nei media di storici professionisti, il concetto di storia pubblica è andato assumendo caratteristiche più simili a quelle proprie della Public History teorizzata negli Stati Uniti tuttavia, per lungo tempo ha prevalso la tendenza a confondere la nuova disciplina con il "cattivo uso" della storia scientifica per fini "revisionisti", un suo offuscamento o una sua spettacolarizzazione. Thomas Cauvin non a caso suggerisce di utilizzare anche in ambito non anglofono l'espressione "Public History", di non tradurla, per non generare confusione con "uso pubblico" della storia che anzi può essere considerato un oggetto di studio e tema rilevante per il public historian impegnato nel mettere in luce o svelare strategie di uso pubblico della storia funzionali a dare una specifica chiave di lettura del passato utile alla costruzione di una specifica cultura o strategia politica (basti pensare ad alcune testate giornalistiche o al calendario civile). La storia deve invece essere concepita per essere trasportata verso un largo pubblico di non addetti ai lavori e come terreno di azione socialmente utile.

In Italia i primi interventi pionieristici hanno avuto un iniziale significativo punto di concentrazione nel 2009 con alcune interessanti pubblicazioni. Si vedano in particolare le riviste: "Ricerche storiche", "Contemporanea", "Memoria e ricerca"⁶³. Dopo lo sdoganamento accademico ai Cantieri Sissco 2013⁶⁴ si sono affiancate anche varie iniziative didattiche: un corso di Public History è attivo all'Università di Salerno (il titolare è Marcello Ravveduto); Master di primo e secondo livello sono proposti rispettivamente dalle Università di Milano e di Modena (il primo in Italia dal 2015); seminari sono organizzati da diversi anni da Enrica Salvatori a Pisa, da Gianpaolo Salice a Cagliari presso i Laboratori di informatica Umanistica (Ludica); dal 2018 l'Università del Salento organizza il "Festival Internazionale della Public History". Dal 2019 presso la Facoltà di Storia di Firenze è attivo un dottorato di ricerca dedicato alla nuova disciplina. La prima Conferenza, fondativa, della AIPH, si è tenuta a Ravenna dal 5 al 9 giugno 2017, in contemporanea e

scritti sull'uso pubblico del passato, ManifestoLibri, Roma, 1999, pp.37-57. Per una analisi delle posizioni di Gallerano si vedano A.Rossi Doria, La riflessione sull'uso pubblico della storia, *Passato e presente*, 1996, 39, pp. 120-128.

⁶³ Si veda: *Ricerche storiche*, 2009, n.39, pp. 2-3 (numero su *Media e storia*, a cura di Francesco Mineccia e Luigi Tomassini che contiene il fondamentale saggio di Serge Noiret, *Public History e storia pubblica nella rete*, pp. 275-327); e *Contemporanea*, 2009, 4 (con una tavola rotonda su *I festival di storia e il loro pubblico*, coordinata da Elisabetta Vezzosi, con interventi di Michael Frisch, Marco De Nicolò, Giuseppe Laterza, Adriano Ossola, Angelo d'Orsi, pp. 717-742); e soprattutto *Memoria e ricerca*, 2011, 37 (numero curato da Noiret e dedicato a *Public History: pratiche nazionali e identità globale*). Infine, Serge Noiret, Un centro per la Public History, *Historia magistra*, 2012, 10, pp. 162-167.

⁶⁴ Il panel proposto, da Marcello Ravveduto e intitolato *Public History*, ha coinvolto Maurizio Ridolfi, Serge Noiret, Francesco Mineccia, Francesco Catastini e Ilaria Porciani; per una presentazione si veda "Officina della storia", 27 dicembre 2013 www.officinadellastoria.eu/it/2013/12/27/public-history-panel-scheda-presentazione

parallelamente alla IV Conferenza della Federazione Internazionale. Nel manifesto di Public History della neonata associazione si legge:

La *Public History* (storia pubblica) è un campo delle scienze storiche a cui aderiscono storici che svolgono attività attinenti alla ricerca e alla comunicazione della storia all'esterno degli ambienti accademici nel settore pubblico come nel privato, con e per diversi pubblici. I *public historian* operano affinché i risultati e le metodologie della ricerca storiografica siano conosciuti da un pubblico più ampio e sperimentano pratiche di comunicazione e ricerca che possono anche produrre originali avanzamenti nel sapere storico proprio grazie all'interazione con il pubblico. Per i *public historian* è imprescindibile considerare i pubblici, specialisti e non, sia come interlocutori privilegiati sia come possibili protagonisti di originali pratiche di ricerca, contribuendo a restituire agli storici e alla storia un ruolo centrale nell'interpretazione della società contemporanea⁶⁵.

Numerose anche le occasioni di discussione, tra le prime ad aprire il dibattito possiamo ricordare: “Public History, un nuovo modo di avvicinarsi alla storia” (Venezia, 8 aprile 2014), “Il pubblico e la storia. Esperienze italiane di Public History” (Modena, 3 marzo 2017), “La Public History in Italia: percorsi formativi, esperienze professionali” (Roma, 15 luglio 2017), “Public History tra didattica e comunicazione” (Lecce, 7 novembre 2017), “Il posto della Public History nell'Università” (Pisa, 9 febbraio 2018), La Public History in Piemonte (Torino, 7 maggio 2018), “Per una Public History italiana” (Pisa, 16 maggio 2018). Eventi che ad oggi si sono moltiplicati in modo davvero esponenziale coinvolgendo diversi interlocutori e realtà.

Nonostante questo fermento la produzione scritta risulta ancora ridotta. Delle 602 voci che citano la Public History sull'Opac Sbn solo 35 sono pubblicate in Italia e solo 24 sono in lingua italiana, “Public History” non risulta ancora nel soggetto. Come scrive Thomas Cauvin, i testi di riferimento sono ancora quelli americani (*Public History, A textbook of practice*, p. 70) o almeno anglosassoni: una considerazione che si può confermare ancora nel 2022. Tra le riviste: “Quaderni Storici”, 2015, 3 (con dossier sulla “Storia applicata” curato da Angelo Torre); “Zapruder”, 2015, 36 (*Di chi è la storia?*, a cura di Damiano Garofalo e Vanessa Roghi); “Historia Magistra”, 2017, 23 (*La Public History: la storia oltre i confini ristretti dell'accademia*).

Per quanto riguarda pubblicazioni in volume i due testi di riferimento in Italia sono ancora *Verso la Public History: fare e raccontare storia nel tempo presente* (Pacini, 2017, una raccolta di saggi pregressi riorganizzati nel segno della Public History a cura di Maurizio Ridolfi) e *Public History: discussioni e pratiche* (Mimesis, 2017, prodotto del Master di Modena, a cura di Paolo Bertella Farnetti, Lorenzo Bertucelli, Alfonso Botti) sul quale vale la pena soffermarsi un breve istante. I saggi in esso contenuti consentono infatti di seguire in modo molto chiaro le tappe di un movimento globale e di riflettere al contempo sui contributi italiani, pionieristici e in qualche modo “inconsapevoli” ma nondimeno metodologicamente solidi e talvolta decisamente innovativi. Una sintesi quindi dei non

⁶⁵ Consultabile al link: <https://aiph.hypotheses.org/>

pochi nodi che la disciplina sta affrontando nel corso del suo sviluppo in Italia dove, come nel contesto internazionale, è evidente la difficoltà a trovare un'adeguata denominazione. Mentre molti autori (e la stessa Aiph) propendono per il mantenimento della dicitura inglese, alcuni si sono avventurati nella traduzione letterale, con risultati discordanti: storia in pubblico, storia per il pubblico, storia con il pubblico, storia che appartiene al pubblico, storia nell'arena pubblica. Altri hanno scelto traduzioni più libere: storia applicata, storia informale, storia della gente, storia militante. Ancora più confuso il quadro definitorio. Per Noiret, la Public History è “una storia legata alle credenze e alle appartenenze delle diverse comunità dentro e fuori il villaggio globale”; o anche “una storia utile per il presente, che fa storia innovativa insieme al pubblico e porta anche i risultati della storiografia accademica in pubblico”. Per Bertella e Bertucelli è piuttosto “l'arte di coinvolgere quanta più gente possibile inducendola a ragionare sul passato comune e ad amare la storia”⁶⁶; per Marcello Ravveduto “un arcipelago, che porta la storia professionale fuori dal contesto accademico”⁶⁷; per Angelo Ventrone è “una storia che dialoga con le memorie”. Per Ridolfi è “fare e raccontare storia, con e per il pubblico”⁶⁸. Per David Bidussa è “il passato al tempo presente, una storia non solo per la gente comune, ma su e con essa”⁶⁹. Suggestiva anche la proposta di Francesco Catastini⁷⁰, che vede la Public History come una “terza storia”, sul modello del terzo teatro, oltre quello istituzionale e d'avanguardia. Al di là della questione nominalistica nel volume viene ribadito quanto sia importante rilevare le caratteristiche che vengono attribuite alla Public History, critica, partecipativa, sintetica, utile, inclusiva, coinvolgente, interdisciplinare, globale: sono proprio i public historian a fare dell'indeterminatezza teorica un punto di forza per evidenziare la flessibilità e pervasività della Public History.

In Italia, come detto, la Public History come etichetta è arrivata più tardi che altrove e per importazione dal mondo anglosassone. Ma ha avuto poi un successo molto rapido, come dimostra il fiorire in breve tempo di numerose iniziative sul tema e la nascita della prima associazione nazionale. Del resto, come molti operatori hanno notato (Luigi Tomassini *in primis*)⁷¹, pratiche inconsapevoli, del tutto riconducibili alla Public History ma chiamate altrimenti, erano largamente diffuse nel nostro paese, sia in ambito storico (per esempio con la rete Insml-Parri⁷²), sia in ambito conservativo. Idea comunemente accettata ma sostanzialmente mancante al momento attuale di una ricostruzione

⁶⁶ Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, op.cit., p. 56.

⁶⁷ Ivi, p. 136.

⁶⁸ Ivi p. 152

⁶⁹ P. Rumiz, C. Greppi, D. Bidussa, *Il passato al presente. Raccontare la storia oggi*, Milano, Feltrinelli, 2016, cit., p. 101.

⁷⁰ M. Ridolfi, *Verso la Public History*, op.cit., p. 12.

⁷¹ L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia* in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op.cit., pp. 3-24.

⁷² Lo ricorda anche Thomas Cauvin, *Public History. A textbook of practice*, op.cit., p. 10, con esplicito riferimento a Istoreco di Reggio Emilia.

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. In questa sede cercheremo pertanto 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. Chi scrive, concorda con Mirco Carrattieri: tre sono gli ambiti in cui la storia italiana sembra aver fatto un percorso più avanzato in termini di sensibilità per il pubblico non specialistico e di suo coinvolgimento nell'operazione storica⁷³.

Al primo posto, anche per la considerazione estera, si colloca indubbiamente la storia orale. Essa vanta nel nostro paese una tradizione ormai quarantennale ed essendo nata fuori dallo stretto contesto accademico e caratterizzata da una metodologia aperta e partecipativa, si può considerare strutturalmente come Public History quando condivisa ed elaborata insieme al pubblico dei testimoni. La storia orale italiana ha raccolto anche un grande riconoscimento internazionale: non è un caso che gli italiani più citati nei manuali stranieri di Public History siano di gran lunga Alessandro Portelli e Luisa Passerini⁷⁴. La storia orale ha caratteristiche che la distinguono da altri approcci e che sono particolarmente adatti alla storia fuori dall'accademica. In primo luogo, il primato delle esperienze, sia individuali che collettive, che non sempre coincidono, e sulla base delle cui discrepanze dovremmo sempre interrogarci. Un approccio che ci avvicina ai pensieri delle persone, a ciò che hanno sentito e alle loro gioie, paure, aspettative, delusioni e così via. In questo modo, il racconto storico sembra consistere in molti dettagli, alcuni dei quali possono sembrare insignificanti se presi singolarmente, ma che insieme delineano una vista dalla base, rispetto a coloro che l'hanno vissuta. Grazie alla storia orale possiamo essere sensibili alla ricchezza del passato e ai grandi cambiamenti che appaiono costantemente nel tempo. La popolarità recente della Public History in Italia deve essere sicuramente letta anche all'interno di questa cornice, sulla scia della ben più lunga tradizione della Storia orale come storia pubblica e come storia intrinsecamente partecipata. Il termine Public History del resto è polisemico e può essere inteso come divulgazione storica, come ricerca partecipata, come storia "impegnata". La storia orale è vicina soprattutto alla seconda e alla terza accezione di Public History: sia perché la storia orale è una metodologia che presuppone "ontologicamente" la partecipazione di soggetti esterni al campo della storiografia nella stessa costruzione della fonte, a partire dall'intervista (lo storico ha bisogno del suo interlocutore per accedere a una gamma di informazioni e prospettive che altrimenti gli sarebbero precluse); sia perché la storia orale, soprattutto

⁷³ M. Carrattieri. Per una Public History italiana, op. cit. pp.106-121

⁷⁴ Anche nel manuale di Cauvin del 2016 si fanno i nomi di Passerini e Portelli (p. 7). I loro nomi sono ricordati anche in James B. Gardner, Paula Hamilton (a cura di), *The Oxford Handbook of Public History*, Oxford, Oxford U.P., 2017, p. 6, che cita inoltre il master di Modena.

in Italia, nasce come strumento di attivismo politico e all'interno di circuiti militanti: viene legittimata a livello accademico solo a partire dagli anni Ottanta, e in maniera minimale, ma continua ad essere ampiamente praticata al di fuori dell'università⁷⁵.

Un altro settore in cui il nostro paese ha un ampio ventaglio di ricerche, anche se non sempre adeguatamente riconosciuto, è quello della storia locale. Vale la pena sottolineare l'importante e originale lavoro svolto nel nostro paese in tema di luoghi di memoria, sia in chiave di storia della comunità (con stretti legami con la storia orale), che di *patrimoine-heritage*. A partire dagli anni Novanta, sulla scia dei lavori francesi di Pierre Nora, si è anche sviluppata una riflessione autonoma sui "luoghi della memoria", che dobbiamo soprattutto a Mario Isnenghi⁷⁶ e alla sua scuola. Ne è risultata, tra le altre cose, una nuova valorizzazione dei luoghi fisici, in chiave storica, ma anche civile, culturale e turistica; con la comparsa di nuove istituzioni e soprattutto di una nuova generazione di operatori della memoria. Un fenomeno collegato è stato l'inserimento dell'Italia nel quadro internazionale dell'industria memoriale della Shoah, con la sperimentazione e poi la strutturazione di viaggi della memoria per studenti e adulti nei campi di sterminio⁷⁷. Una pratica ormai diffusissima, che vede vari committenti e ancor più numerosi *stakeholders*, che comincia ora a maturare anche riflessioni sulla ricezione del fenomeno e ad elaborare un suo immaginario. Sulla scorta di progetti importanti come il museo M9 di Mestre si è anche assistito alla rimessa a tema dei musei storici dedicati all'epoca contemporanea, visti come luoghi d'elezione della Public History grazie anche al contributo della storica Ilaria Porciani, distintasi a livello internazionale. 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. 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 per iniziativa di Chiara Ottaviano e Peppino Ortoleva, una società che ha svolto attività importanti di servizio – sul piano della riorganizzazione archivistica, ma anche della comunicazione – per imprese di primissimo livello

⁷⁵ Per approfondimenti: <http://aisoitalia.org/storia-orale-e-democrazia-il-contributo-dellaiso-alla-public-history>.

⁷⁶ M. Isnenghi, *I luoghi della memoria: personaggi e date dell'Italia unita*, Laterza, Roma, 2010.

⁷⁷ L. Bravi, *I giorni della Memoria e del Ricordo. I viaggi di formazione nelle scuole toscane come Public History of Education*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit. pp. 185-196.

in Italia. È significativo ai nostri fini che oggi questa società si definisca “la più antica impresa di Public History in Italia”⁷⁸.

Un altro nodo molto frequentato dalla discussione sulla Public History riguarda il rapporto tra storia e nuovi *media*, in particolare quelli digitali. Il dibattito sulla comunicazione storica, innescato anch'esso negli anni Novanta da pionieri come il già ricordato Peppino Ortoleva⁷⁹ ha infatti partorito convegni, collane editoriali e corsi universitari specifici. Si è ampiamente analizzato il ruolo di diversa media nella divulgazione storica, e si è anche discusso sulla statuto epistemologico di questi materiali (si pensi alla “storia sempre nuova dei quotidiani” evocata da Giovanni de Luna⁸⁰, o alla “storia in vetrina” di Detti⁸¹). Un salto di qualità si è indubbiamente registrato con la rivoluzione digitale e l'avvento del web, che hanno proiettato la Digital History al centro del dibattito disciplinare. Ovviamente le *digital humanities* travalicano la questione della comunicazione in senso stretto, toccando anche ambiti come la conservazione, l'edizione e (ri)produzione delle fonti, l'elaborazione quantitativa e la visualizzazione dei dati, la modellizzazione e le simulazioni; ma è indubbio che il tema della comunicazione storica digitale sia stato quella che più ha attirato l'attenzione della storia generale. Va ad esempio ricordato il vero e proprio boom dell'editoria digitale, anche in ambito storiografico. Si pensi al fiorire di riviste di settore, sempre più rilevanti nel panorama disciplinare e più di recente agli e-book. L'applicazione delle Ict ha del resto imposto allo storico l'acquisizione di nuove competenze e il confronto con altri ambiti disciplinari, spingendolo sempre più a quel lavoro di gruppo che è centrale nella Public History. In questo ramo si è distinta in Italia Chiara Ottaviano una delle prime studiose italiane capaci di fare del lavoro storico una professione fuori dalle aule universitarie e scolastiche. Un passaggio ulteriore si è registrato con l'avvento del web 2.0, di Wikipedia e dei *social*, che con la loro strutturale vocazione alla condivisione hanno fatto da apripista naturali alla Public History. Non è un caso che i primi fautori della Public History in Italia vengano proprio dalla digital history: da Serge Noiret a Enrica Salvatori.

⁷⁸ Cliomedia, ora diretta da Chiara Ottaviano, 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”. L. Tomassini, R. Biscioni, *Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia*, op.cit., p. 10

⁷⁹ P. Ortoleva, *Storia e mass media*, in *L'uso pubblico della storia*, cit., pp. 63-83. Si veda inoltre F. Anania, *I media tra storia e memoria*, Roma, Rai-Eri, 2008.

⁸⁰ G. De Luna, La storia sempre “nuova” dei quotidiani e la costruzione del senso comune, *Passato e presente*, 1998, 44, pp. 5-14.

⁸¹ T. Detti, La storia in vetrina nell'Italia di oggi, *Contemporanea*, 2002, 2, pp. 329-342.

1.4 La Public History e il digitale tra sfide ed opportunità

Sono sotto gli occhi di tutti i profondi mutamenti e l'impatto che digital turn, web 2.0 e movimento *open access* hanno prodotto sul modo in cui la conoscenza storica viene oggi studiata, condivisa, insegnata, oltre che sul modo in cui le fonti vengono pubblicate, conservate e addirittura prodotte. La tecnologia digitale viene sempre più utilizzata anche dalla Public History per supportare un più ampio coinvolgimento del pubblico con le fonti raccolte consentendo l'accesso da remoto al materiale d'archivio e il coinvolgimento nella creazione di collezioni online (raccolta di fotografie, caricamento di video testimonianze). In quanto tale la produzione di risorse digitali rappresenta un'efficace modalità per l'interazione del pubblico con la storia invitandolo a collaborare e a condividere ulteriori contenuti e testimonianze attraverso metodi e strumenti selezionati e controllati ma contestualmente capaci di facilitare il piacere di conoscere e di confrontarsi con la memoria storica.

Una particolare attenzione di conseguenza viene riservata alla sfida insita nella cosiddetta Digital History capace di produrre un tipo di ricerca volta a includere e coinvolgere attivamente il pubblico, consentendo di reagire prontamente agli eventi che hanno maggior impatto sulla storia contemporanea attraverso la preservazione e collezione del materiale in nuove tipologie di archivi digitali. Nata principalmente per indicare un insieme di strumenti per la raccolta, la catalogazione e la restituzione delle fonti online, a supporto e ad agevolazione della ricerca storica classica, con il tempo essa si è evoluta insieme al resto del web, abbracciando in pieno la comunicazione storica a tutto tondo. Secondo William C. Thomas III, uno dei fondatori del Virginia Center of Digital History (VCDH) e ideatore, insieme a Edward L. Ayers, del progetto pionieristico “The Valley of the Shadow”⁸², la Digital History rappresenta:

an approach to examining and representing the past that works with the new communication technologies of the computer, the Internet network, and software systems. On one level, digital history is an open arena of scholarly production and communication, encompassing the development of new course materials and scholarly data collections. On another, it is a methodological approach framed by the hypertextual power of these technologies to make, define, query, and annotate associations in the human record of the past⁸³.

Secondo lo storico Giancarlo Molina, “Con Storia Digitale si intende [...] tutto il complesso universo di produzioni e scambi sociali aventi come oggetto la conoscenza storica, trasferito e/o direttamente generato e sperimentato in ambienti digitali (ricerca, organizzazione, relazioni,

⁸² E. A. Nystrom, A. Justin, *Beyond the Valley of the Shadow: Taking Stock of the Virginia Center for Digital History*. DigitalCommons, Kennesaw State University, 2005. H. Salmi, *What is Digital History?*. John Wiley & Sons, 2020.

⁸³ D. Seefeldt, T. William, “What is Digital History?” *Perspectives on History*, Maggio 1, 2009. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2009/what-is-digital-history>

diffusione, uso pubblico e privato, fonti, libri, didattica, performance e via dicendo)”⁸⁴. Infine, secondo Noiret:

La Digital History ou histoire numérique est, donc, en histoire, une tentative de créer un nouveau stade du rapport entre l’historien, son public et le numérique, dans une société où le medium internet domine, et pousse à réviser les comportements épistémologiques de nombreuses disciplines humanistes, y compris l’histoire. La digital history, ou mieux, l’histoire numérique 2.0, sont, de fait, des pratiques qui questionnent les méthodes traditionnelles sur lesquelles se basent le savoir des historiens, et défient les lois classiques du métier, remettant parfois même en cause, son ontologie⁸⁵.

Tre definizioni che aiutano a rendere l’idea di come ormai la Digital History non vada più ritenuta come un mero insieme di strumenti o di semplici supporti alla ricerca, ma un nuovo modo di produrre contenuti storici, con nuovi soggetti protagonisti, nuovi pubblici potenziali, nuovi dispositivi e nuovi risultati: “in conclusione, le tecnologie digitali e il web interattivo apportano un cambiamento al processo di costruzione del discorso storiografico che è, prima di tutto, metodologico ed epistemologico ed opera a livello applicativo”⁸⁶. Si possono realizzare *virtual exhibitions* di accompagnamento alle mostre fisiche così da raggiungere un pubblico vasto e remoto e da assicurare la permanenza nel tempo del contenuto di quanto esposto e trattato; organizzare percorsi turistici attraverso il web o Story Maps; costruire risorse digitali web based contenenti testimonianze audio, video e fotografiche; e si può infine fruire anche dei social, ovviamente in modo consapevole e strategico, per sollecitare e tenere alta l’attenzione e l’interesse⁸⁷.

In quest’ottica le banche dati sono forse lo strumento più complesso e interessante da esaminare, soprattutto per gli scopi che questa ricerca si propone e per i prodotti che ha cercato di realizzare. Nate come utili sistemi di archiviazione e catalogazione, si sono evolute prima in formidabili mezzi di conservazione dei patrimoni e di supporti alla ricerca e poi in prodotti digitali assolutamente complessi, in grado di aggiungere gli aspetti più moderni della comunicazione storica alle loro caratteristiche originarie di sistemi prettamente archivistici e catalogativi. Ciò nonostante- come si chiede Igor Pizzirusso⁸⁸- si può affermare che siano tutte catalogabili come strumenti di Public History? O invece è opportuno distinguere quali lo siano, quali potrebbero esserlo e quali invece non ne abbiano assolutamente le caratteristiche? In altri termini quando si può parlare di Digital Public History? Per rispondere- continua Pizzirusso- occorre innanzitutto ragionare sulle pratiche di

⁸⁴ G. Molina, Storia digitale. Il dibattito storiografico in Italia, in *Memoria e Ricerca*, n. 43, maggio-agosto 2013, pp.185-202.

⁸⁵ S. Noiret, La digital history: histoire et mémoire à la portée de tous, *Ricerche storiche*, 41, 2011, p 111-147.

⁸⁶ S. Bertelli, *La comunicazione digitale per la storia. Digital Public History, musei e luoghi di memoria*, Firenze, Consiglio regionale della Toscana, 2019.

⁸⁷ Articolo consultabile al link [Digital è public? L’esempio di alcune banche dati a contenuto storico - Novecento.org](#) Consultato il 22.02.2022

⁸⁸ Ibidem

trasmissione dei contenuti e delle informazioni e su quanto un prodotto storico digitale riesca a creare seguito, ascolto, lettura, o persino a spingere il pubblico a partecipare attivamente alla sua costruzione o al suo perfezionamento. Una piattaforma di blogging, una banca dati archivistica o un repertorio di fonti non rappresentano un prodotto di Public History per il semplice fatto di essere in forma digitale. Certamente la capacità del digitale di mescolare facilmente i linguaggi e i registri, di usare la multimedialità, di favorire uno scambio più capillare delle informazioni, può creare i presupposti per avviare o coadiuvare pratiche di Public History, sfruttando argomenti già di per sé noti al pubblico o particolari forme di narrazione della storia.

Ma non si tratta soltanto di rendere i contenuti accessibili ad un pubblico non accademico, composto da insegnanti e cittadini comuni.

Thomas Cauvin, riprendendo le riflessioni di Sharon Leon, che utilizza il termine di *User-Centered Digital History*,⁸⁹ ha sottolineato come diffondere la storia attraverso il web non garantisce necessariamente un'interazione pubblica: “The publicness - the type of audiences, their engagement, with the project - of Digital History is a major source of discussion”⁹⁰. In altre parole occorre comprendere quanto il prodotto storico veicolato in rete sia capace di coinvolgere i suoi fruitori, di impegnarli o di “ingaggiarli”. In pratica, e se intendiamo la Public History in senso forte – e non come spesso accade con l’accezione che rimanda a una buona comunicazione o divulgazione storica – è soltanto attraverso il public engagement che la Digital history si trasforma, si evolve in Public History. Le banche dati possono diventarlo se trattano argomenti in grado di suscitare interesse nel grande pubblico o hanno *in nuce* una predisposizione particolare alla partecipazione collettiva. Un’ultima frontiera, da questo punto di vista, è data dalle più volte menzionate attività di *crowdsourcing*⁹¹ relative alla raccolta, trascrizione, digitalizzazione, schedatura e lettura di fonti in cui ciascuno può aggiungere dati utili all’implementazione delle conoscenze relative a un oggetto digitalizzato. Utilizzando il *crowdsourcing* un ente o gruppo di ricerca può distribuire tra il pubblico un compito (ad esempio la trascrizione di una fonte manoscritta) o chiedere a una comunità il deposito spontaneo di dati (ad esempio tramite la digitalizzazione di lettere o di diari tenuti nei cassette) al fine di ricostruire un evento storico. Si tratta di un’attività in cui, sostanzialmente, i confini tra digital history e Public History si dissolvono e in questo modo è possibile comprendere a pieno in che modo si realizza il passaggio di significato da Digital History a Digital Public History:

⁸⁹ S. Leon, *User-Centered Digital History: Doing Public History on the Web*. Brackett, March, 2015, 3.

⁹⁰ T. Cauvin, *Public History a textbook of practice* (p.178). Testa, R. Modelli, campo e prospettive della Digital History, *DigitCult-Scientific Journal on Digital Cultures*, 2021, 5.2, pp. 73-88.

⁹¹ D. Valatsou, Crowdsourcing digital history online. *Historiein*, 2014, 14.2, pp. 30-42; J. A. Heppler, G.K. Wolfstein., Crowdsourcing Digital Public History, *The American Historian*, 2015.

DPH interrelates a public, its past, and public historians whereas digital history offers new digital scholarship without requiring epistemological interaction with the public as an essential condition. [...] DPH [...] is above all about producing history in the public sphere through interactive digital means. Taking advantage of the digital turn, DPH aims to bring new voices from the past into the present because those pasts matter and because digital technologies are suited to communicating history via and in the web⁹².

Possiamo allora concludere che la Digital Public History riguarda il modo in cui una comunità di persone condivide esperienze sul passato via web, esperienze che sono mediate attraverso le competenze digitali degli storici pubblici, in qualità di storici orali, archivisti, personale dei musei, ecc. Le tecnologie del web 2.0 ci permettono di impegnarci con diverse comunità e con le loro conoscenze e memorie in tutto il mondo, aggiungendo così una dimensione digitale alle tradizionali pratiche di storia pubblica. Per meglio chiarire questi aspetti vengono di seguito proposti alcuni esempi particolarmente emblematici di banche dati che possono essere considerati “progetti public”.

Archivio degli Iblei

<http://www.archiviodegliiblei.it/>

“L'Archivio degli Iblei nasce con l'intento di valorizzare il patrimonio storico, paesaggistico, documentario e iconografico degli Iblei, il territorio a sud est della Sicilia che corrisponde prevalentemente ai paesi che costituiscono attualmente il Consorzio di Ragusa. Vuole essere un punto di riferimento per chi opera nel territorio, un'occasione di visibilità oltre i confini regionali e nazionali, un originale esempio di positiva collaborazione fra enti e soggetti diversi. Alla base del progetto vi è la convinzione che la risorsa cultura sia un bene prezioso per la comprensione del presente e per la progettazione del futuro, anche a partire dalla consapevolezza del proprio passato. Archivi pubblici e privati, collezionisti e famiglie, scuole, studenti e studiosi, giovani e anziani, donne e uomini interessati alla conoscenza e alla riflessione sul passato sono invitati a contribuire” (dalla Home page del progetto)

Resistenza mAPPe (banca dati e App)

<http://resistenzamappe.it/>

Il progetto nasce per ricordare e celebrare, nel 70° anniversario della Liberazione, i luoghi e gli eventi della Seconda Guerra Mondiale e della Resistenza. E' stato pensato ed elaborato dagli Istituti Storici dell'Emilia-Romagna in Rete. L'applicazione consente di esplorare in modo autonomo gli itinerari tematici e i luoghi dove si sono svolti i fatti storici. Grazie al sistema di geolocalizzazione, è possibile percorrere un itinerario dedicato a un tema specifico, ma anche limitarsi a scoprire qualcosa di più su un luogo preciso. Per ogni percorso esistono tappe che riportano a eventi o circostanze di settant'anni fa.

Modena 900 (banca dati e App)

<https://modena900.it/>

Concepito dapprima come app gratuita per smartphone, tablet e desktop, “Modena '900” è stato successivamente trasformato in un portale. L'idea è quella di farvi confluire risorse e banche dati sulle storie personali dei modenesi attivi sulla scena pubblica nel Novecento. La sezione “Collabora” propone ad enti, associazioni, istituzioni, singoli cittadini la partecipazione attiva al progetto.

“Milano attraverso”

<https://www.milanoattraverso.it/>

“MilanoAttraverso. Persone e luoghi che trasformano la città” vuole restituire alla collettività la storia di Milano come centro di una rete di solidarietà e inclusione sociale, dall'Unità nazionale a oggi. Il progetto è

⁹² [Digital & Public History: Digital Public History: bringing the public back in \(sergenoiret.blogspot.com\)](http://sergenoiret.blogspot.com)

guidato da una ricerca dinamica e valorizzante delle fonti, e coinvolge il pubblico cercando di attivare processi di consapevolezza critica. La rete, composta da enti con forte radicamento territoriale, vuole portare in luce le trame di assistenza e inclusione sociale che attraversano la storia e il volto di Milano. Il progetto emergerà attraverso storie di incontri, di gratitudine, ma anche di trasformazioni e di passaggi. Tutte le esperienze sono raccolte nella piattaforma web, mentre l'attivazione di canali social dedicati mantiene aperto il dialogo con la città. Si tratta di un progetto dell'ASP Golgi-Redaelli, azienda di servizi alla persona. Il progetto, sostenuto da Fondazione Cariplo e da Fondazione AEM, è condiviso da numerose istituzioni e associazioni culturali milanesi.

RaccontAVO

RaccontAvo (arcgis.com)

Coinvolgere nella raccolta di fonti i discendenti dei caduti monzesi durante il Secondo Conflitto Mondiale: un archivio digitale partecipativo per la città di Monza dove fonti pubbliche e private si incontrano. Il progetto RaccontAvo è stato realizzato dal Dott. Andrea Oldani, socio dell'Associazione PopHistory, nel contesto del Master di II Livello in Public History dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, in collaborazione con l'Archivio Civico Storico e il Comune di Monza. Attualmente si compone di una mappa digitale, sviluppata tramite il software Esri StoryMaps, che contiene i dati di quasi 600 cittadini e cittadine monzesi morti durante la Seconda Guerra Mondiale e georeferenziati sulla base del domicilio dell'epoca.

Non solo banche dati. Nel recente volume *Handbook of Digital Public History* (2022) curato da Serge Noiret, tra le nuove tecniche narrative cariche di potenzialità per la Public History troviamo anche la produzione di podcast, una forma digitale di narrazione in grado di raccontare il passato con grande efficacia comunicativa in esponenziale aumento. Essa, seppure brevemente, merita di essere menzionata dal momento che la storia di per sé è materia di racconto⁹³ e una volta tolta dalle pagine dei libri o delle riviste, con il podcast è riportata alla dimensione uditiva, che in quanto tale ha stili, effetti speciali, pause, ritmi suoi propri, che hanno un'importanza determinante, non secondaria, rispetto ai contenuti che si veicolano⁹⁴.

Il termine "podcast" è stato introdotto nel 2004 dal giornalista britannico Ben Hammersley di per sé non indica un formato mediatico preciso, è semplicemente sinonimo di "contenitore audio on demand": il modo in cui viene riempito dipende sostanzialmente dall'inventiva del podcaster e da ciò che desidera comunicare. Il podcast – neologismo derivante da broadcast e iPod⁹⁵ – è in parte una realtà legata al passato, in quanto consiste in un semplice contenuto audio, come siamo abituati a usufruirne da anni attraverso altri media (radio, televisione, lettore cd) e forme di registrazione. La sua storia si inserisce in un percorso che ha inizio con il fonografo di Edison del 1877 e che, passando dal grammofono al magnetofono, si presenta davvero ricco e denso di ricerche e sperimentazioni sia tecniche che contenutistiche che rivestono importanza anche per la ricerca storica. Nel documentario

⁹³ E. Salvadori, *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i "nuovi creatori" di storia*, in P. Bertella, Farnetti, L. Bertuccelli, a. Botti, (A cura di), *Public History- Discussioni e Pratiche*, op.cit., p.189.

⁹⁴ E. Salvadori, *Hardcore History: ovvero la storia in podcast. Analisi del podcasting dedicato ad argomenti storici in Lingua Inglese, Francese, Italiana E Spagnola*, *Memoria e ricerca* 2009, pp. 171-179. Disponibile anche su [Academia.Edu](https://www.academia.edu/331025) <https://www.academia.edu/331025>, p. 159, consultato il 02.05.2022

⁹⁵ *Ibidem*

Firenze agosto 1944 due giornalisti Amerigo Gomez e Victor De Santis nei giorni della Liberazione escono dalla Rai per documentare ciò che accade registrando su dischi di cera. Da quell'anno in poi gli strumenti migliorano visibilmente arrivando nel 1951 al Nagra portatile a bobine, alimentato a manovella prima, a batterie poi, poco ingombrante e capace di registrare ad alta qualità. Nel 1957, Sergio Zavoli produce l'esempio forse più significativo nella storia dell'audio documentario, *Clausura*: il giornalista entra in un monastero lasciando il registratore alle suore facendo rilevare a loro stesse le giornate di clausura. In modo analogo nel 1974 Andrea Camilleri e Sergio Liberovici con *Outis Topos*⁹⁶ ovvero un'ipotesi di radio futura, riescono a portare la RAI in un quartiere di Torino, la radio in situazioni familiari e registratori in un clima intimo. Tra il 1963 e il 2013 il metodo più diffuso per registrare è quello su cassette, DAT (Digital Audio Tape) e minidisc. Registrato su cassetta è per esempio *Storie sull'autobus* di Giampiero Rigosi, ora scrittore, prima autista, che registrando le storie che gli venivano raccontate dai suoi colleghi a Bologna, passa a narrare "la storia" di un mestiere, poi di una città, fino ad arrivare "alla Storia", con la strage del 2 agosto 1980. Con l'arrivo del registratore digitale aumentano la portabilità, l'accessibilità e l'economicità, diventa quindi possibile raccontare nel migliore dei modi la storia nel momento in cui essa accade. Ne sono esempio: *Un passaggio sicuro*, 2017, di Valeria Brigida che ha trascorso due settimane a bordo di una nave MSF, tra Italia e Libia; *Antonina* di Giuseppe Casu e Gianluca Stazi, dove viene raccontata la storia di un lavoratore delle miniere in Sardegna.

Tante possono essere le declinazioni delle forme di audiodocumentario, ugualmente le sue modalità di diffusione: inizialmente esistevano solo le radio di monopolio, poi le radio libere e poi con l'avvento di internet le radio on-line. Il podcast⁹⁷ è oggi il canale maggiormente usato per distribuzione di contenuti audio, molti dei quali dedicati alla storia, confezionati sia da soggetti che non rispondono alla comunità scientifica sia da accademici e studiosi. Un numero crescente di storici intergiscono con i podcast uttizzandoli in classe, per raggiungere il pubblico fuori dalle mura accademiche o come un utile supplemento alla monografia o all'articolo tradizionale rendendo più

⁹⁶ A. Camilleri, S. Liberovici, *Outis Topos* in Camilleri A., *Il quadro delle meraviglie. Scritti per il teatro, radio, musica, cinema*, Sellerio, Palermo, 2015.

⁹⁷ Dal 2014, con la prima *app* specificatamente dedicata ai *podcast* inserita in Apple nel nuovo sistema Ios 8 e con il successo inatteso ed enorme di *Serial*, questa forma espressiva si è spostata dai margini al centro del sistema dei media, incontrando un pubblico sempre più ampio. Le novità più importanti sono sicuramente sul lato autore/produttore. La possibilità di pubblicare on-line il proprio programma consente un'inaspettata e improvvisa libertà: si possono affrontare temi che in radio non era possibile trattare prima, come sessualità, povertà, discriminazione di razza o di genere; si possono usare parole e contenuti espliciti, portare avanti inchieste postare lezioni, promuovere aziende, realtà museali e culturali. Facilmente confezionabile, dato che non richiede l'acquisto di un'attrezzatura costosa, né il possesso di elevate capacità informatiche, il *podcast* è diventato uno strumento di comunicazione potente ed estremamente diffuso: non solo *blogger*, appassionati di tecnologia, produttori indipendenti di sperimentazioni sonore, professionisti della radio, aziende o attori commerciali: chiunque può diventare *podcaster*. Così accanto ai *podcast* prodotti da emittenti radiofoniche e televisive, che si limitano a offrire in differita quanto hanno già trasmesso su frequenza e che hanno di norma una veste professionale, troviamo i *podcast* indipendenti, gestiti da persone che hanno consapevolmente scelto questo strumento come forma di comunicazione e che non necessariamente rispondono alla comunità scientifica

coinvolgente, e spesso più personale, il contenuto grazie all'utilizzo di audio d'archivio, fonti orali, musica, effetti sonori e rievocazioni vocali.⁹⁸

Immersivo, intimo, alla portata di tutti, digitale e capace di rendere in un linguaggio semplice e stimolante argomenti talvolta ostici, il podcast permette di far immergere completamente l'ascoltatore in un viaggio a ritroso nel tempo:

Solo quindi ascoltando i diversi podcast si riesce effettivamente a comprendere le potenzialità e la pervasività di questo “nuovo” mezzo di comunicazione⁹⁹. Il tono appassionato degli speaker nell'esposizione dei contenuti fa immediatamente percepire all'ascoltatore che la storia è passione, domanda, inquietudine, dubbio, che è fatta veramente di carne umana e non di poderosi volumi accatastati su scaffali polverosi¹⁰⁰.

La storica Abby Mullen sul suo blog ha scritto in modo perspicace sul perché sia utile utilizzare il podcasting in ambito storico:

You might think that podcasts are a lesser introduction to the historical discipline than a monograph or journal article. But many of my students need a ramp to get into the discipline, rather than a staircase. I don't teach a lot of history majors; I do teach a lot of students who are just trying to escape other classes. I want the historical discipline to feel not-so-scary. And listening to a historian talk—even in historian-speak, as some historians do when they're being interviewed—can be more approachable than reading that same historian's written work. Best-case scenario is, of course, that the student then becomes interested in the book and goes and reads it (or you assign it! and talk about the differences).

And in our current moment of the collapse of humanities in higher education, it's worth using our assignments to demonstrate that a book or article isn't necessarily the pinnacle of historical achievement. There are other ways to be a historian; other ways to tell historical stories; other ways to teach. Podcasts can also be a tool to introduce the craft of history without being explicitly “historical” which is great for helping students see the connections between disciplines, and between past and present¹⁰¹.

Un'altra ragione per cui gli storici dovrebbero dedicarsi al mondo dei podcast è data dal semplice fatto che sono estremamente popolari, capire cosa gli ascoltatori stanno consumando può pertanto rivelarsi particolarmente utile ed interessante per i public historians: “Surely, we owe it to ourselves and our colleagues to acknowledge and engage with this groundswell of work, whether in the form of these pedagogical innovations, conversations targeted at the profession, or general audience productions”¹⁰².

⁹⁸ Per approfondimenti: H. R. Bowman, What Story Do You Want to Tell? Learning Narrative Storytelling through Podcasting, *Perspectives on History*, July 8, 2021, (<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/summer-2021/what-story-do-you-want-to-tell-learning-narrative-storytellingthrough-podcasting>). A. Mullen, *Why Assign Podcasts*, <http://abbymullen.org/why-assignpo>. N. Quah, We're Entering the Era of Big Podcasting, *Vulture*, September 30, 2019 (<https://www.vulture.com/2019/09/podcasting-history-three-eras.html>). B. Hammersley, Audible Revolution, *The Guardian* Febbraio 11, 2004, <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia>. (ultima consultazione 23 agosto 2022).

⁹⁹ E. Salvatori, Storia digitale e pubblica: lo storico tra i “nuovi creatori” di storia, op. cit , p.189.

¹⁰⁰ Ibidem

¹⁰¹ Disponibile al link [Podcasts – Abby Mullen](#) Ultima consultazione 23 agosto 2022

¹⁰² Ibidem

Il panorama del podcasting storico è estremamente vasto ed articolato, in rete è disponibile un numero imprecisato di podcast e audiodocumentari, non facilmente quantificabile nemmeno se l'analisi si limita ai soli contributi che hanno la storia come oggetto. Negli ultimi anni alcune riviste storiche hanno offerto con buoni risultati recensioni di podcast come il *Journal of American History* e il *Public Historian*. A conclusione del paragrafo ci limitiamo pertanto ad una rapidissima panoramica, che a titolo esemplificativo mostri, come è stato fatto per le banche dati, alcune tipologie di podcast storici particolarmente significativi per la Public History.

- 1) *Jerusalem Unplugged* è dedicato a Gerusalemme, la sua storia e la sua gente. Il prof. Mazza, docente di storia alla Limerick University intervista periodicamente studiosi, attivisti, politici, artisti, giornalisti, religiosi e religiose e tutti coloro che in un modo o nell'altro sono legati a Gerusalemme. Nella home del progetto si legge: “Podcasts will bring you closer to the city and understand its complex layout and they uncover a wealth of knowledge. You will hear about a Jerusalem you never heard of”.
- 2) *Ben Franklin’s World*, un podcast curato dalla storica Liz Covart dedicato all’origine e alla storia delle tredici colonie britanniche nordamericane. Si tratta di un progetto utilizzato anche da scuole ed insegnanti il cui format prevede interviste a storici che propongono le loro ricerche: “I seek to connect people with history so they better understand who they are and how they came to be who they are.I started Ben Franklin’s World to connect you with the work of professional historians so you can better understand the people and events that have impacted and shaped our present-day world and so you can see how the historical process constructs our knowledge of the past”.
- 3) *Storici al microfono* (C. Ferlan, E. Valseriati). Si tratta di uno scambio di idee con chi fa storia per tutti coloro che sono incuriositi dal dietro le quinte, dal mestiere di storico e dal come si fa ricerca, dalle metodologie utilizzate che spesso sono sconosciute: “gli autori si sono chiesti come si possa davvero dialogare con il pubblico, intercettare le curiosità e gli interessi di ascoltatrici e ascoltatori in modo da renderli parte dell’intervista”.
- 4) *Dan Carlin Podcast*
“Was Alexander the Great as bad a person as Adolf Hitler? What would Apaches with modern weapons be like? Will our modern civilization ever fall like civilizations from past eras? This is a difficult-to-classify show that has a rather sharp edge. It's not for everyone”. Si tratta di un podcast del tutto indipendente che Dan Carlin, giornalista americano con un passato di conduttore radiofonico, produce in autonomia, scegliendo temi, durata, taglio e contenuti. Come si può dedurre dal tono della presentazione, la storia che Dan Carlin ha scelto di raccontare è quella dei grandi dubbi e delle intense passioni, dei giganteschi “se” che nessuno storico di professione si permetterebbe mai di proporre, ma che fanno parte della maniera diffusa e popolare di pensare alla storia. Cosa sarebbe successo se Napoleone avesse vinto a Waterloo? La storia sarebbe cambiata se la battaglia di Hastings avesse avuto un esito diverso? E come tutto questo riguarda il nostro presente? L'approccio, pur completamente eterodosso rispetto a quello seguito dalla storiografia scientifica (ma di notevole impatto sull'utente medio), non si risolve in contenuti banali o privi di fondamento. “Al contrario l'autore – che si presenta onestamente come un professionista della comunicazione appassionato di storia – usa il grimaldello” (Salvadori, 2009)

CAPITOLO II

History of education is not a foreign country: il rapporto tra Public History e ricerca storico-educativa

2.1 L'importanza di un incontro

La storia moderna è simile a un sordo che risponde a domande che nessuno gli rivolge.
(Lev Tolstoj, *Guerra e pace*)

Nel 2011 Gary McCulloch apriva il suo libro *The Struggle for History of Education*¹⁰³, chiedendosi perché una disciplina come la storia dell'educazione “che indaga ambiti che hanno giocato un ruolo decisivo nei processi di democratizzazione e nelle battaglie per la giustizia sociale risulti confinata in una torre d'avorio della ricerca accademica e appaia lontana dal mondo reale”¹⁰⁴, poco importante o addirittura inutile.

The education past might appear to be rather intellectual or academic, as opposed to being engaged in the battlefields of history where real blood is spilled. It might seem sedate when compared with the revolutionary struggles of the past. I could come across as being less inspiring than the great struggles for liberation, social justice and democracy¹⁰⁵.

Indebolita a livello accademico, inserita esclusivamente all'interno delle Facoltà di Scienze dell'educazione e nei curricula per la formazione degli insegnanti, al pari di altre discipline di confine (come la geografia e la stessa Public History) la storia dell'educazione è anche impegnata in una difficile ricerca di identità che non va letta necessariamente come un segno di crisi irreversibile ma piuttosto come un 'opportunità per proiettarsi verso nuove sfide. “A partire dal suo oggetto di studio che non riguarda soltanto gli aspetti formali dell'istruzione ma tutte le diversificate forme dell'educazione, nel contesto familiare, lavorativo, associativo”¹⁰⁶, costituendo un importante fattore nella memoria collettiva della società e non solo alla consapevolezza professionale di educatori ed insegnanti. Alla luce di questa preliminare riflessione se la storia dell'educazione vuole sviluppare

¹⁰³G. McCulloch, *The struggle for the history of education*, London. New York, Routledge, 2011.

¹⁰⁴S. Polenghi.,G. Bandini, The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth, *Espacio, Tiempo y Educación* 3.1 (2016), p. 14.

¹⁰⁵ G. McCulloch, *The struggle for the history of education*, op. cit. p. 1.

¹⁰⁶ S. Polenghi.,G. Bandini, *The history of education in its own light*, op. cit, p. 12.

a pieno tutte le sue enormi potenzialità chi la pratica deve confrontarsi con almeno quattro elementi: la metodologia di ricerca, i processi di internazionalizzazione, l'ampliamento tematico e l'importanza delle collaborazioni interdisciplinari.

Partendo da quest'ultimo punto si può affermare che per le sue caratteristiche di fondo la storia dell'educazione dovrebbe essere strutturalmente aperta a molti altri ambiti disciplinari, ma in realtà ad oggi si è limitata a qualche incursione nella psicopedagogia oppure, per esempio in nord America, a un rapporto più stabile e duraturo con l'area sociologica. Sembra inoltre essersi sviluppata una dicotomia nello studio della storia dell'educazione tra due gruppi: uno composto da storici e l'altro composto da pedagogisti. Gli storici insistono su un rigoroso controllo del materiale e degli attori storici e su un lungo lavoro di archiviazione; i pedagogisti insistono sull'interpretazione del materiale esistente con l'aiuto di teorie educative. Non sorprende che questi due gruppi raramente lavorino insieme. Eppure la stessa storia contemporanea che appare ampiamente coinvolta nel "mercato comune delle scienze dell'uomo" - secondo la famosa definizione di Braudel¹⁰⁷ - ha di fatto praticato grazie anche alla lezione annalista molti scambi culturali che l'hanno costantemente messa alla prova e rivitalizzata: si pensi al rapporto della storia con la geografia, con l'antropologia e la sociologia, la demografia e via dicendo; in altri casi si è trattato di momentanei ma interessanti avvicinamenti come è successo con la psicostoria o con l'econometria. Una più stretta sinergia tra storici e pedagogisti sarebbe senz'altro auspicabile per arricchire la ricerca in campo educativo.

Un'ulteriore considerazione, proprio in questa direzione di lavoro, deve essere dedicata all'ampliamento delle tematiche. La Storia dell'educazione è un campo di studio molto rilevante per la comprensione delle più ampie questioni della storia, dell'istruzione e della società in generale. In risposta alla storico americano Jurgen Herbst¹⁰⁸ che nel 1999 sostenne che la storia dell'educazione aveva esaurito la nuova energia creativa con il vecchio mantra di "classe, razza e genere", ancora McCulloch afferma invece che le varie lacune non discusse della storia dell'educazione possono essere indagate attraverso un ampliamento delle fonti e dei metodi di ricerca utilizzati. Si pensi per esempio alla storia della famiglia, intesa soprattutto come storia delle relazioni familiari; alla storia dell'infanzia che dalla sua recente costituzione ad oggi non ha smesso di stimolare la capacità di rispondere alle problematiche storiche; e ancora l'educazione religiosa, motoria¹⁰⁹, speciale, alle

¹⁰⁷ F. Braudel, *Storia, misura del mondo*, Il Mulino, Bologna, 1998

¹⁰⁸ J. Herbst., The History of education: State of the art at the tur of he century in Europe and North America., *Paedagogica Historica*, 35, 1999, pp. 737-747

¹⁰⁹ P. Alfieri La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di «ri-contestualizzazione» storiografica, *Espacio, Tiempo y Educación* 4.2, 2017, pp. 187-207. M. Di Donato, *Storia dell'educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*, Ed. Studium, 1998. D.F.A. Elia, *Palestre e stadi: storia dell'educazione motoria in Italia*, Mondadori Università, Milano, 2020. D.F. A Elia, *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale*, Progedit, Bari, 2013. D.F. A Elia, Maestri e palestre agli albori della pratica ginnastica nelle scuole del Mezzogiorno. Il censimento del 1864, *Rivista di Storia dell'Educazione* 9.1, 2022, pp. 31-42.

numerose occasioni di educazione informale nei contesti professionali e ovviamente all' istituzione scolastica che può essere indagata sotto molteplici punti di vista non solo meramente istituzionali. Per citare un esempio: il volume *Black box of schooling. A cultural history of Schooling* che concentra l'attenzione sull'aula, il luogo di incontro più importante per insegnanti e alunni ma ancora -per molti aspetti -la scatola nera del sistema educativo. Per aprirla, questo volume riunisce studiosi provenienti dalle più disparate discipline (arte, architettura, storia, pedagogia e sociologia) e presenta un'ampia varietà di nuove prospettive, metodologie e fonti per lo studio delle classi: immagini e rappresentazioni di aule (fotografie, dipinti), scritti e documenti all'interno dell'aula (quaderni di scuola, registri), ricordi ed esperienze personali delle aule (egodocumenti di insegnanti e alunni e interviste di storia orale, diari), lo spazio e il design delle strutture (architettura, murales scolastici e trasformazione dello spazio) e oggetti materiali in classe (arredo, lavagne, cartine e grafici). Un libro che mette bene in evidenza come cambiando l'oggetto di ricerca cambino inevitabilmente le collaborazioni interdisciplinari ma soprattutto le metodologie utilizzate¹¹⁰.

La riflessione metodologica appare oggi di estremo rilievo perché permette di affrontare le problematiche storiche con una accurata selezione di approcci, i più adatti all'oggetto di ricerca e allo stato delle fonti. Da un punto di vista generale ormai si adotta un approccio eclettico e centrato sulla capacità di interrogare efficacemente le fonti; dal punto di vista delle questioni educative occorre sicuramente un supplemento di indagine in modo da verificare la validità delle possibili metodologie per rispondere a specifici problemi posti dalla ricerca. Lo studio della cultura materiale della scuola, degli oggetti didattici e delle pratiche educative è, a questo proposito, tra i campi più innovativi per la ricchezza di fonti nuove che prospetta mentre libri di testo e quaderni sono ormai fonti acclamate per lo studio della scuola¹¹¹. Tra le nuove inedite fonti vanno anche ricordate quelle visive: quadri, fotografie, immagini, film, documentari come pure il web, oggetti di studio sempre più raffinati che richiedono competenze interdisciplinari e che costituiscono un filone piuttosto importante. Le fonti orali e la memoria scolastica sono anch'esse ormai entrate nel dibattito metodologico suscitando apprezzamento ed interesse grazie alla loro capacità di restituire un passato carico di sfaccettature e attento ad esperienze personali e collettive sempre più condivisibili grazie all'impiego di risorse digitali.

La storia dell'educazione è stata inoltre investita con forza, negli ultimi decenni, dalla globalizzazione e dall'istanza di internazionalizzazione, con le sue difficoltà (linguistiche e culturali

¹¹⁰ B. Sjaak, I. Grosvenor, M. del Mar del Pozo Andres, *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*, PIE Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales, Bruxelles, 2011.

¹¹¹ Sin dal 1992, il Dipartimento di Storia dell'Educazione dell'UNED ha condotto un'ampia ricerca sui libri di testo scolastici del XIX e XX secolo, il Progetto MANES, un programma interdisciplinare a cui collaborano diverse università e istituzioni spagnole, europee e latinoamericane. <https://canal.uned.es/>

in primo luogo). Non si tratta solo della possibilità di pubblicare al di fuori dei contesti nazionali ma soprattutto della partecipazione a progetti di ricerca, condivisioni di fonti storiche e confronto con alcuni *trends* internazionali come la Public History, approccio che per chi scrive può sollecitare in modo decisivo la ricerca storico educativa. Per farlo occorre innanzitutto riconoscere che esiste una storia dell'educazione che è praticata al di fuori dei contesti formativi ed accademici: ad esempio da parte degli storici della psicologia, della scienza, dell'arte, dei musei, nelle biblioteche ecc. Una variegata letteratura scientifica che è coltivata da studiosi che spesso si occupano soltanto in modo saltuario di questioni educative, ma a volte con eccezionali risultati (si pensi, per esempio al lavoro svolto sulla storia dell'infanzia da parte dello storico di World History Peter Stearns)¹¹². Per questi motivi, in un contesto ormai globale della ricerca storica, non è possibile non considerare questi apporti sia per il loro valore intrinseco sia per il significato metodologico.

Le potenzialità offerte dalla Public History sono molteplici e implicano l'adozione di regimi di narrazione inediti, lo sviluppo di una didattica diversa rispetto a quella fin ora contemplata nelle aule universitarie, il confronto e la collaborazione con altre discipline nonché lo sviluppo di nuove competenze per gli storici dell'educazione per stabilire nuovi nessi tra il mondo accademico e quello della formazione che si sviluppa- è bene ricordarlo- in vari e molteplici contesti sociali, nelle molteplici e svariate dimensioni formali ed informali. La Public History allora non sollecita soltanto il campo storico, creando una tensione che induce a rinnovare la maniera di raccontare il passato, ma declina diversamente anche la figura dello storico dell'educazione, facendone un operatore culturale cosciente, capace di riavvicinare mondi, come l'accademia, la società, il pubblico e il privato per fare dell'eredità l'identità collettiva del domani. La Public History, avendo come obiettivo quello di potenziare il collegamento pubblico con il passato, consente di andare oltre la retorica istituzionale offrendo punti di vista diversi ed inediti, dando voce ai protagonisti e consentendo un reale e proficuo scambio tra comunità educativa e mondo accademico. In questo contesto, l'uso di un approccio di storia pubblica dell'educazione significa collocare la ricerca nel rinnovato quadro degli studi e, allo stesso tempo, aprire alcune interessanti possibilità di intervento: “prorio perché si prende cura dei bisogni sociali, può creare nuove proficue relazioni tra educazione formale, non formale ed informale, tra passato e presente di educatori ed insegnanti, tra il mondo della ricerca , istituti culturali, in primis il museo – e la società”¹¹³.

¹¹² P. Stearns, *Childhood in World History*, Routledge, New York and London, 2006; S. Polenghi, G. Bandini, *The history of education in its own light*, op. cit, p. 12.

¹¹³ G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit., introduzione al volume, p. xi

La Public History ha pertanto anche un valore intrinsecamente pedagogico. Condividendo il pensiero di Serge Noiret, ci riferiamo alla Public History come 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”. Contrariamente a quanto i suoi demolitori affermano la Public History non è assolutamente una storia banale e approssimativa, semplificata per rispondere esclusivamente ad una massima divulgazione o all'intrattenimento. Si tratta piuttosto di fare storia per promuovere sapere storico; la Public History rimanda allora ad un nuovo modo di costruire, insegnare e divulgare storia cercando di avvicinare passato e presente, “di leggere quest'ultimo insieme ai suoi 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”¹¹⁴. Di qui fare Public History significa soprattutto porsi in una dimensione pedagogica capace di prospettare un'allargata consapevolezza storica all'interno della quale trovare i significati profondi, identità collettive ed appartenenze consapevoli. Si tratta di percorsi che richiedono la sinergia di studiosi, anche di ambiti diversi, accomunati dal riconoscimento di un'urgenza educativa forte in ordine alla comprensione del mondo presente dove la parte soggettiva del pubblico al quale si rivolgono diviene integrante ed imprescindibile. 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 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, 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. La storia “portata per strada”, obbliga ad interrogarsi sul significato profondo della storia e del suo spazio di senso nella società civile nell'interazione diretta con le comunità e le loro fonti, i loro monumenti commemorativi, i loro testimoni”¹¹⁵. Scuole, musei, archivi, biblioteche e enti territoriali costituiscono i naturali interlocutori delle attività di Public History e 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

¹¹⁴ G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op.cit. p. 94

¹¹⁵ Ivi., op. cit., p. 95.

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.

Non si può non riconoscere pertanto 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 nozioni, avvenimenti e significati ma anche quello di costruire con i soggetti in formazione la storia, avviando quest'ultimi all'acquisizione di strumenti indispensabile perché possano imparare ad appropriarsene al di fuori di qualsiasi ambiente scolastico dando significato al presente e alimentando il proprio senso civico ed etico.

Le attività di Public History 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 circostante¹¹⁶.

Riflessione estendibile alla stesso insegnamento di storia dell'educazione che in Italia tradizionalmente fa parte della formazione sia dei futuri insegnanti che dei futuri educatori. Qui ci riferiamo, più in particolare, non solo agli aspetti didattici ma anche all'importanza nella formazione degli educatori di pensare storicamente. 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, da indirizzare in senso storico, appare infatti una componente essenziale soprattutto per la formazione dei formatori perché consente di mettere in gioco aspetti personali e profondi, di valutare attentamente il ruolo della propria soggettività nella professione docente. Seguendo la via indicata da Donald A. Schön¹¹⁷, la riflessività è una importante competenza per ogni professione ma soprattutto per quelle di cura e può essere grandemente arricchita dalla consapevolezza storica come 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

¹¹⁶ L. Salvarani, *Paradigmi storiografici per insegnare la storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di Public History*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit., p. 56

¹¹⁷ D. A. Schön, *Il Professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Edizioni Dedalo, 1993.

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 even 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 professionalism¹¹⁸.

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 della problematica situazione del rapporto tra storia e società.

2.2 Il contesto internazionale tra Public History Pedagogy e didattica della storia

Public historians know the power of a story and the folly of requiring their students to memorize names, dates and battles¹¹⁹.

Nonostante tutte le potenzialità evidenziate la letteratura internazionale parla molto raramente di questo incontro, in vari articoli ricorre spesso l’espressione “Public History pedagogy” o “Public History Education” facendo riferimento alla didattica e al suo insegnamento nelle università piuttosto che ad un’esplicita ed auspicabile sinergia con la storia dell’educazione. L’insegnamento della Public History è infatti profondamente radicato negli USA con centinaia di percorsi di studi dedicati, tanto da aver innescato un ampio dibattito riguardo alla proliferazione del loro numero che da un lato sancisce chiaramente il successo della disciplina ma dall’altro pone inevitabili riflessioni sulla qualità dell’offerta e il bagaglio di competenze necessarie alla professione di storico pubblico. L’insegnamento della Public History è del resto in crescita a livello globale fin dai primi anni 2000 sia nei paesi di cultura anglosassone sia nell’ Europa continentale. Dopo gli Stati Uniti sicuramente è il Regno Unito la nazione più all’avanguardia sulla materia, con diversi enti, università e *colleges* che praticano la Public History (Royal Holloway of London,

¹¹⁸ G. Wesley Johnson, Professionalism: Foundation of Public History Instruction, *The Public Historian*, Vol. 9, No. 3, *The Field of Public History: Planning the Curriculum* (Summer, 1987), pp. 96-11

¹¹⁹ E. Reed, *Public History and school history come together in NCHE*, *Magazine of History* 16.2 (2002), p. 8.

University of Bristol, Manchester Metropolitan University, University of Leicester, University of Newcastle, University of Nottingham, Queen's University of Belfast), tra i quali spicca il Ruskin College, il cui programma è incentrato sul taglio particolare della "history from below" intrapreso dall'antesignano Raphael Samuel, con lo studio della storia orale e comunitaria, di pratiche museali e di archivio, della cultura materiale. I programmi delle altre facoltà si richiamano strettamente alla conservazione e alla promozione del patrimonio culturale, secondo il modello già descritto di Faye Sayer. Per quanto riguarda l'Europa continentale, il Friedrich-Meinecke Institut presso la Freie Universität di Berlino ha attivo un master in Public History dal 2008, i cui corsi spaziano dalla conoscenza dei nuovi media per la comunicazione e la ricerca storica, alla gestione e promozione del patrimonio culturale, a forme innovative di rappresentazione storica. A settembre 2015, è invece nato, all'interno della "German Historical Association" (VHD), il "Committee for Applied History Public History" (Angewandte Geschichte), con l'obiettivo di mettere in comunicazione gli storici che lavorano nelle università con quelli che praticano la Public History fuori dall'accademia. Questo nuovo organismo è membro della più vasta "International Federation for Public History" (IFPH), ente promosso dal NCPH nel 2009 come una *task force* per internazionalizzare la *Public History*, e costituitosi negli anni seguenti in una vera e propria federazione. Dall'anno accademico 2015/16 hanno inoltre preso il via due Master in Public History presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, in Italia, e l'Université Paris-est Créteil, in Francia, con l'obiettivo a fornire ai partecipanti le nozioni per padroneggiare gli strumenti della disciplina e a creare una nuova generazione di public historians.

Da qui il diffondersi nel dibattito delle espressioni "Public History Pedagogy" e "Public History Education" che richiamano la necessità di indirizzare al meglio l'insegnamento della disciplina e le competenze dei suoi studenti. La nascita e lo sviluppo della Public History sono intrinsecamente legati all'evoluzione del ruolo dello storico che diventa un professionista flessibile, abituato al lavoro in team, aperto a collaborazioni pluridisciplinari, capace di avvalersi del contributo delle tecnologie digitali, di pianificare progetti e quantificare i costi di eventuali collaborazioni. Nel suo citato *Textbook of Practice* (Cap. 10-13) lo stesso Cauvin esplora non a caso le sfide legate alla formazione di questo nuovo tipo di storico e all'insegnamento stesso della Public History nei programmi universitari, sviluppando anche un'opportuna riflessione sulle inevitabili questioni etico-professionali che gli storici pubblici possono incontrare mentre lavorano con diverse comunità, istituzioni ed aziende. La storia deve essere insegnata e appresa utilizzando tutto ciò che rende più gradevole e coinvolgente la sua fruizione senza però correre il rischio di cedere alla spettacolarizzazione e al sensazionalismo, alla mercificazione o all'influenza degli interessi di singoli o privati: "sharing authority – afferma

Cauvin- does not mean historians should give up critical analysis of the past” (p. 221) ¹²⁰. Negli Stati Uniti per esempio la NCPH ha tra i vari compiti quello di controllare la qualità dei programmi di Public History e la preparazione dei docenti, in modo da trasmettere best practices e know how su come insegnare la materia incoraggiando anche gli studenti a cercare la qualità e a riconoscerla, così da avere migliori occasioni lavorative in futuro. Necessità che sono ben evidenziate anche in due articoli pubblicati sul “The Public Historian”: *Charting the Course: Challenges in Public History Education, Guidance for Developing Strong Public History Programs* di Robert R. Weyeneth, Daniel J. Vivian (The Public Historian, Vol. 38 No. 3, August 2016; pp. 25-49) e *The Pragmatic Roots of Public History Education in the United States* di Rebecca Conard (“The Public Historian”, Vol. 37, No. 1, February 2015), pp. 105-120.

Quello della formazione è un tema caro ai fondatori della Public History che ricorre spesso nel dibattito degli anni '80. Tra i primi programmi troviamo quello fondato nel 1981 da Paul H. Mattingly, professore di Storia della New York University la cui ricerca individuale si è concentrata sui problemi del lavoro e sulla storia della professione insegnante e che ha cercato di utilizzare i quartieri e le istituzioni di New York City come una sorta di laboratorio pedagogico per l'insegnamento della Public History con un particolare apprezzamento per la storia orale:

Public History, we want to argue, is not necessarily a professional subspecialty but rather an imaginative outreach to different ideologies and cultural resources that will make the historical profession more publicly engaged and accessible than it often seems to be.

In creasingly most students produce work which is conscious of the possibilities of historical scholarship to act as a constructive agent of social and political change¹²¹.

Una proposta di orientamento ed insegnamento volta alla comprensione dell'utilità della storia e alla consapevolezza professionale, al “think themselves as professionals” che ritroviamo non soltanto nell'opera di Wesley Johnson (come esplicitato nell'articolo presentato all'inizio di questo contributo) ma anche dallo stesso fondatore Robert Kelley. Del resto il futuro della Public History come applicazione pratica e disciplina, transita inevitabilmente dagli atenei, e risiede nell'inserimento della figura del public historian in un preciso e definito campo lavorativo. Se il fine e la capacità di questa materia sono quelle di accrescere la rilevanza della scienza di Clio nel mondo, il ruolo delle università deve essere quello di guida e di sostegno a questo processo di diffusione sociale della storia:

¹²⁰ T. Cauvin, *Public History: a textbook of practice*, op.cit., p. 221.

¹²¹ R. Weyeneth., and D. J. Vivian, *Public History Pedagogy: Charting the Course: Challenges in Public History Education, Guidance for Developing Strong Public History Programs. The Public Historian*, 38.3 (2016), pp. 25-49.

What teaching faculties must do, then, is think to themselves: what are the most fundamental elements in the profession of Public History? What habits of mind and what skills are widely shared in the field, and give public historians their essential virtues? Of these, it is the habits of mind and character that are the most important. They are the most basic and persisting elements in the profession, and in successful individual careers. That is to say, whatever Public History skills professors may, by their own particular bodies of expertise, be able to teach to their students—and this will vary widely, from department to department—teaching faculties must put their efforts primarily on turning out a particular kind of person. Here is the task, common to all of us who teach, that we are all equipped to grapple with, whatever the specific skills component of our programs. With this as our primary objective, what is our teaching agenda? First, we must remember that identity, self-concept, is crucial. Accordingly, our students must early on get used to thinking of themselves as public historians [...]. They are going to be, however, not simply public historians, but professional persons. We tap here into an ancient role and status, and one of very great social importance. From the first day of classes, professors must awaken in their students a consciousness of what it means to be a professional person, and help them acquire a professional's outlook. This calls for treating them in this way, speaking directly in this language and posing professional-level challenges. The undergraduate aura, normally a pre-dominating presence in colleges and universities, must be rigorously put away¹²².

Dalle parole di Kelley emerge tutta l'importanza di un dispositivo intrinsecamente pedagogico, essenziale per la Public History ed il suo insegnamento, ancora una volta dobbiamo fare i conti con la “pratica riflessiva”:

L'insegnamento di tecniche pratiche riflessive in tutto il curriculum potrebbe distinguere i percorsi di formazione per la Public History da altri campi più tradizionali. Inizialmente gli studenti famigliarizzano con la storiografia — i framework concettuali su cui gli storici si basano per articolare le questioni di ricerca — poi definiscono il loro approccio di Public History e illustrano come questi framework diventano obiettivi di spiegazione e analisi in relazioni, mostre, programmi interpretativi del sito, e così via. I programmi di storia pubblica, dovrebbero preparare gli studenti nella pratica di alto livello della disciplina, basata su tecniche riflessive adeguate. Ciò che la letteratura storica ha ignorato — e ciò forse mette in evidenza il suo gap — è la discussione sulla pratica applicata e sulle pratiche professionali. Quella letteratura professionale che negli anni '70 e '80 del secolo scorso ha influenzato lo sviluppo di molte discipline come la letteratura “applicata” (al teatro, allo spettacolo, etc.), un simile percorso non si è avviato con la storia. Nessuno ha discusso che cosa costituisce la pratica della storia e ancor meno della storia “pubblica”¹²³.

Preparare gli storici (e gli storici dell'educazione) nella pratica riflessiva della loro disciplina si pone pertanto come elemento caratterizzante che differenzia il percorso di formazione di un public historian da quello che prepara i laureati tradizionalmente orientati. In questa direzione possiamo attingere dalle idee proposte dal già citato Donald Schön che all'inizio degli anni '80, (circa nello stesso periodo in cui sono emersi i primi programmi di storia pubblica) ha cominciato a sviluppare un'analisi della pratica professionale all'interno di quelli che lui chiamava "contesti problematici" fuori dell'Accademia. Schön ha sostenuto che i professionisti che agiscono fuori dall'Accademia, nel mondo reale, collegano teorie con pratiche metodologiche. Devono essere intellettuali di ampio

¹²² R. Kelley, On the Teaching of Public History, *The Public Historian*, Vol. 9, No. 3, *The Field of Public History: Planning the Curriculum* (Summer, 1987), pp. 38-46.

¹²³ D. Ria, Public Historian alla ricerca di un percorso di formazione professionale, *Sapere pedagogico e Pratiche educative* n. 3, 2019, p. 43.

respiro che avendo maturato una visione epistemologica del loro campo disciplinare hanno sviluppato competenze tali che gli consentono di rispondere a specifiche richieste provenienti da committenze diverse. Questo è il “professionista riflessivo”, vale a dire colui che si impegna in una pratica di alto livello. I professionisti riflessivi portano le teorie, i metodi e la conoscenza della disciplina su problemi particolari definiti fuori dall'Accademia nelle pianure paludose della pratica con i suoi numerosi vincoli. Per queste ragioni i programmi di Public History dovrebbero insegnare le componenti fondamentali della pratica riflessiva come un aspetto centrale del curriculum: preparare a problematizzare una situazione, offrire occasioni per sperimentare progetti oltre l'aula, dedicare ampio spazio al tema dell'etica del lavoro e sollecitare la collaborazione con i professionisti di altre discipline. Del resto è la pratica pubblica della disciplina che definisce cos'è la storia pubblica e la azione riflessiva può diventare un elemento chiave della attività dello storico che differenzia gli storici pubblici dai loro colleghi dell'Accademia. La studiosa Rebecca Conrad non a caso propone una definizione di Public History “molto pedagogica” e che potremmo fare nostra di “reflective practice of history”, intendendo così unire metodo scientifico e applicazione nello spazio pubblico, applicazioni pratiche supportate da un consistente impianto teorico¹²⁴. Segue lo stesso ragionamento lo storico tedesco Cord Arendes: “However, in terms of the goal of stressing and strengthening the character of Public History as a process that involves reflecting on or applying history, it certainly deserves consideration. Un appello che invita “all players to reflect on the different and changing roles they perform: as historians who preserve their core activity of research-based”¹²⁵.

L'altro tema affrontato a livello internazionale è quello della Public History a scuola e della didattica della storia che ha avuto, negli ultimi anni, un notevole sviluppo.

Alla crisi dell'utilità della scienza di Clio è corrisposta una crisi speculare nei metodi d'insegnamento, tradizionalmente legato ad una serie di pratiche didattiche decisamente cristallizzate: la lezione frontale del docente, la centralità del manuale, lo studio mnemonico, l'interrogazione orale. L'evoluzione dei metodi didattici ha fortunatamente coinvolto anche la storia nella direzione di un insegnamento attivo in grado di mettere in moto competenze più complesse e profonde del leggere/ascoltare e saper ripetere. Sempre più spesso, in aula, la storia non si ascolta o si ripete, ma si “fa” nel senso che le conoscenze storiche debbono essere contestualizzate, comprese, scomposte e rielaborate. Public History non è né solo, né prevalentemente la divulgazione della storia, ma è quell'ambito disciplinare che si occupa di come rendere fruibile, interessante, motivante e soprattutto ricco di suggestioni il suo insegnamento (pensando per esempio alla drammaturgia, alla

¹²⁴ R. Conrad, Public History as Reflective practice: An Introduction, in *The Public Historian*, vol. 28, n. 1, 2006, p. 9.

C. Arendes Who We Are: Public Historians as Multiple Personalities? *Public History Weekly* 3, no. 36, 2015.

¹²⁵ C. Arendes *Learning, and Understanding of Public History as Part of the Professional Historical Education at German Universities* in M., Demantowsky, *Public History and School: International Perspectives*, De Gruyter, 2018 Berlin, Boston, p. 55; reperibile su <https://www.jstor.org>.

rappresentazione scenografica, alla produzione di *podcast*, alla costruzione di kit didattici) come mette ben in evidenza la recente pubblicazione del volume a cura di Demantowsky, M. (2018), *Public History and School: International Perspectives*. Nell'opera che definisce la Public History come "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"¹²⁶, sono riportati molti casi studio provenienti dal contesto internazionale utili per comprendere i reciproci contributi ed influenze tra mondo scolastico e storia pubblica. Lo storico Christoph Kühberger suggerisce come la nuova disciplina e i suoi prodotti (ad esempio romanzi, saggistica, mostre, giochi, ipertesti, documentari TV, fumetti, resoconti di giornali) possono davvero avere un ruolo legittimo nell'insegnamento della storia andando oltre il semplice *edutainment*:

I would thus like to propose the productive, but critical use of a wide range of everyday, real-world representations of history to show that Public History and its products (e.g. novels, non-fiction, exhibitions, computer games, hypertexts, TV documentaries, comics, newspaper reports, toys) can indeed have a legitimate role in the teaching of history, especially if one accepts historical learning as a project of sustained enlightenment designed to train students in the skills of critical historical thinking. It is with this in mind that pupils should be taught those analytical skills necessary to deconstruct or evaluate history in such a way that will allow them in the future to query other representations of the past for their inherent perspectives and prejudices, to question those conditions and intentions behind such representation as well as questioning the explanatory and interpretative models chosen¹²⁷.

La Public History per lo studioso austriaco è pertanto in grado di combinare bisogni di apprendimento e intrattenimento ma anche di mettere in contatto "pubblico", storia e patrimonio culturale. Daisy Martin nello stesso volume sottolinea non a caso come piuttosto che concentrarsi solo sui prodotti della disciplina gli studiosi debbano dare priorità all'apprendimento del pensiero storico nel contesto dello studio di particolari argomenti, domande e problemi. La storia fa parte della vita quotidiana del resto e consumiamo storie sul passato in film, musical e lezioni, attraverso il digital storytelling¹²⁸. Leggiamo narrativa storica, creiamo e consumiamo memorie, visitiamo siti storici e musei, partecipiamo a rievocazioni storiche e indaghiamo spesso anche la storia privata della nostra famiglia. Cerchiamo informazioni per contestualizzare e comprendere il presente. Questa storia quotidiana vive per lo più indipendentemente dalla storia insegnata e appresa nelle scuole e la varietà di rappresentazioni storiche che gli studenti incontrano, esplorano e interiorizzano al di fuori della scuola rappresentano una sfida significativa per l'educatore. L'inclusione intenzionale di parte della

¹²⁶ M. Demantowsky, *Public History and School: International Perspectives*, op.cit. p. 3

¹²⁷ C. Kühberger, *The private use of Public History and its effect on the classroom*, in M. Demantowsky, *Public History and School: International Perspectives*, op.cit. p. 69

¹²⁸ D. Glassberg, *Public History and the Study of Memory*, *The Public Historian*, Vol. 18, No. 2 (Spring, 1996), pp. 7-23.

storia pubblica nel curriculum può così offrire opportunità che aiutano a superare questa sfida. Gli insegnanti possono utilizzare queste storie e rappresentazioni popolari in modo mirato per raggiungere obiettivi di apprendimento significativi e fare degli alunni non solo consumatori critici di storia capaci di farsi domande, valutare le fonti e sfidare direttamente una storia che pensano di conoscere ma anche dei “reflective producers” che sperimentano “authentic experiences in research” attraverso la realizzazione di progetti di storia locale, recupero di memorie e utilizzo del Web¹²⁹.

Sulla stessa lunghezza d’onda del volume di Demantowsky si pone la riflessione della storica dell’educazione polacca Joanna Wojdon che dedica uno dei suoi articoli¹³⁰ al proficuo incontro tra Public History ed insegnamento della storia (History education). La storica polacca sottolinea come la Public History ha rapporti con la ricerca storica (che ne costituisce in qualche modo la premessa, il nutrimento, e che da essa talvolta riceve stimolo per ulteriori approfondimenti) ma se ne differenzia in quanto rifugge lo specialismo e il complicato formalismo accademico. La Public History ha, altresì, affinità con la didattica della storia, con la quale condivide un obiettivo di chiarezza, di comprensibilità, di divulgazione. Ma rispetto alla didattica della storia, essa gode di maggiore libertà, di orizzonti più ampi, non avendo i vincoli legati ai programmi da svolgere e ai meccanismi di valutazione. Quel che è certo, la Public History può essere una risorsa importante per la didattica della storia, sia a livello scolastico che universitario in grado di aumentare la motivazione e la soddisfazione degli studenti, migliorare il piacere e il desiderio di imparare la storia. Certo l’*edutainment* storico rischia di porre attenzione solo al modo in cui si insegna e non ai contenuti e sebbene alcuni sostengano che “è inammissibile imparare piacevolmente la storia” (Kondo e Tanaka 2016)¹³¹ la Wojdon si concentra sui vantaggi pedagogici di alcuni prodotti di storia pubblica attraverso la presentazione di una serie di casi studi che si riferiscono alla Polonia ma che costituiscono ugualmente validi suggerimenti per ulteriori ricerche: insegnanti che coinvolgono gli studenti in progetti come la raccolta di interviste di storia orale, la conservazione di cimeli familiari e l’organizzazione di mostre scolastiche o eventi legati al proprio passato, anche online¹³². Grazie alle opportunità offerte da Internet, gli studenti possono presentare i risultati del loro lavoro non solo al loro insegnante e ai compagni di classe, ma anche al pubblico in generale. Durante lo svolgimento di

¹²⁹ D. Martin *Teaching, Learning, and Understanding of Public History in Schools as Challenge for Students and Teachers* in M. Demantowsky, *Public History and School: International Perspectives*, op.cit., pp. 84-96. Si veda anche L. Cajani *Schools Facing Public History*, *Public History Weekly* 6, 2018.

¹³⁰ J. Wojdon, *Between Public History and History Education* in D. M. Dean, ed. *A Companion to Public History*. John Wiley & Sons, 2018, open access book, 2018, p.455-479.

¹³¹ T.Kondo, S. Tanaka. *Why is it impermissible to learn history pleasurably*, In W. Wojdon, *E-teaching History* (2016), pp-173-177.

¹³² Si vedano a tal proposito T. S. Gordon, *Private history in public: Exhibition and the settings of everyday life*. Rowman Altamira, 2010; J. Van Dijck, *Mediated memories in the digital age*, Stanford University Press, 2007. I volumi per quanto di estremo valore pedagogico non accennano alla possibile sinergia tra Public History e Storia dell’educazione.

questi compiti, gli studenti diventano essi stessi storici pubblici utilizzando articoli e poster o partecipando a discussioni online su argomenti specifici.

A proposito dell'incontro tra digitale ed insegnamento non si può non ritornare brevemente alla Digital (Public) History, approccio utilissimo per esaminare e rappresentare il passato che si avvale delle nuove tecnologie di comunicazione, aiutando a raccogliere, interpretare e condividere materiali e narrazioni storiche anche nel contesto scolastico. L'incontro tra tecnologia e storia apre nuovi modi per arricchire la ricerca e dare parole ad associazioni, gruppi e individui di partecipare attivamente alla conservazione del passato. I metodi digitali nel loro proficuo scambio con la storia orale e della storia pubblica possono aiutare ad accedere e condividere voci emarginate e a incorporare storie dal basso nella narrazione storica con modalità non sempre possibili nella stampa, nelle esposizioni e ovviamente nei manuali scolastici. La Digital History amplifica così un processo di appropriazione della storia che è iniziato con le esigenze del movimento per i diritti civili, del femminismo e del post colonialismo, che aveva sottolineato la necessità di raccontare il passato dal punto di vista delle classi subordinate e delle minoranze etniche spesso esclusi nelle "grandi narrazioni" della nazione e, di conseguenza, nell'insegnamento della storia a scuola. Considerando la significativa esperienza degli Stati Uniti molteplici sono i progetti online che consentono di insegnare e trasmettere storie inclusive: il Colored Conventions Project, un'importante collezione digitale che documenta la storia dell'attivismo afroamericano; The American South American Digital Archive; la USC Shoah Foundation si dedica alla realizzazione di interviste audiovisive con i sopravvissuti dell'Olocausto. Per insegnanti e studenti: History Matters (offerto uno dei primi corsi di storia degli Stati Uniti online gratuiti progettati per le scuole superiori e le classi universitarie); EDSITEment, Teachinghistory.org, Historians.org, Black Perspectives, IHRA e Teaching Tolerance¹³³.

Riconoscimento sociale, inclusione, *empowerment*, tutti temi di grande interesse per la pedagogia e che la Public History, grazie all'utilizzo dei media, permette di mettere in luce con grande incisività. Eppure, come si può constatare da quanto fin ora illustrato, a livello internazionale l'incontro tra Ph e storia dell'educazione non è stato ancora formalmente esplicitato: il dibattito si limita esclusivamente ad incursioni nella didattica e nell'insegnamento, grazie al comune ed emblematico costrutto della "riflessività professionale", ignorando completamente le grandi potenzialità che questa sinergia aprirebbe nel rapporto con la comunità nel suo complesso. Del resto come evidenziato da António Nóvoa¹³⁴ gli storici dell'educazione

¹³³ D. Glassberg, Public History and the Study of MemorySource, *The Public Historian*, Vol. 18, No. 2 (Spring, 1996), pp. 7-23, Suh, Y., & Daugherty, B. J., Oral History as Inquiry: Using Digital Oral History Collections to Teach School Desegregation. *The History Teacher* 51(4). M.Dati, Digital History, Teaching and Social Inclusion in the United States Experience. *ATEE* (2022), pp.33-35

¹³⁴ A. Nóvoa., Educação 2021: Para uma história do futuro, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 2009 pp.1-18.

solo recentemente sembrano essersi resi conto della problematica situazione del rapporto tra storia e società che la Public History ha invece posto al centro fin dalle sue origini: Public History is therefore supposed to help contextualise the micro-memoirs, to connect them to the dynamics of the company, its tensions and conflicts, to grasp the relationship between the local and the global perspective, to promote dialogue between the parties using the digital environment¹³⁵.

2.3 Il contesto italiano: antecedenti, pratiche inconsapevoli e prospettive future

Se fossi un antiquario, non avrei occhi che per le cose
vecchie.
Ma sono uno storico. Ecco perché amo la vita.
(Marc Bloch)

Alle origini di un incontro

In Italia “la ricerca storica nell'area educativa si è recentemente arricchita di nuove forme di indagine ed è stata sottoposta a un processo di revisione/articolazione/decantazione interna, che ne ha ridefinito i confini e gli statuti, le frontiere e strutture [...] orientandosi ad una ricostruzione del passato carica di sfaccettature”¹³⁶. Questa affermazione sembra valida ancora oggi: gli studi storico-educativi continuano a mostrare vitalità, pluralità, specializzazione, ricchezza e consapevolezza e riconoscimento di una pluralità di storie, di metodi, e di fonti che consentono allo storico della scuola e dell'educazione di cogliere la molteplicità e la complessità degli eventi educativi. Un percorso ancora in opera ed avviato nel corso del Novecento contestualmente a quella rivoluzione storiografica, in ambito europeo ed extra-europeo, che ha avuto come protagonisti gli storici di orientamento marxista, i Social Historians inglesi e i francesi delle *Annales*, generando in Italia una vera e propria svolta, oltre che nella storiografia, anche nella ricerca storico-pedagogica e nella didattica della storia.

In Italia risvolti inediti nella ricerca storico educativa emergono compiutamente negli anni '60 quando gli storici accolgono le ricche suggestioni di cui è portatrice la storiografia annalista. I capisaldi di questa tendenza mostrano una storia che rifiuta l'isolamento dello storico, la cui indagine non può più pensarsi rigidamente circoscritta all'interno di recinzioni desuete o deterministiche. Lo

¹³⁵ G. Bandini, *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*. In: Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A. (a cura di) *School Memories*. Springer, Cham, pp. 143-155.

¹³⁶ F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*, Mursia, Milano, 1992, p.38.

storico è colui che ambisce a guardare il più lontano possibile, un'ambizione che lo spinge a bussare a più porte che gli schiudono scenari inediti e articolati, una storia pluridimensionale e interdisciplinare, una e molteplice come la vita dell'uomo (Braudel)¹³⁷. Un ruolo di rinnovamento è stato poi svolto da un testo emblematico e che oramai può, a buon diritto, essere definito un vero e proprio classico: il volume di Antonio Santoni Rugiu dal titolo *Storia sociale dell'educazione* (1979), il quale attraverso una chiave di lettura di matrice marxista della dialettica sociale, conduce un'interpretazione dell'educazione (teorie, modelli, pratiche) intimamente connessa al sociale e alle dinamiche economiche e politiche della società. Pochi anni dopo Egle Becchi (1987) focalizza alcuni preziosi presupposti metodologici di questa nuova storia dell'educazione, che si avvale di fonti atipiche (l'iconografia, la parola detta, il documento privato), "fonti tali loro malgrado" secondo la celebre definizione di Marc Bloch, di nuove metodologie, capaci di intrecciarsi nell'ambito della medesima ricerca (l'intervista e la storia di vita, l'analisi del testo letterario, lo studio dell'immagine e della fotografia) e del primato dell'interpretazione ermeneutico-critica delle fonti. Un prospettiva che ha come oggetto di studio l'educazione come concetto ampio, spesso sfuggente, connesso alle dinamiche della vita relazionale, al punto da poter essere ritrovato in tutti i processi della socializzazione primaria e secondaria, e che non sempre ha tratti distintivi. Un'ulteriore articolazione della storiografia educativa è rappresentata dall'importanza della storia locale coltivata attraverso studi e ricerche su realtà educative considerate periferiche e marginali dalla precedente tradizione e che si è rivelata invece di rilievo e di profondità (si pensi al filone di studi sul mezzogiorno)¹³⁸. Si inizia ad affermare, così, una storiografia articolata, plurale e più problematica che inserisce lo studio dei modelli pedagogici nel contesto più complesso delle dialettiche sociali, che possono essere storico-civili, storico-economiche e dei processi produttivi, storico-antropologiche, storico-politiche, storico-istituzionali, storico-militari¹³⁹.

“Prospettive di ricerca, quindi, complesse che portano lo storico dell'educazione in territori magmatici, come quelli della vita privata, oppure a misurarsi con il tema della metodologia o della interpretazione delle fonti, quest'ultima non sempre pacifica o lineare”¹⁴⁰. Sono emersi, così, non

¹³⁷ F. Braudel, *Storia, misura del mondo*, op.cit.

¹³⁸ Alcuni esempi: Il metodo del "Patrimoniere": il patrimonio scolastico per rafforzare l'identità e superare l'isolamento, "I quaderni delle piccole scuole"-Indire - Quaderno N. 9.1 – Strumenti, di Francesca Davida Pizzigoni, 2022 (https://piccolescuole.indire.it/wp-content/uploads/2022/06/9_1_2022_QUADERNO_STRUMENTI.pdf). M. Dati "Una piccola scuola di un piccolo paese di campagna": l'esperienza di Mastiano tra memoria collettiva e sperimentazione didattica, *Educazione Aperta*, dicembre 2022, di prossima pubblicazione.

Educazione aperta 12/2022

¹³⁹ Per approfondimenti: B. Serpe, Innovazioni storiografiche e orientamenti dell'attuale ricerca storico educativa e scolastica in Italia, *Topologik*, n.20/2016, pp.162-173; F. Cambi, *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*, Mursia, Milano 1992. E. Becchi, *Storia dell'educazione*, Vol. 1. La Nuova Italia, Firenze, 1987.

¹⁴⁰ F. Borruso. Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente. *Rivista di Storia dell' Educazione*, 6.1, 2019, p. 16.

solo nuovi soggetti che storicamente hanno occupato posizioni di marginalità e quindi, per lo più, sono stati fuori dalla compagine conoscitiva, sottoposti a una sorta di invisibilità scientifica e sociale, ma anche nuove tematiche e frontiere: i temi dell'immaginario in tutte le sue forme, del corpo, della vita privata, delle relazioni familiari e intergenerazionali, dei rapporti tra i generi, delle mentalità, della vita quotidiana, dell'educazione sentimentale, della storia dell'alfabetizzazione e della scolarizzazione, della materialità educativa, dell'educazione fisica e dello sport. Nel corso degli ultimi trent'anni, la ricerca storico-educativa ha condotto una valorizzazione sempre più ampia e significativa di tutte quelle istituzioni "altre" diverse dalla scuola, ma che esplicano ugualmente un ruolo pedagogico-educativo in quanto luoghi e spazi della vita sociale e ha iniziato a fare uso di fonti atipiche come testimonianze, fonti orali, ma anche i quaderni di scuola e i disegni dei bambini. Ancora, la ricerca negli anni si è ampliata fino a ricomprendere quelle tante figure di educatori del quotidiano (maestre e maestri, educatori ed educatrici) che hanno dato vita alle prassi educative reali, così come a sperimentazioni didattiche innovative, fino a quel momento prive di qualunque visibilità scientifica. Un elenco, questo, che non vuole e non essere esaustivo. Nuovi e interessanti temi incrociano, in maniera sostanziale, la storia e l'attuale ricerca storico educativa che si trova, così, a dover fare i conti anche con nuove dinamiche e intrecci, sopranazionali o transnazionali, che vanno rivelandosi con sempre maggiore tenacia negli ultimi tempi. I nuovi assetti politici, gli aspetti sociali, culturali ed economici, la scienza e la tecnologia, portano lo storico dell'educazione non solo a dover riflettere sulla complessità storica contemporanea, ma soprattutto a chiedersi quali siano i problemi cui va incontro l'attuale ricerca storica. L'obiettivo da prefissarsi per l'ambito storico-educativo, sempre più indebolito a livello accademico, diviene così quello di perseguire e favorire la comunicazione e l'interazione tra gli storici, incoraggiando i rapporti interdisciplinari fra le scienze umane e l'utilizzo delle più svariate metodologie. Solo così sarà possibile offrire una ricerca ed una ricostruzione delle vicende educative sempre più ampia, ricca ed esaustiva fortemente orientata ai bisogni sociali emergenti e alla "community care", obiettivi primari della Public History.

Quest'ultima nell'ambito della Storia dell'educazione italiana sta vivendo una stagione di "statu nascenti", che rispecchia il trend internazionale, con un fermento di iniziative ancora ridotto e che non ha ancora trovato una collocazione chiara. Da quanto affermato nel paragrafo precedente la storia dell'educazione può utilizzare il paradigma della Public History in maniera estremamente convincente, efficace e intimamente collegata ai suoi valori fondativi. Da qui l'auspicio di un percorso evolutivo della disciplina che la ricollegghi fortemente ai contesti sociali, valorizzando il proprio sapere specialistico nel confronto con le sfide, i bisogni, del mondo educativo e dell'intera collettività come già fatto in passato soprattutto nella didattica o nella pedagogia speciale.

Come ricorda Luigi Tommassini si accetta comunemente l'idea che prima della recente affermazione di un diffuso interesse per la Public History vi fossero in Italia numerose iniziative e pratiche "inconsapevoli". 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, soprattutto in ambito educativo. Carmen Betti prova a delineare una possibile pista all'interno della terza conferenza dell'Aiph (2019). Nel Panel intitolato *Agli albori della PH scolastica in Italia*¹⁴¹ ricorda come sull'onda della contestazione studentesca, nel mondo universitario, scolastico e in specie in quello pedagogico, si è aperta a partire dagli anni Settanta una stagione di serrato confronto, oltre che sui ruoli e sui cosiddetti rapporti di potere in ambito educativo, anche sui contenuti, sulle metodologie, le didattiche delle discipline. Contro il potere delle cosiddette vestali del sapere, ovvero i docenti, si invocava, con forza, una didattica che ponesse al centro dell'insegnamento/apprendimento degli studenti, ma anche degli alunni in genere, la ricerca, come nuovo *modus operandi*, più idoneo a contrastare l'opacità e la "manipolazione" dei contenuti. Si auspicava, in breve, l'utilizzazione di molteplici fonti e l'attivazione di una rete di contatti e di interlocutori esterni alla scuola o all'università, intellettuali ma anche gente comune, così da avere maggiori garanzie di autenticità, imparando nel contempo a dubitare della cosiddetta oggettività dei libri e del sapere codificato altrove. Non a caso *La ricerca come antipedagogia* di Francesco De Bartolomeis, uscito nel marzo del 1969, nel gennaio del 1970 era già alla sua terza edizione, diventando un vero e proprio *bestseller*, fatto quanto mai raro per un testo di pedagogia. Sull'onda di questa denuncia molte prassi didattiche furono all'epoca riviste, da una minoranza inizialmente ma in un processo in progress che, fra le altre innovazioni, porterà a richiedere e ad ottenere di sostituire i libri di testo con materiale alternativo, ad accogliere nella scuola la storia e la memoria di soggetti un tempo interdetti, in un processo di apertura e di democratizzazione della istituzione scolastica e dell'università, ma anche dei saperi, quello storico *in primis*.

Alla luce di questo contesto sembra utile citare anche il contributo di Filippo Maria De Sanctis e della cattedra di Educazione degli adulti dell'Università di Firenze, nel tentare uno scambio attivo e proficuo tra scuola e società attraverso una didattica capace di porsi come strumento sociale innovatore: "lo studio universitario" – afferma De Sanctis- "non può svolgersi per sé, indipendentemente da, su; ma per e con la società". Un modello riassumibile nel concetto di università sociale, di un'istituzione cioè non chiusa in se stessa o sporadicamente proiettata verso l'esterno ma organicamente collegata, per impostazione di ricerca e formazione, con le istituzioni pubbliche e le

¹⁴¹ Consultabile al link [BoA-AIPH2019-ITA-def2.pdf \(unipi.it\)](#), ultima consultazione 10 ottobre 2022

associazioni, capace di condurre studenti e docenti verso una “pratica di studi nella città” e di porsi come strumento utile per i bisogni formativi e le sfide poste dall’educazione degli adulti. Emblematiche a tal proposito le esperienze di didattica condotte tra il ‘70 e il ‘75 attraverso i gruppi seminariali di studio e alcune tesi di laurea anche di carattere storico, l’esplorazione dell’universo degli organismi e delle attività educative per l’età adulta in Toscana realizzate nel biennio 1975/76 e la verifica sul “Dopo le 150 ore” orientato a sondare le acquisizioni culturali dei partecipanti ai corsi conquistati grazie al Ccnl metalmeccanici del ‘73. Si tratta di progetti che, in un contesto di denuncia di alcune prassi didattiche da parte sia del mondo studentesco che pedagogico, mettono in evidenza come il sapere accademico possa essere effettivamente messo in contatto con i contesti educativi, in modo da rispondere ai bisogni sociali emergenti, per creare nuove proficue relazioni tra l’educazione formale, non formale e informale, tra studenti ed insegnanti, tra il mondo della ricerca e la società tutta. Obiettivi di cui cerca di farsi promotrice anche la Public History nella sua convergenza con i saperi pedagogici e la storia dell’educazione in un processo di apertura e di democratizzazione del mondo accademico e i suoi saperi.

Infine, non si può non fare un rapido cenno alla “Ricerca azione partecipativa” (RAP), utilizzata sempre a partire dagli anni ’70 in diversi ambiti educativi quali l’alfabetizzazione, i corsi 150 ore degli operai, la preparazione culturale e professionale degli adulti, la partecipazione attiva ai movimenti sociali e politici, i programmi di sviluppo delle comunità locali. All’interno della RAP il soggetto è considerato sempre come elemento centrale del processo di costruzione dei saperi, con la propria realtà pluridimensionale, grazie all’approccio integrato di educazione, inchiesta ed intervento sociale, all’impianto collaborativo intellettuali-soggetti sociali. Il metodo di lavoro partecipato utilizzato nella RAP consente inoltre di connettere settori e competenze diverse, sia nella fase di ricerca (a carattere interdisciplinare) che in quella di realizzazione delle azioni (a carattere intersettoriale): attraverso la “mappa delle risorse” è possibile identificare i possibili attori del sistema locale - dal sistema delle istituzioni al sistema produttivo, da quello della formazione della ricerca ai pubblici in generale - che saranno coinvolti nella costruzione di reti di sviluppo. Ai fini del nostro percorso tematico può essere interessante indicare il progetto Echo che ha riguardato alla fine degli anni 90 la pratica delle veglie contadine: sulla scia di un’antica tradizione, ricercatori e pubblica amministrazione di Galliciano (Garfagnana, Lucca), hanno deciso di continuare quest’esperienza che si è concretizzata in un vero e proprio progetto pedagogico espressione di una forte circolarità formativa tra giovani e anziani, nella scuola e nella comunità auto-educante¹⁴².

¹⁴² *Le veglie in Garfagnana, un’esperienza formativa fra tradizione e progetto*, a cura di P. Orefice e G. Viccaro, edizioni ETS, Pisa, 1999.

Pratiche di Public History che in tempi più recenti hanno coinvolto il mondo educativo nel nostro contesto nazionale sono illustrate di seguito facendo presente che i due volumi di riferimento per il contesto italiano non fanno alcun cenno ad argomenti di carattere storico -pedagogico. Sono pertanto stati utilizzati saggi prodotti dagli studiosi italiani della disciplina presenti in diverse riviste di storia contemporanea, gli *abstract-book* dei convegni nazionali dell'AIPH per una ricognizione di casi studio emblematici per il nostro settore e il recente volume *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, nato sulla scia dell'omonimo convegno fiorentino del novembre del 2018: "Le professioni educative e di cura: il contributo dei saperi storici alla consapevolezza. Public History of Education 1st National Meeting".

In questa sede tenteremo così di raggruppare le esperienze e gli esempi che dal punto di vista di lavoro formativo, didattico, di studio e ricerca valorizzano i saperi storici nell'ambito delle professionalità educative¹⁴³. Contributi che intendono 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 l'intera società e la vita stessa delle comunità locali. Si inizierà così descrivendo progetti di incontro tra Public History e didattica a scuola, per fare poi un breve cenno alle realtà museali ed infine illustrare percorsi di più ampio respiro volti ad una più stretta sinergia tra storia pubblica e storia dell'educazione in termini di utilità per le professioni educative e di relazioni tra società e mondo accademico.

In un convegno romano dal titolo *Gli storici e la didattica della storia. Scuola e Università*¹⁴⁴ (tenutosi il 25 e il 26 ottobre 2018 a Roma, organizzato dal Coordinamento delle Società Storiche e dalla Giunta Centrale per gli Studi Storici) è emerso un atteggiamento piuttosto interessante: si premeva in maniera esplicita ed aperta sulla Public History come un elemento di grande interesse per avere un interlocutore per le pratiche laboratoriali ed esperienziali, in qualche modo anche come spunto per "ridiscutere i modelli della formazione di tutti coloro che si occupano della trasmissione del sapere storico". Walter Panciera (Università di Padova) in tale occasione ha osservato che il passaggio da una didattica fondata sulla trasmissione delle conoscenze a una didattica centrata sull'acquisizione di competenze comporta l'abbandono dell'obsoleta concezione storicistica, ancora

¹⁴³Si segnala che il volume *Public History a scuola. Una introduzione operativa* (2022) a cura di Gianfranco Bandini, Paolo Bianchini, Marta Brunelli, Francesca Borruso, Stefano Oliviero offre trenta schede di *Best Practices* selezionate tra le più recenti e stimolanti. Si tratta di veri e propri modelli per l'azione formativa grazie ai quali possiamo porre un primo sguardo su alcuni fra i molteplici progetti fondati sulla relazione tra scuola, università e territorio. Modelli dunque in cui le pratiche di Public History hanno trovato o, possono trovare, terreno fertile.

¹⁴⁴ Significativo anche il convegno, *Public History, didattica della storia, educazione al patrimonio* svoltosi il 18 ottobre 2018 presso il Dipartimento di Storia Culture Civiltà - Università di Bologna.

prevalente nelle scuole, e del canone formativo che ad essa si accompagna. Occorre adottare nuove modalità didattiche che valorizzino il carattere problematico e i metodi propri del lavoro storiografico. Sulla stessa linea di Panciera si è collocato l'intervento di Ivo Mattozzi (Associazione Clio '92), che nella sua relazione è tornato a sottolineare l'importanza e il senso delle attività laboratoriali nell'insegnamento e apprendimento della storia. Mentre la didattica tradizionale punta soprattutto sulla trasmissione di conoscenze storiche che vengono presto dimenticate e delle quali lo studente non percepisce l'utilità, la didattica laboratoriale mira a costruire il modo di pensare "storicamente", allo scopo di formare cittadini che sappiano utilizzare gli strumenti e le competenze acquisite per comprendere meglio il mondo attuale e per agire su di esso. Anche in occasione del secondo convegno dell'AIPH tenutosi a Pisa nel 2018 si è dibattuto sul rapporto tra Public History e didattica con un apposito panel, "Public History, didattica della storia e formazione storica nella global age of memory" coordinato da Paola Villani dell'Università di Bari¹⁴⁵: come già sottolineato da Joanna Wojdon sia la Public History che la didattica della storia intendono raggiungere il mondo al di fuori dell'accademia e pongono l'accento sulla pratica della storia, allo stesso tempo fondano questa pratica sulla riflessione teorica e sulla ricerca empirica, al fine di sviluppare le strategie più efficaci per raggiungere un pubblico eterogeneo e migliorare la conoscenza e la comprensione storica.

Tali idee costituiscono spunti di riflessione sulle potenzialità che percorsi riconducibili alla Public History hanno nella didattica della storia a scuola, in particolare nella pratica laboratoriale sulle fonti. Per quanto essa sia difficile, abbia avuto fasi e svolgimenti non sempre soddisfacenti, 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 alle problematiche che si presentano sul terreno della Public History per mantenere 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. Un modo per superare la crisi dell'utilità della storia scolastica e la relativa crisi nei metodi d'insegnamento di questa materia, tradizionalmente legata ad una serie di pratiche didattiche cristallizzate: la lezione frontale del docente, la centralità del manuale, che rappresentava la pietrificazione del canone scolastico, lo studio mnemonico, l'interrogazione orale. L'evoluzione dei metodi didattici ha finalmente coinvolto anche la storia, della direzione di una didattica in grado di mettere in moto competenze più complesse e profonde del leggere/ascoltare e saper ripetere. Le conoscenze storiche devono essere contestualizzate, comprese, scomposte e rielaborate affinché

¹⁴⁵ All'interno del panel interessanti sono le relazioni di *Didattica della storia e Public History* (Luigi Cajani, Università di Roma La Sapienza); *Per una didattica della memoria storica: Public History e didattica della storia a confronto* (Claudia Villani, Università di Bari), <https://aiph.hypotheses.org/files/2018/06/BoA-AIPH2018Pisa-DRAFT.pdf>

la storia non si ascolti o si ripeta, ma si costruisca ed elabori. Occorre adottare nuove modalità didattiche che valorizzino il carattere problematico e i metodi propri del lavoro storiografico e consentano a chi lo apprende di orientarsi nel presente attraverso la generalizzazione di abilità critiche fondamentali. Nell'ampliamento del dibattito indotto da questa prospettiva, gli insegnanti delle scuole sono interlocutori privilegiati, perché rappresentano i più importanti mediatori culturali 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, 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. La scuola, in quanto contesto formale di istruzione 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.

A questo proposito merita segnalare il lavoro di Aurora Savelli di coordinamento del progetto "Cittadini della storia" presente nel Portale dei Ragazzi di Firenze. Cosa ha significato ieri e cosa significa oggi essere cittadini, e in particolare cittadini di Firenze? Partendo da questo interrogativo è stato costruito un interessante progetto didattico sulla storia della cittadinanza a Firenze promosso dall'Ente Cassa di Risparmio in collaborazione con l'Università e il Comune di Firenze. Altri due progetti che è opportuno citare anche se non esplicitamente riconducibile alla storia dell'educazione ma sicuramente significativi quanto a metodologie della Public History sono "Qui abito" portato avanti dalla storica Chiara Ottaviano e "TraMonti in Val di Vara", emblematici esempio di incrocio tra storia locale, orale, pubblica e digitale con ampio coinvolgimento di pubblici accademici e non: scuole, giovani, genitori ed anziani insieme per riqualificare, preservare e promuovere il patrimonio storico la memoria delle loro comunità e dei loro territori¹⁴⁶. Da tenere in considerazione in questa direzione anche il progetto "Italian Brick History", un progetto di Public History a cura di Francesco Cutolo e Stefano Bartolini, che si inserisce all'interno del settore emergente della Lego History¹⁴⁷. L'obiettivo principale è quello di ricreare attraverso i famosi mattoncini ambienti, attori storici e personaggi per coinvolgere studenti, appassionati di storia, costruttori lego, studiosi e docenti. La dimensione ludica da tempo fa parte a pieno titolo della Public History e della comunicazione storica per coinvolgere pubblici diversi: bambini, adolescenti, adulti. Nella homepage del progetto si legge:

¹⁴⁶ Di seguito i link: <https://www.quiabito.it/> (ultima consultazione 10 gennaio 2022); <http://www.tramontivaldivara.it/il-progetto/publicazioni> (ultima consultazione 10 settembre 2020)

¹⁴⁷ M. Dati, Italian Brick History, in *Public history a scuola. Una introduzione operativa*, op.cit. p. 173. Italian BrickHistory – Fare storia con i mattoncini: <https://italianbrickhistory.education> (ultima consultazione 23 ottobre 2020).

“i mattoncini permettono una rappresentazione immediata di fatti storici, tematiche, personaggi, creando al tempo stesso il contesto di una dimensione aggregativa e partecipativa che necessita intrinsecamente di conoscere la storia, di studiare e documentarsi”.

Come sottolineato da Stefania Carioli 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:

Si potrebbe affermare, dunque, che nei metodi didattici di tipo laboratoriale suggeriti dalle Indicazioni Nazionali siano presenti alcuni dei principi cardine della Public History. In particolare, mi riferisco alla valorizzazione dell’interesse delle comunità (di cui le scuole fanno parte) per la propria storia e identità, e all’apertura verso l’ampia varietà di media usati per diffondere la storia, compresi quelli digitali (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 History¹⁴⁸

Esempi: 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, come messo in evidenza dall’intervento di Francesca Salvatore alla prima conferenza italiana dell’AIPH a Ravenna: “La Public History e la didattica attiva: come insegnare ai giovani il mestiere dello storico, recuperando la memoria storica familiare”.

Nella prospettiva della Public History, la scuola resta l’istituzione che collega ricerca e società. Quindi il rapporto con la scuola costituisce un terreno strategico, nel quale la storia può cercare di riconquistare qualche credito presso una collettività sempre più scettica sull’utilità delle discipline umanistiche. 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 come testimoniano ulteriori contributi presentati sempre nel contesto delle conferenze annuali organizzate dall’AIPH, in particolare alla terza edizione a Santa Maria Capua dello scorso 2019¹⁴⁹:

¹⁴⁸ S. Carioli, *Public History, memorie scolastiche e formazione. Esperienze in Toscana*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op.cit. p 135.

¹⁴⁹ <https://aiph.hypotheses.org/terza-conferenza-santa-maria-capua-vetere>. Anche alla Seconda conferenza AIPH organizzata a Pisa nel 2018 c’è stato spazio per alcuni interventi legati al mondo dell’educazione come *La didattica della Shoah: dai luoghi della Memoria all’aula scolastica* di Luigi Puccini, Daniela Bernardini, ITI "Marconi" di Pontedera. *Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un’esperienza di Public History per formare alle professioni educative* G. Bandini, Università di Firenze. P.Caselli, Università di Firenze. <https://aiph.hypotheses.org/files/2018/06/BoA-AIPH2018Pisa-DRAFT.pdf>.

Carmen Betti (Università di Firenze), Agli albori della PH scolastica in Italia

1. Luca Bravi, (Fondazione Museo della Deportazione di Prato), “Treno della Memoria”. Un progetto di Public History come mezzo per l’inclusione sociale delle minoranze
2. Stefano Oliviero, (Università di Firenze) e Francesco Bellacci, (ANPI, Foiano della Chiana), La Resistenza raccontata a scuola dai suoi protagonisti

Stefano Oliviero (Università di Firenze), Breaking the classroom walls: una esplorazione della dimensione partecipativa e laboratoriale della didattica della storia

1. Maria Rosaria Di Santo, (Movimento di Cooperazione Educativa), Una fabbrica, una città: esperienze di didattica del territorio e con la comunità
2. Lando Landi, (Movimento di Cooperazione Educativa), L’Archeologia sperimentale come pratica didattica innovativa e attività di Public History
3. Antonio Di Pietro, CEMEA Toscana (Centri di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva), I giochi di una volta fra tradizione e innovazione
4. Marianna Di Rosa e Anna Ricciardi, (Educatrici museali, Firenze), Tra pubblici e museo: ruolo e potenzialità dell’educazione museale

Panel Francesca Canale Cama (Università degli Studi della Campania “Luigi Vanvitelli”), Cambiare il sapere di base. Il rinnovamento dei manuali scolastici e universitari dalla teoria alla pratica

1. Samanta Mariotti (EGA – Entertainment Game Apps, Ltd) e Nina Marotta (M(u)ovimenti, Associazione di promozione sociale), Esperienze di coinvolgimento attivo dei bambini per l’apprendimento della Storia
2. Katie Louta (University of Peloponnese), The cost of freedom, a digital game
3. Ilaria Romeo (Archivio storico CGIL nazionale), La (nostra) memoria: tra gioco e formazione, Trade Unions QUIZ: il gioco della CGIL

A proposito di didattica non si può citare l’importanza che è venuta ad assumere la realtà del Museo, incluso quello della scuola e dell’educazione. E’ infatti ormai riconosciuto come 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, anche i musei costituiscano spazi privilegiati per l’implementazione di pratiche di Public History. 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)*¹⁵⁰, rilevava 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; 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. In questa nuova prospettiva ci si muove allora verso l’integrazione e la valorizzazione della presenza del visitatore che appunto, 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

¹⁵⁰ I. Porciani, What can Public History do for museums, what can museums do for Public History? *Memoria e Ricerca*, 1, pp. 21-40.

che finiscono per diventare parte integrante della storia non più solo vista e raccontata ma vissuta, proprio come accade al Museo multimediale del 900 di Mestre e al Museo Audiovisivo della Resistenza di Fosdinovo, emblematici esempi di incontro tra Public History e realtà museale. 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. Il museo cessa di essere una vetrina di stampo ottocentesco e un tempio del passato per divenire un luogo dove le esposizioni sono “sentite” e toccate dal visitatore e perché no anche costruite proprio come accade nei Musei delle Contrade di Siena: le donazioni individuali hanno contribuito e contribuiscono ad incrementare un patrimonio gelosamente custodito dagli stessi contradaioli. Il museo di contrada è uno spazio vivo in diversi sensi, infatti rinvia a memorie di individui e famiglie ancora ben radicate nel tessuto comunitario. Un altro esempio è fornito da La Querciola a Quarrata dove la comunità ha fatto in modo che venisse installata, in un vecchio podere ristrutturato, una collezione di più di 6.000 oggetti di uso quotidiano nel mondo contadino, raccolti nel corso di molti anni da un collezionista locale, Ernesto Franchi. Il museo che ne è nato, così come la successiva ricerca autogestita di memorie degli anziani per la creazione di una mappa di comunità, rappresenta la messa in forma della narrazione su cui la battaglia per la difesa di questa zona si basa (tradizione e radici locali), in un fitto e complesso sistema di relazioni, non solo tra persone, ma anche con alcune istituzioni locali (a tal proposito si veda: Gordon T. S., *Private history in public: exhibition and the settings of everyday life*, Lanham, AltaMira, 2009).

Anche i musei di storia dell’educazione sono chiamati allo stesso compito: avviare un sempre più stretto dialogo tra la ricerca accademica e il grande pubblico attraverso una valorizzazione del patrimonio storico-scolastico. Il Museo della scuola dell’Ateneo maceratese intitolato a Paolo e Ornella Ricca rappresenta bene questa evoluzione: da iniziale infrastruttura per la ricerca e archivio di fonti funzionale alla ricerca storico-educativa di tipo accademico si è trasformato in un museo aperto al pubblico che progetta ed offre una serie di attività e laboratori didattici finalizzati a far conoscere com’era la scuola di un tempo. L’apertura al pubblico esterno di una struttura universitaria, originariamente concepita come una collezione 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: promuovere presso le scuole progetti di educazione al patrimonio culturale, avviare collaborazioni con i vari interlocutori culturali, politici ed economici del territorio, ma in particolare realizzare attività di formazione permanente (sull’educazione al patrimonio ma anche sulla didattica

della storia, sulla didattica museale ecc.) aperti agli insegnanti della scuola primaria, in formazione e in servizio, come anche ad altri educatori (educatori museali, insegnanti di sostegno, ecc.)¹⁵¹. Come sottolinea Giordana Merlo una delle possibilità offerte dalla Public History può essere infatti proprio quella di promuovere sapere storico mediante il museo nella formazione docente e pertanto 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. 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. "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"¹⁵².

A proposito di formazione docente, nei corsi di laurea italiani che preparano alla professione di insegnante sono sempre presenti insegnamenti di carattere storico. Ad esempio, gli studenti che si iscrivono a Scienze della Formazione primaria (dedicata a preparare insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria) affrontano lo studio della storia, in genere antica e contemporanea. Approfondiscono, in particolare, questioni educative e pedagogiche relative alla professione per la quale si stanno preparando. Questo tipo di studio viene considerato utile per fornire delle solide basi teoriche, unitamente a molte altre discipline nel campo didattico e psicologico, per limitarci a citare soltanto due delle principali articolazioni dei curricula. Di qui la necessità di mostrare la spendibilità degli studi storici in campo educativo e scolastico con un'attenzione particolare alla formazione in chiave riflessiva della professione insegnante seguendo non soltanto la via indicata da Donald A. Schön ma anche quella di George Wesley Johnson e Robert Kelley, fondatori della Public History particolarmente sensibili al tema del professionista riflessivo. A proposito sono tre i progetti in chiave di storia pubblica sviluppati all'interno della facoltà di Scienze della formazione di Firenze che mettono in evidenza i contributi cognitivi e sociali della storia dell'educazione alla definizione dei contorni professionali degli operatori della cura e dell'educazione, alla ricostruzione storica delle loro identità e finalità specialistiche per una più compiuta consapevolezza e riconoscimento delle stesse. La riflessività, da indirizzare in senso storico, appare una componente essenziale soprattutto per la

¹⁵¹ M. 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*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op.cit., p.169.

¹⁵² L. Salvarani, *Paradigmi storiografici per insegnare la Storia dell'educazione: riflessioni da una pratica di PublicHistory*, op.cit., p. 56. G. Merlo, *Il museo dell'educazione: una nuova prospettiva di Public History per la formazione docente*, op. cit., pp. 95-96.

formazione dei formatori perché consente di mettere in gioco aspetti personali e profondi, di valutare attentamente il ruolo della propria soggettività nella professione docente.

1) Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative¹⁵³

Si tratta esperienza formativa dedicata alla preparazione professionale di coordinatori pedagogici di nidi e servizi per l'infanzia realizzata all'interno del Master annuale di I livello in Coordinamento Pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia 0-6, presso l'Università di Firenze. Si basa sulla convinzione che i saperi storici possano costituire un valido strumento per la comprensione delle relazioni familiari e per affrontare le sfide educative attuali. Nel contesto generale della storia della famiglia, la ricostruzione dei passaggi intergenerazionali della propria famiglia consente di riflettere sulle dinamiche di breve e lungo periodo che sono ancora presenti. L'attività formativa si è svolta privilegiando l'utilizzo delle fotografie familiari, la loro digitalizzazione e il loro commento, secondo un approccio di Public History.

2) Memorie di Infanzia, www.memoriedinfanzia.it

Il progetto, nato all'interno del Laboratorio di Studi e Ricerche sull'Infanzia dell'Università di Firenze (Prof. Stefano Oliviero e Prof. Emiliano Macinai), raccoglie attraverso l'omonimo sito le memorie di testimoni che hanno vissuto la loro infanzia nell'Italia repubblicana, attraversando le grandi trasformazioni che hanno investito il Paese. Allo stesso modo sono conservate all'interno del sito le memorie di educatori e operatori che hanno svolto il loro servizio nei primi servizi educativi per l'infanzia istituiti dopo la legge n. 1044 del 1971.

Le testimonianze e le storie, che spaziano per buona parte della Toscana, sono raccolte prevalentemente grazie al lavoro volontario di studenti e di ex studenti attraverso la condivisione in ogni sua fase di un progetto collettivo. La progressiva pubblicazione dell'archivio di memorie sul web 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, proprio secondo i principi della Public History.

3) Il progetto Memorie di scuola¹⁵⁴, www.memoriediscuola.it

Si tratta di un progetto di Digital Public History che nasce su idea del Prof. Bandini con l'intento di connettere memorie delle comunità, didattica e formazione, si avvale infatti di una ricca serie di interviste rivolte a maestre e maestri in pensione o prossime alla pensione realizzate dagli studenti di Scienze della formazione nell'ambito dell'insegnamento di Storia della scuola. Nella logica della Digital Public History le centinaia di interviste non sono state trascritte o conservate gelosamente, ma caricate su YouTube da ogni intervistatore. Un canale specifico le ha unite (<https://www.youtube.com/user/profbandini>) e organizzate in playlists; è stato poi creato il sito web www.memoriediscuola.it per offrire un contesto adeguato alla comprensione del progetto e una migliore fruibilità dei video. 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 nel corso del Novecento. Non solo: raccogliere testimonianze di scuola per comprendere la storia dell'insegnamento e dell'apprendimento diviene uno strumento importante in ottica riflessiva per gli studenti-futuri insegnanti¹⁵⁵.

¹⁵³ G. Bandini, P. Caselli, Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2019, pp. 5-33.

¹⁵⁴ G. Bandini, *Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices. Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*. Aracne, Roma, 2018, pp. 113-125.

¹⁵⁵ Iniziative didattiche che sembrano in linea con quelle svolte negli anni '70 da Filippo Maria De Sanctis in materia di educazione degli adulti e il suo tentativo di collegare didattica universitaria e società.

Si tratta di progetti che, come i recenti Memoria Scolastica (memoriascolastica.it), Porrajmos (porrajmos.it) e il percorso di Educazione Civica e Resistenza avviato dal prof. Stefano Oliviero, mettono in evidenza in che 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 storia dell’educazione nel suo incontro con la Public History è chiamata così a prendersi cura dei bisogni sociali, per creare nuove proficue relazioni tra l’educazione formale, non formale e informale, tra il passato e il presente di educatori e insegnanti”¹⁵⁶, tra il mondo della ricerca e la società tutta. Come suggerisce anche Salvatore Colazzo, promotore presso l’Università del Salento di un laboratorio di Public History ed autore di un articolo sulla possibile convergenza tra la Public History e l’azione pedagogica di comunità¹⁵⁷: la Public History è innanzitutto una “relazione” tra il sapere storico e la dimensione pubblica dell’agire che ha a che fare con le problematiche del riconoscimento e della visibilità, due temi di grande interesse per la pedagogia. Un bene prezioso da riconsegnare alla collettività perché arricchisca la conoscenza del passato, la sua consapevolezza e la riflessione comune.

2.4 Per e con i cittadini: la relazione tra Public History e biblioteche

I use the library, therefore I am a citizen

(Mikael Böök)

Ci sentiamo gran signori perché abbiamo la Marciana o la Laurenziana [...] ma [...] noi che vogliamo farne il culto di tutti, siamo ridotti a questo: o a invitare il pubblico alla profanazione di quei templi, o a offrirgli insufficienti e indecorosi surrogati [...].

Simone Berardino¹⁵⁸

Nel 2014, ho coordinato due collaborazioni semestrali tra studenti di Public History e biblioteche pubbliche vicino al mio campus nell'Illinois sud-occidentale.

Gli studenti della mia classe hanno progettato una piccola mostra sul linciaggio del 1918 dell'immigrato tedesco Robert Prager a Collinsville, Illinois. Ho sfidato gli studenti a interpretare la storia di questo evento controverso per il pubblico e hanno subito messo a fuoco l'idea di una piccola mostra per aumentare la consapevolezza dell'evento, raramente insegnato nelle scuole di Collinsville e ampiamente cancellato dalla

¹⁵⁶ G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op.cit. introduzione al volume, p. x

¹⁵⁷ S. Colazzo, *Public History e Pedagogia di Comunità: sulla possibilità di una convergenza*, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2019.3 (2019), pp. 23-38.

¹⁵⁸ B. Simone, La “sfida” dei beni culturali. Dalle biblioteche di “conservazione” alla “Biblioteca Pubblica” (Lettera ai restauratori), *Bibliothecae.it*, 2014, 3.1, pp. 233-264.

memoria della città. Anche se Collinsville ha un museo di storia locale, gli studenti hanno scelto di costruire la mostra nella bella biblioteca pubblica della città. La biblioteca è più frequentata del museo, è aperta più spesso e, soprattutto, aveva delle vetrine vuote che potevamo essere usate. La mostra è stata completata nel maggio 2014 ed è rimasta in piedi per tutta l'estate. Ha attirato una certa attenzione locale così come l'attenzione dei media nazionali.

Nell'autunno 2014, gli studenti della mia classe di storia orale hanno collaborato con la Biblioteca pubblica di Edwardsville per registrare interviste per il progetto Edwardsville Speaks in corso. Gli studenti hanno selezionato intervistati che potessero parlare delle relazioni tra città e città nel corso degli anni e hanno registrato interviste (spesso nella biblioteca pubblica) che saranno caricate sulla pagina SoundCloud del progetto. Entrambi i progetti hanno avuto successo in gran parte grazie alle eccezionali collaborazioni con le biblioteche pubbliche locali.

Jeff Manuel ¹⁵⁹.

Questa testimonianza dimostra con molta efficacia le molte affinità esistenti tra Public History e biblioteche pubbliche che possono diventare partner preziosi sia nel coinvolgimento del pubblico sia per trasmettere storie dimenticate e memorie autobiografiche assumendo il ruolo di presidio culturale socialmente variegato e partecipato. Già nel 1981 Tullio De Mauro sottolineava questa necessità in stretto rapporto con la trasformazione del ruolo del bibliotecario, al servizio non più dei soli libri e del catalogo ma anzitutto dei lettori:

Si chiede alla biblioteca di offrirsi plasticamente allo sviluppo efficace di questo servizio, che trova nei libri uno e non più il solo possibile strumento. Sapere rilevare i bisogni di esperienza e conoscenza di un pubblico di utenti reali o potenziali, questo diventa importante non meno che la classificazione decimale del Dewey. Poiché al centro delle nuove biblioteche funzionali alla moderna concezione del sapere sta non più un immoto sapere ma il mutevole multiforme lettore ¹⁶⁰.

Letto il cui protagonismo si deve esercitare non soltanto nell'azione di accesso e consumo ad un'offerta pensata in modo da rispondere ai suoi bisogni, gusti ed esigenze ma nella partecipazione attiva alla costruzione del servizio e alla gestione dello spazio (o sistema) biblioteca. Il pubblico dei lettori inteso cioè come agente di mutamento ¹⁶¹:

la scelta di questo punto di vista va oltre la considerazione delle funzioni meramente culturali della biblioteca in quanto istituto che conserva, distribuisce o partecipa alla produzione del patrimonio culturale di un paese. Tale superamento comporta uno spostamento del fuoco dal contenuto all'educazione (il principio), o dal contenitore (la biblioteca), al soggetto in formazione (il pubblico)". In base a queste premesse nel pubblico viene riposto il ruolo di principale soggetto di impulso e controllo delle condizioni di produzione della cultura, distribuzione del libro e accesso alla lettura ¹⁶².

¹⁵⁹ Traduzione nostra, Manuel, J., *Public history and public libraries: A natural affinity*, 2015. Consultabile su [Public history and public libraries: A natural affinity | National Council on Public History \(ncph.org\)](https://www.ncph.org/public-history-and-public-libraries-a-natural-affinity). Ultima consultazione 30 settembre 2021

¹⁶⁰ T. De Mauro *introduzione* a P. Federighi e F.M. De Sanctis, *Pubblico e biblioteca*, op.cit., p. 10.

¹⁶¹ P. Federighi "Le condizioni del leggere: il ruolo della biblioteca nella formazione del lettore", Milano, Editrice Bibliografica, 1996.

¹⁶² *ivi* p. 160

Del resto anche la più recente biblioteconomia, soprattutto quella di stampo anglosassone nell'ultimo decennio ha largamente diffuso un concetto di biblioteca come “conversazione”¹⁶³ tra saperi - volta alla circolazione delle idee - e luogo di mediazione tra collezioni documentarie e comunità di riferimento, venendo a rappresentare quest'ultima il principale patrimonio della biblioteca stessa e il più importante polo di attenzione per il bibliotecario nel suo lavoro di mediatore. Emblematiche a tal proposito le parole di Maria Stella Rasetti, direttrice della biblioteca di Pistoia che utilizza un linguaggio molto vicino al lessico caratterizzante la Public History:

Lavorare “per” i cittadini, lavorare “con” i cittadini: in una piccola parola c'è una grande differenza. Quando una biblioteca considera gli utenti come beneficiari di servizi, il bibliotecario è generalmente il decisore: lui o lei programma eventi, costruisce opportunità, compra libri per le persone, e ogni proposta incontra una risposta alta o bassa. Quando una biblioteca guarda agli utenti come co-produttori di servizi, la situazione è diversa. La cittadinanza attiva può aiutare le biblioteche ad avvicinare nuovi potenziali utenti e farli partecipare al progetto della biblioteca, con il loro talento e la loro esperienza sociale. Tutti possono avere un effetto sul portafoglio di servizi della biblioteca (corsi educativi, attività del tempo libero, esposizioni, gruppi di lettura...): Ecco perché una biblioteca può essere vista come gestita da persone. Possiamo immaginare una biblioteca dei cittadini come l'ultimo passo nella sua evoluzione? Che cosa significa? Quando una biblioteca appartiene ai suoi utenti, la stiamo la dichiariamo morta o siamo all'inizio di una nuova storia?¹⁶⁴

“Con” è indubbiamente una preposizione molto più faticosa di “per”, perché obbliga ad uscire dall'autoreferenzialità, per avventurarsi lungo le non semplici strade dell'ascolto e della relazione. Per un bibliotecario lavorare con gli utenti significa prima di tutto aprire un costante canale di comunicazione con chi entra in contatto a vario titolo con la biblioteca, raccogliere ed elaborare tutto il materiale che transita all'interno di questo canale, per nutrire con esso le scelte quotidiane; significa maturare un approccio adattivo al lavoro, accettando di modificare le pratiche di servizio per conformarle alle esigenze che le persone sono state in grado di esprimere ed avanzare¹⁶⁵. In questo scenario le biblioteche, coinvolte nei processi di sedimentazione e trasmissione di conoscenza, ma anche chiamate a rapportarsi con un'utenza potenzialmente vasta, differenziata, distribuita sul territorio, possono trovare spazi di collaborazione e crescita, a patto di intercettare opportunità di condivisione di finalità civili e culturali; pratiche tradizionali delle biblioteche possono diventare anche operazioni di Public History se elaborano modalità di comunicazione e coinvolgimento del pubblico adeguate a veicolare consapevolezza storica metodologicamente fondata e se offrono occasioni e spazi pubblici alla ricerca e al dibattito storico.

¹⁶³ Minerva Web, Rivista online della Biblioteca "Giovanni Spadolini". A cura del Settore orientamento e informazioni bibliografiche *Biblioteche e Public History: tre percorsi di approfondimento*, n. 53 (Nuova Serie), ottobre 2019, consultabile al link: senato.it - Senato della Repubblica (agosto 2022)

¹⁶⁴ M.S., Rasetti, Per i cittadini, con i cittadini, dei cittadini. *Biblioteche oggi*, 2016, 34, p. 29.

¹⁶⁵ Ivi p.29.

Sull'azione bibliotecaria nella prospettiva della Public History hanno insistito autori come Cauvin¹⁶⁶ enucleando alcuni ambiti strategici attorno ai temi del digitale, delle comunità, delle professioni e di un nuovo welfare culturale integrato, ma sono ancora assenti interventi scientifici strutturati sul rapporto tra la Public History e le biblioteche. Nel ragionare di Public History il minor riferimento ad esse rispetto ad altre realtà istituzionali di tipo storico-culturale “si deve forse al loro debole ancoraggio al mondo della comunicazione giornalistica e mediatica (su cui eccellono i musei) e al fatto di non possedere un valore giuridico probatorio (come è il caso invece degli archivi)”¹⁶⁷. Come già sottolineato quello del rapporto Public History e biblioteche è, invece, un tema importantissimo, perché per la Public History il rapporto con il territorio è cruciale, e sul territorio le biblioteche hanno un vero e proprio ruolo “pratico” e “civile” per usare definizioni care ai public historians. “Se riflettiamo, infatti, le biblioteche, ammesse la minor capacità di comunicare se stesse all'esterno e la pressoché inefficienza giuridica normativa e probatoria, rappresentano, però, come le scuole e le università, gli spazi/luoghi/contexti democratici privilegiati per attivare momenti e processi costruttivi di discussione, partecipazione, approfondimento e riflessione su discorsi storici e civico-educativi”¹⁶⁸. Si tratta, infatti, di una dimensione che le biblioteche italiane in realtà praticano da tempo, spesso nell'inconsapevolezza della cornice entro la quale si stanno muovendo. Le biblioteche, contenitori di fonti per la ricerca storica ma soprattutto mediatrici di conoscenza, sempre più spesso svolgono attività che incontrano gli scopi della Public History. Dall'allestimento e valorizzazione di raccolte storiche e storico-locali alla comunicazione dei giacimenti culturali e delle risorse informative, dalla realizzazione di percorsi espositivi tematici alla mediazione con le fonti anche digitali, le biblioteche elaborano e propongono risorse, pratiche, metodi, in costante dialogo col mondo della ricerca e con un pubblico variegato per interessi e competenze. Per questo la comunità AIB (Associazione Italiana Biblioteche) ha aderito all'Associazione italiana di Public History fin da quando essa è stata fondata, e ha coordinato molti degli interventi a carattere bibliotecario che sono stati presentati in numero sempre crescente nelle varie conferenze dell'AIPH. Si riportano di seguito i panel a carattere bibliotecario come esempi delle attività di Public History che biblioteche di diversa tipologia possono realizzare.

“Prima conferenza italiana di Public History” (Ravenna, 5-9 giugno 2017)

Panel 45

Biblioteche e Public History: dal patrimonio al progetto (coordinamento Chiara De Vecchis)

Interventi:

¹⁶⁶ Ibidem

¹⁶⁷ F. Sabba, La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History, *Aib studi*, vol. 60 n. 1 (gennaio/aprile 2020), p. 14.

¹⁶⁸ Ivi, p. 15.

Patrizia Angelone, Elena Carimati, *Storia orale e memorie di comunità*
Chiara Milani, Evelina Borgesi, *Percorsi espositivi in biblioteca*
Silvia Mirri, Simona Dall'Ara, *Esperienze di "Public History" presso la Biblioteca comunale e Archivio storico comunale di Imola*

“Seconda conferenza italiana di Public History” (Pisa, 11-15 giugno 2018)

Panel 1

Biblioteche e publichistory: risorse e metodi (coordinamento di Fiammetta Sabba)

Interventi:

Laura Ballestra, *Dalla saggistica scientifica alla scrittura: imparare a documentarsi in biblioteca e non solo: le biblioteche pubbliche come collettori di fonti per la storia e la cultura locale*

Annantonia Martorano, *Fondi personali e biblioteche speciali, quale ruolo per la Public History*

Fabio Venuda, *Le biblioteche e gli archivi scolastici per la Public History*

“Terza conferenza italiana di Public History” (Santa Maria Capua Vetere, 24-28 giugno 2019, Università Vanvitelli di Napoli)

Panel 14

Percorsi tra le fonti della storia: il ruolo delle biblioteche tra oralità e risorse digitali, tra aggregazione e restituzione al pubblico (coordinamento di Chiara De Vecchis)

Interventi:

Patrick Urru, *Un progetto di raccolta di testimonianze orali nella Provincia di Bolzano*

Monica Viero Gabriele Paglia, *Nani sulle spalle di giganti: un laboratorio didattico per la ricerca bibliografica tra libri e web nelle raccolte storiche della Biblioteca del Museo Correr di Venezia*

Luigi Catalani, *Percorsi di alternanza scuola-lavoro in biblioteca, tra riuso digitale delle collezioni di storia locale ed uso consapevole delle piattaforme collaborative del sapere libero: l'esperienza della Biblioteca provinciale di Potenza*

Panel 17

Public History e "MAB": le biblioteche in dialogo con archivi e musei tra comunicazione della storia e prospettive del digitale (coordinamento di Annantonia Martorano),

Interventi:

Chiara De Vecchis, *Il coordinamento MAB tra prospettive nazionali e locali: integrazione e valorizzazione del patrimonio culturale*

Antonio Curcio, *Public History e biblioteche d'autore: il caso della Biblioteca Gullo fra archivio, biblioteca museo*

Anna Cascone, *Biblioteca Lasalliana: un progetto di Public History che attraversa gli oceani*

Panel 32

Memorie di comunità: biblioteche e storia del territorio in una prospettiva di Public History (coordinamento di Fiammetta Sabba)

Interventi:

Pietro Esposito, *Milano e la storia urbana: alla scoperta di quartieri, borghi e territori con il progetto 'MilanoAttraverso' e il Servizio di storia locale del Sistema bibliotecario di Milano*

Cristina Perini, *Santa Marinella si racconta in biblioteca*

Madel Crasta, *Il libro, il popolo, il territorio: la Biblioteca di Faenza come specchio del contesto locale in una rilevazione sociologica*

“Quarta conferenza italiana di Public History” (prevista a Venezia-Mestre, 29 maggio-2 giugno 2020, posticipata a maggio 2022)

Panel 12

Identità, comunità, memorie: storia locale, bene comune. Esperienze in biblioteca, dalla raccolta alla restituzione al pubblico

Coordina: Silvia Seracini (AIB OBISS Osservatorio biblioteche e sviluppo sostenibile e Università Politecnica delle Marche)

Interventi:

Ilaria Bortolotti (Biblioteca “Luigi Spina”, Bologna), *L’Archivio di Comunità della biblioteca di quartiere “Luigi Spina” a Bologna*

Valeria Trevisan (Biblioteca Provinciale Italiana “Claudia Augusta” di Bolzano), *Identità locale e memorie orali: il caso della Provincia autonoma di Bolzano nell’anniversario della sua Autonomia*

Elisabetta Sanna (Biblioteca Comunale di Iglesias), *L’Associazione Mineraria Sarda: valorizzazione di un patrimonio documentale che racconta la società iglesiente e non solo*

Silvia Seracini (AIB-OBISS e Università Politecnica delle Marche), *Giorgio Fuà: un economista per Ancona. Progetto di una mostra digitale*

Panel 13

Raccontare la storia attraverso le biblioteche: digital humanities e storytelling in tre esperienze tra web e didattica (coordinamento di Chiara De Vecchis)

Interventi:

Augusto Cherchi, Alessandra Panzanelli, *La biblioteca ritrovata”: uno spaccato di vita culturale nell’Italia difine Cinquecento, un progetto di digital humanities*

Marina Carteny, *Dalla biblioteca scolastica a youtube: alla (ri)scoperta dei tesori del Liceo Visconti di Roma: gli studentiraccontano antiche edizioni*

Anna Cascone, *La biblioteca racconta: dalla pedagogia alla storia della comunità: percorsi espositivi attraverso le fonti della biblioteca.*

Come mostrano i progetti e le iniziative di ambito bibliotecario appena indicate, “la varietà e la ricchezza – per dirla con Chiara Missikof, la polifonia – dei contesti tematici, istituzionali- è il sintomo di un nuovo paradigma scientifico che persegue la ricerca di uno scambio, di un dialogo e di una diffusione della conoscenza ad ogni livello”¹⁶⁹. L’interdisciplinarietà diventa in questa prospettiva uno dei concetti chiave per aprirsi a nuove opportunità conoscitive, euristiche e scientifiche, dove garanti del dialogo sono proprio le scienze sociali, come è il caso della storia con la Public History. Un altro concetto, inoltre, da non trascurare è la tendenza all’informalità che la pratica storica acquisisce quando si fa “pubblica” e “partecipata” in “spazi neutri” e “accessibili” a gruppi di cittadini, come ha precisato anche l’archivista inglese Jon Newman:

There is an obvious and important intersection here with the domain of Public History. Archives, libraries and museums, operating as they do outside of the traditional academic setting, are increasingly required to position themselves as conduits for more informal, communal, participative and owned practices, which includes forms of public historical practice. They are well positioned to provide neutral and accessible spaces for such engagement with local groups. At the same time there is an expectation that such activities can no longer simply be delivered by heritage professionals but that they require the endorsement and involvement of the people who are the subject of the historical activity, as well as the audience¹⁷⁰.

¹⁶⁹ F. Sabba, La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History, *Aib studi*, op. cit., p. 1. Fiammetta Sabba fa riferimento all’articolo di C. Missikoff, *La Public History tra memoria e comunità*. In *Public History: la storia contemporanea*, cit., p. 40.

¹⁷⁰ J. H. Newman, *Harry Jacobs: the studio photographer and the visual archive*. In: P. Ashton, H. Kean, *People and their pasts: Public History today*, Palgrave, 2008, cit., p. 261.

Sono infatti le persone il vero patrimonio, nella loro capacità di immaginare, ricordare e condividere¹⁷¹, pertanto non si tratta della divulgazione della storia e del variegato patrimonio che essa ha generato con altri diversi mezzi, ma della attivazione di una storia civile, ossia di una storia delle memorie delle comunità per un processo di riscoperta e di consapevolezza delle storie locali, microcosmi spesso rimasti silenziosi e nascosti, eppure preziosi per conoscere globalmente il passato.

Le biblioteche si possono fare luoghi attivi di questa dialettica attraverso i servizi, le attività, i professionisti e i cittadini, partendo però innanzitutto dal patrimonio, tanto materiale che immateriale, che possiedono e a cui hanno accesso, patrimonio che è da decostruire, ridefinire e ridistribuire conciliando in nuove forme passato, presente e futuro. Studiare e valorizzare il patrimonio bibliotecario può divenire così un modo di educare il pubblico alla storia e alla cittadinanza:

Riflettendo su queste collaborazioni tra storia pubblica e biblioteche pubbliche, intravedo una visione alternativa del nostro campo. *Piuttosto che vederci principalmente come un sotto campo di storici focalizzato sull'impegno con il pubblico, potremmo re-immaginare gli storici pubblici come specialisti nell'impegno pubblico che si concentrano sulla storia.* E non siamo certo gli unici avventori delle biblioteche pubbliche che hanno competenze da condividere. Anche nella mia tranquilla strada del Midwest, molti dei miei vicini usano la biblioteca pubblica per coinvolgere il pubblico nelle loro passioni e interessi. Per esempio, la mia vicina viaggia in Ghana ogni anno con un gruppo senza scopo di lucro, e lei tiene conferenze pubbliche in biblioteca sulla cultura ghanese. Un'altra vicina condivide consigli per i genitori durante l'ora di storia per i bambini. Alla biblioteca pubblica, non sono soprattutto uno storico pubblico. Sono solo un altro membro del pubblico. Mi capita di avere più interesse e background in storia di altri, ma tutti abbiamo i nostri punti di forza da condividere¹⁷².

¹⁷¹ Per approfondimenti: A. Galluzzi, *Biblioteche per la città: nuove prospettive di un servizio pubblico*, Carocci, Roma, 2009; *Biblioteche pubbliche, welfare e democrazia: sulle tracce di un rapporto difficile*. In: *La biblioteca pubblica nelle politiche di welfare: nuovi criteri di valutazione dell'impatto sociale*, a cura dell'Associazione Biblioteche oggi con il patrocinio della Fondazione Cariplo, allegato a: *La biblioteca aperta: tecniche e strategie di condivisione, relazioni: convegno*, Milano, 16-17 marzo 2017, Editrice bibliografica, Milano, 2017, p. 35-46; G. Solimine, *La biblioteca: scenari, culture, pratiche di servizio*, Roma, Laterza, 2010.

¹⁷² Traduzione nostra, corsivo nostro. Manuel, J., *Public History and public libraries: A natural affinity*, 2015. Consultabile su [Public History and public libraries: A natural affinity](https://www.ncph.org/public-history-and-public-libraries-a-natural-affinity/) | National Council on Public History (ncph.org). Ultima consultazione 30 settembre 2021

CAPITOLO III

Lettura, storia e memoria autobiografica: itinerari di ricerca e riflessioni

3.1 Storia della lettura: un bilancio di studi e ricerche alla scoperta del lettore comune

“It was Altick who wonderfully focused the minds of historians on the common reader”.

Jonathan Rose

La lettura nella sua affascinante complessità, è una delle pratiche su cui si fondano aspetti centrali della nostra tradizione culturale, della nostra vita emotiva ed intellettuale. Il campo degli studi relativi alla sua storia è estremamente ampio, articolato, diversificato e coinvolge sempre più storici e studiosi provenienti da prospettive diverse, sia per formazione sia per nazionalità¹⁷³. Da *La nascita del libro* di Febvre passando per l'opera collettanea curata da Cavallo e Chartier, fino ad arrivare a lavori più recenti come *The History of reading: a reader* di J. Rose, l'idea di confrontarsi con la letteratura esistente sull'argomento produce fin da subito l'impressione di avere a che fare con un campo inesauribile che fa ricorso simultaneo a diverse discipline e così vasto da essere disorientante. La storia della lettura ha infatti a che vedere con i modelli di organizzazione della conoscenza, con i consumi, la produzione culturale e l'editoria, la scolarizzazione di massa, con le pratiche legate alla vita quotidiana, con lo sviluppo delle tecnologie, con la scrittura e le sue capacità comunicative. Una cornice inesorabilmente complessa difficile da circoscrivere a priori in un ambito disciplinare e una metodologia di lavoro: “The history of books and of readers is a vast field where many different paths of historical enquiry intersect. Economic history, Literary history, Social and Cultural history have combined to approach old historical problems from new angles”¹⁷⁴.

Un punto di vista utile ad orientarsi in questo labirinto è rappresentato sicuramente dall'opera di Martyn Lyons *A History of reading and writing*. Lyons sviluppa il suo percorso partendo dalla necessità di adottare una prospettiva storica sui libri e sulla lettura concentrando l'attenzione sull'utilizzatore e mostrando come la relazione tra i lettori con i testi si sia trasformata nel tempo e come tali cambiamenti siano stati influenzati dalle innovazioni tecniche economiche, politiche e

¹⁷³ M. Vivarelli, *La lettura: storie, teorie, luoghi*, Editrice bibliografica, Milano, 2018.

¹⁷⁴ M. Lyons, *Readers and Society in Nineteenth-Century France: Workers, Women, Peasants*, Palgrave, Basingstoke, 2001, p. 4.

culturali che hanno segnato la storia del mondo occidentale. Nelle pagine introduttive Lyons chiarisce come la storia della lettura implichi il confronto con tutti i diversi fattori che hanno concorso a modulare la ricezione dei testi tentando anche di dare una definizione alla disciplina:

La storia della lettura si occupa di tutti i fattori che hanno determinato la ricezione di testi, che cosa si leggeva in un determinata società, chi e come leggeva, in quali contesti sociali. Si leggeva in silenzio e da soli o ad alta voce e in gruppo? Si leggeva occasionalmente, per puro svago, in modo frammentario e disimpegnato, alla stregua degli operai inglesi verso la metà del Novecento, come ricorda William Hoggart? O si leggeva in modo assillante, con dedizione e concentrazione, con volontà di migliorarsi, di capire, di migliorarci, di capire, di emanciparsi? Quale era esattamente lo scopo della lettura per i soggetti presi in esame: leggevano per distrarsi e svagarsi, per apprendere, per cercare informazioni, o consigli pratici o per devozione religiosa? Leggevano e rileggevano con cura libri dalle pagine logore, o scorrevano un testo in fretta e poi gettavano via quanto avevano letto, come si fa oggi con le riviste e i giornali, alla perenne ricerca dell'ultima notizia? [...] La storia della lettura comprende anche lo studio delle norme e delle pratiche che determinano le reazioni dei lettori. Modelli che includono i materiali di cui si raccomanda la lettura, regole e interdetti sono stati promossi da chiese, sindacati, pedagogisti e altri gruppi, con l'intento di sollecitare il lettore. Qual è stata la reazione a tali sollecitazioni?¹⁷⁵

Interrogativi considerati anche dallo studioso belga Jean-François Gilmont, tra i massimi specialisti del libro a stampa del XVI secolo, il quale afferma che per indagare la storia della lettura il miglior modo sia quello di porsi una serie di quesiti:

Primo quesito: chi è in grado di leggere? La lettura, infatti, è accessibile esclusivamente alle persone alfabetizzate; questo, naturalmente, implica un legame tra la storia della lettura e la storia dell'educazione [...]. Secondo quesito: che cosa si legge? In questa circostanza è opportuno interrogarsi sui testi scritti messi in circolazione in una certa epoca: evidentemente, l'indagine deve tener conto allo stesso tempo dei generi letterari e delle tematiche delle opere stampate. Questo approccio è direttamente connesso con il precedente; un pubblico più ampio ha necessariamente delle aspettative diverse da un ristretto gruppo di eruditi. Martin Lyons ha efficacemente dimostrato che l'evoluzione dei gusti in ambito romanzesco nel corso del secolo XIX è legata all'ampliamento della comunità dei lettori. Ulteriore quesito: dove si legge? In effetti, l'ambiente può offrire delle indicazioni sulla natura della lettura, talvolta seria, talvolta finalizzata allo svago [...]. Altro quesito, ancora più essenziale: in che modo si legge? Il modo in cui i testi sono scritti ha un'importanza capitale per la lettura: la qualità dell'impaginazione, la scelta di una tipologia di scrittura o di una veste tipografica che favorisca il comfort dell'occhio aiutano nell'appropriazione del messaggio [...]. Ma "in che modo si legge?" riguarda soprattutto le reazioni personali dei lettori. Ci sono le confidenze affidate alla corrispondenza; nelle loro pubblicazioni, certi autori reagiscono ai testi di cui sono venuti a conoscenza. È possibile anche rinvenire delle tracce materiali di lettura in alcuni libri giunti fino a noi¹⁷⁶.

¹⁷⁵M.Lyons, *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, Editrice bibliografica, Milano, 2019, p.11.

¹⁷⁶J. F. Gilmont, P. Barni, *Una rivoluzione della lettura nel XVIII secolo?* Ed. CUSL, 2010. A riprova dell'impatto che la modernizzazione tecnologica ha generato sui modi di leggere, si può citare a titolo di esempio la ricerca di Frances Yates che riguardo l'invenzione della stampa nota un importante e radicale cambiamento nelle condizioni della lettura: non più finalizzato alla memorizzazione – favorita dai manoscritti grazie ad apparati di immagini, glosse e summae – l'atto di lettura si libera di un aspetto pragmatico che ha influito storicamente non solo sulle tecniche di conservazione dei testi, ma anche sulle modalità complessive di trasmissione dei saperi. Yates, F.M., *The art of memory*, Random House, 1992.

La modalità più semplice per proporre una panoramica, seppur generale, dello stato dell'arte sulla storia della lettura e orientarsi in questo settore così affascinante e ricco sembra pertanto consistere nel prestare attenzione a queste domande e alle diverse traiettorie disegnate dagli studi che hanno al loro centro il lettore così come suggerito da Lyons e Gilmont. Un punto di vista ed un indirizzo di ricerca che troviamo in opere come il già citato volume di Cavallo e Chartier fortemente orientato a studiare l'asse della ricezione dei testi e i mutamenti fondamentali che hanno trasformato le pratiche di lettura nel mondo occidentale:

Gli autori non scrivono libri, scrivono testi che diventano oggetti scritti, manoscritti incisi, stampati, e, oggi, informatizzati, maneggiati in maniere diverse da lettori in carne ed ossa le cui modalità di lettura variano secondo i tempi, i luoghi, i contesti. E' questo il processo, troppo spesso dimenticato, che abbiamo posto al centro dell'opera la quale mira a rintracciare all'interno delle sequenze cronologiche considerate i mutamenti fondamentali che hanno trasformato le pratiche di lettura nel mondo occidentale e al di là di esse, i rapporti con lo scritto¹⁷⁷.

Una storia di oggetti – i libri, nelle loro diverse forme – che è soprattutto storia di uomini e donne, dei loro gesti e delle loro abitudini, come mette ben in evidenza il volume curato da Gianfranco Tortorelli dall'emblematico titolo *Una sfida difficile. Studi sulla lettura nell'Italia dell'800 e del primo '900*. La sfida evocata dall'autore è appunto quella di approdare da una storia del libro e dell'editoria alla storia della lettura e del lettore, di passare dall'oggetto editoriale al soggetto utente, non più impegnato nel processo produttivo ma in quello attivo di beneficiario: Chi era il lettore a cui si rivolgeva l'editoria in forte crescita di inizi Novecento? Quali i suoi gusti letterari? Cosa chiedeva ad una figura che stava evolvendo dal modello tipografico a quello editoriale? Quali furono le forme di lettura più diffuse (personale, collettiva, differenziata per genere e ceto)? Domande a cui l'autore cerca di dare risposta tenendo in considerazione le grandi questioni sociali, politiche e culturali che attraversano la nostra penisola in quegli anni di intenso sviluppo e modernizzazione¹⁷⁸.

Pioniere di questo orientamento al lettore è stato Richard D. Altick. Nel suo volume *The English Common Reader*, datato 1957, lo studioso inglese ha portato infatti avanti un'originale e innovativa ricerca sui fattori sociali, politici ed economici che hanno condizionato la lettura dei ceti popolari e della classe operaia nell'Inghilterra del 19 esimo secolo.

This book, then, is about people: humble people for the most part, mechanics, clerks, shopmen, domestic servants, land workers, and their families; people who lived in the endless rows of jerry built city houses and along the village street. Numbering in mere thousands at first, then hundreds of thousands, then millions, they read because they wanted to find political salvation, or to discover the keys to the kingdom of heaven, or to

¹⁷⁷ G. Cavallo, R. Chartier (a cura di), *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma, 1995.

¹⁷⁸ R. D. Altick, *The English common reader: a social history of the mass reading public, 1800-1900*, op.cit., p. 5

make more money, or to exercise the emotions and imaginative cravings that were stifled in an England whose green and pleasant land was being built over with red-brick factories¹⁷⁹.

Si tratta, in breve, della storia del “lettore comune”, senza nome ma estremamente numeroso, come è nato e perché e quali erano le sue caratteristiche in un'epoca di profondi mutamenti sociali:

the reading public studied in this book is the one composed of what the Victorians were fond of calling "the million." It is not the relatively small, intellectually and socially superior audience for which most of the great nineteenth-century authors wrote—the readers of the quarterly reviews, the people whom writers like Macaulay, the Brontës, Meredith, George Eliot, and John Stuart Mill had in mind. Here we are concerned primarily with the experience of that overwhelmingly more numerous portion of the English people who became day-by-day readers for the first time in this period, as literacy spread and printed matter became cheaper. The "common reader" studied in these pages may be a member of the working class, or he may belong to the ever expanding bourgeoisie. In preceding centuries, as the opening chapters will show, some hand-workers and some members of the lower-middle class had been readers; but not until the nineteenth century did the appetite for print permeate both classes to the extent that it became a major social phenomenon¹⁸⁰.

Un lavoro su larga scala focalizzato sul pubblico dei lettori come fenomeno sociale, sulle sottili relazioni tra letteratura e società, sul ruolo del lettore come consumatore che richiede secondo Altick un'indagine di base sull'istruzione degli adulti e sulle biblioteche, un'attenzione particolare sulla distribuzione di libri, la religione ed il tempo libero, “artificial illumination, housing, and (of course) eyeglasses”¹⁸¹. Una prospettiva diversa dal punto di vista contenutistico e metodologico rispetto all'opera contemporanea e ugualmente importante di Lucien Febvre e Henri Jean-Martin che nel 1958 firmano il classico *La nascita del libro*, il cui obiettivo era “studiare l'azione culturale e l'influenza del libro durante i primi trecento anni della sua esistenza”¹⁸². Un programma, avviato dalla scuola degli *Annales*, traducibile come “storia del libro” che ha sottolineato come sia importante collocare la produzione letteraria in un contesto sociale ed economico la cui storia si estende dalle tecniche di stampa alla materialità dei testi, dal mercato dei librai alla geografia dei tipografi e alla circolazione delle opere. Un lavoro che ha insegnato molto sul modo di considerare il libro, la sua realizzazione e il suo commercio, le sue forme e i suoi usi. Un approccio originale, centrato sulla produzione dei testi, sulla loro ineguale distribuzione all'interno della società, sugli ambienti professionali della stampa e delle librerie che tuttavia non considera il lettore e l'atto di leggere come primario interesse di ricerca.

¹⁷⁹Ibidem

¹⁸⁰Ibidem

¹⁸¹R. D. Altick, *The English common reader: a social history of the mass reading public, 1800-1900*, op.cit. p. x

¹⁸²L. Febvre, H.J. Martin, *La nascita del libro*, Laterza, 1985, Vol. 1, p.5.

Di pari passo con la rivalutazione del concetto di editoria¹⁸³ è così avanzato il concetto di lettura: la storia francese del libro ha infatti implicitamente considerato solo l'attività del leggere come una passiva ricezione dei messaggi portati dagli oggetti stampati.

Agli studi di Altick va pertanto il merito di aver iniziato una storiografia della lettura che ha preso corpo progressivamente e che con il tempo si è maggiormente strutturata passando dal recupero dei cataloghi e documenti in prestito al calcolo dei livelli di alfabetizzazione, dallo studio delle categorie di lettori ai luoghi in cui tale pratica avviene, dall'analisi di quali libri un dato corpo di lettori possedeva o leggeva per arrivare all'interesse per i processi e le abitudini di lettura uniti alle modalità di utilizzo e comprensione della stampa. Per fare alcuni esempi, Margaret Spufford nel volume *Small Books and Pleasant Histories: Popular Fiction and its Readership in Seventeenth Century England*, pubblicato nel 1981 si è occupata dei lettori rurali nell'Inghilterra del diciassettesimo secolo; William Gilmore ha fatto lo stesso per la Connecticut Valley dopo la Rivoluzione americana¹⁸⁴; Robert Darnton e Chartier hanno studiato la storia della lettura in tutta la prima età moderna dell'Europa occidentale con una particolare attenzione all'*Ancien Regime*¹⁸⁵. Alcuni storici si sono concentrati su questioni come la "rivoluzione della lettura" del 1800, quando ci fu un balzo esponenziale nella produzione e consumo di libri e periodici, quando la lettura divenne un'abitudine quotidiana piuttosto che un'occasione speciale, e quando la lettura ad alta voce lasciò gradualmente il posto alla lettura silenziosa e solitaria. A tal proposito merita citare la ricerca di Rolf Engelsing che ha evidenziato una rottura nelle pratiche di lettura tra il 1750 e il 1800: prima del 1750 era la lettura intensiva a dominare, dopo il 1800 i lettori si dedicano con maggiore regolarità alla lettura estensiva. Secondo Engelsing la lettura intensiva è quella che si arresta a un piccolo numero di libri, i quali vengono ripetutamente letti e meditati come la Bibbia; al contrario, la lettura estensiva è caratterizzata da una lettura rapida, di un grande numero di opere come per esempio i giornali la cui commercializzazione moltiplica non a caso nella seconda metà del secolo XVIII¹⁸⁶. Ma la lettura non è soltanto un aspetto

¹⁸³Alcuni esempi nel contesto storiografico italiano: Tortorelli, G. Studi recenti di storia dell'editoria nel Settecento, *Archivio Storico Italiano* 148.4 (546 (1990): 917-925. Bianchini, P. Una fonte per la storia dell'istruzione e dell'editoria in Italia: il libro scolastico. *Contemporanea* 3.1 (2000): 175-182. Per una prospettiva su quello francese: Chartier, Roger. Dalla storia del libro alla storia della lettura: la prospettiva francese. *Archivio storico italiano* 152.1 (559 (1994), pp. 135-172.

¹⁸⁴ W. J Gilmore, *Reading becomes a necessity of life: Material and cultural life in rural New England, 1780-1835*, Univ. of Tennessee Press, 1992.

¹⁸⁵R. Chartier, *Lecture e lettori nella Francia di Antico Regime*, Torino, Einaudi, 1988; D. Fabre, *Le livre et sa magie*, in *Pratiques de la lecture*, sotto la direzione di R. Chartier, Marseille, Rivages, 1985, pp. 181-206; R. Darnton, *Readers Respond to Rousseau: The Fabrication of Romantic Sensitivity*, in *The Great Cat Massacre*.

¹⁸⁶P. Saenger, Silent Reading: its Impact on Late Medieval Script and Society, *Viator. Medieval and Renaissance Studies*, 13, 1982, pp. 367-414; B. M. W. Knox, Silent reading in *Antiquity, Greek, Roman and Byzantine Studies*, 9, 1968, pp. 421-443.

dell'intimo o del privato, è anche cemento ed espressione del vincolo sociale. Da qui, l'interesse per le istituzioni che permettono di leggere senza comprare e dove l'incontro con il libro si fa in uno spazio collettivo: le collezioni aperte al pubblico e i gabinetti di lettura, le biblioteche municipali, le biblioteche scolastiche e le biblioteche popolari¹⁸⁷, nelle loro ispirazioni filantropiche o associative. Da qui, parallelamente, l'attenzione prestata a tutte le forme della lettura intesa come una forma di socievolezza, familiare, mondana o colta. Dalla diligenza alla taverna, dal salotto all'accademia, dall'incontro amichevole alla riunione domestica, numerose sono le circostanze fra il XVI e il XIX secolo nelle quali leggere ad alta voce è considerato un gesto comune ed atteso. Tutte pratiche di utilizzo e consumo che ci ricordano che i lettori non sono completamente isolati ma appartengono a determinati gruppi sociali. Possono, come sostenuto dal critico letterario americano Stanley Fish, far parte di comunità interpretative. I membri di una comunità di lettori possono anche non conoscersi e nemmeno essere coscienti della reciproca esistenza: la comunità può essere formata da lettori dello stesso giornale, può avere una base istituzionale, per esempio una società letteraria o una facoltà universitaria ma si potrebbe definire in termini di genere o di classe sociale: le donne lettrici o gli operai comunisti impiegano strategie interpretative simili per assegnare un significato alle proprie letture. Naturalmente i singoli lettori possono far parte di più comunità contemporaneamente¹⁸⁸. In modo analogo James Smith Allen nel suo volume *In the Public Eye*¹⁸⁹ esplora la formazione di "comunità interpretative" nella Francia del XIX sec., anni in cui la lettura silenziosa e solitaria divenne gradualmente più comune della lettura ad alta voce. Per lo studioso americano, i lettori rappresentano una forza storica ignorata per troppo tempo dai ricercatori, una forza storica dipendente che influenza la struttura dell'editoria nel tempo, lo stile della critica e persino il contenuto delle opere letterarie. L'attenzione è così riposta sulla ricezione dei testi, i vari modi in cui le persone leggono a seconda di fattori relativi all'età, all'educazione sessuale, all'occupazione, allo *status* sociale, all'abitare in città o campagna, e così via:

Allen wants to emphasize the reception of the book, its public, and to throw some light on the changing story of literary appropriation. Alongside the history of what was read, he wants to offer a parallel history of how French readers read, a history of the changing relationship between the reader and the text¹⁹⁰

¹⁸⁷Alla storia della lettura bisogna collegare quella delle biblioteche. Per citare alcune opere: Leigh, R. D. *The public library in the United States*. Columbia University Press, 1950. Traniello P. e Granata G. *Storia delle biblioteche in Italia dall'Unità a oggi*. Il mulino, 2002, Lajeunesse, M. *Histoire des bibliothèques françaises*. Paris, Promodis—Éditions du Cercle de la librairie, 1988-1992. Fletcher, R. *Public libraries, arts and cultural policy in the UK*. *Library Management* (2019).

¹⁸⁸S. Fish, *Is There a Text in This Class?: The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, 1982

¹⁸⁹J. S. Allen, *In the public eye: a history of reading in modern France, 1800-1940*. Princeton University Press, 2014.

¹⁹⁰M. Lyons, *Reviews: James Smith Allen, In the Public Eye: A History of Reading in Modern France, 1800-1940*, *European History Quarterly* 23.2 (1993), p.256

Anche Allen, come gli altri autori presi in considerazione fin ora procede pertanto interrogandosi sul “chi ha letto cosa, dove, quando, come e perché” cercando di dare una risposta attraverso l’analisi approfondita di una moltitudine di documenti che spaziano dai resoconti di letture pubbliche e private alla raccolta di immagini artistiche. Tenendo conto dell’ampiezza del campo di indagine brevemente illustrato e della pluralità di punti di vista adottabili, non c’è infatti da meravigliarsi se la storiografia e la storia della lettura si fondino su risorse documentarie molto eterogenee. Come esplorare del resto tutti i molteplici aspetti che compongono il grande mosaico della storia della lettura? “Where were such experiences recorded? What sources could we possibly use?”¹⁹¹ A tal proposito i membri della Society for the History of Authorship, Reading and Publishing (SHARP)¹⁹², fondata nel 1991, hanno individuato una vasta gamma di risorse e fonti che possono aiutare a ricostruire una visione del mondo dei lettori comuni. Tra queste troviamo i depositi legali e le bibliografie nazionali¹⁹³, i registri di prestito di biblioteche pubbliche, statistiche di istituzioni governative ed educative, testamenti ed inventari *post mortem*¹⁹⁴, archivi di gabinetti e società letterarie. Particolarmente interessante lo studio di biblioteche private intrapreso anche da storici dell’educazione come Antonella Cagnolati che in un accurato e approfondito articolo ricostruisce quali fossero le letture alla base dell’educazione di un giovane principe, Giacomo VI di Scozia¹⁹⁵. Altrettanto significative sono le fonti iconografiche il cui utilizzo si ritrova nell’imponente lavoro di Fritz Nies che in *Imagerie de la Lecture* ha compiuto una sistematica selezione di immagini che raffigurano l’atto di leggere dal Medioevo ad oggi. Secondo lo storico Jonathan Rose meritano una speciale menzione anche i registri di polizia come quelli dell’Inquisizione:

Police records should be mentioned first and foremost. Say what you like about inquisitors and secret policemen: no one has been more helpful to historians of reading. They asked precisely the questions we want to ask: *What did you read, and how did you read it? Where did you obtain this book? Did you discuss it with anyone? How did you interpret this particular passage?*¹⁹⁶

¹⁹¹ J. Rose, The history of education as the history of reading, in *History of Education*, op.cit., p. 595

¹⁹²<https://www.sharpweb.org>; ultima consultazione 15.05.21

¹⁹³Per esempio le autorizzazioni relative ai diritti di stampa e le bibliografie nazionali come *Bibliographie de l’Empire Francois* (1811) di Andrien Jean Queen Beuchot (oggi disponibile su Gallica) hanno permesso di individuare il declino dell’uso del latino, la nascita del romanzo o la commercializzazione di determinate categorie di libri.

¹⁹⁴Si veda per esempio l’utilizzo che ne fa: X. Von Tippelskirch. *Sotto controllo: letture femminili in Italia nella prima età moderna*, Viella, 2011

¹⁹⁵A.Cagnolati, La biblioteca di un giovane re: Giacomo VI di Scozia (1566-1603) e i suoi libri, in *Formare alle professioni*, a cura di E. Becchi, M. Ferrari, Franco Angeli, Milano, 2009, 241-56.

¹⁹⁶ J. Rose, *The history of education as the history of reading*, op.cit. p. 598.

In questa tipologia di archivi è molto probabile imbattersi nelle vicende di sventurati lettori che incalzati dagli interrogatori sono costretti a raccontarsi e confessare le proprie abitudini. Questo esempio ci permetterà di introdurre un'altra importante categoria di fonti per la storia della lettura che sarà approfondita nel prossimo paragrafo e rappresentata appunto dalle testimonianze autobiografiche di lettori: diari, memorie, lettere a scrittori ed editori, *commonplace book*, interviste e fonti orali che molto dicono sulle pratiche di lettura, la ricezione dei testi e il rapporto intimo con i libri.

3.2. “Se solo avessimo l'autobiografia di un macellaio”: le testimonianze scritte ed orali come fonti per la storia della lettura

Tra le fonti per la storia della lettura rivestono un ruolo non secondario le testimonianze autobiografiche dei lettori, le loro esperienze uniche e soggettive, le loro storie individuali che partecipano di una storia collettiva possono mettere in luce aspetti meno conosciuti ed indagati e “fornire prove vitali sulla lettura come pratica quotidiana” (Stephen Colclough): “Come storico della lettura sono interessato ai lettori reali, alcuni di loro hanno registrato le proprie reazioni in autobiografie, lettere, diari, oppure sono stati costretti a rivelarle o a giustificarle. Mi interessano i lettori reali in circostanze storiche specifiche”¹⁹⁷. Come Lyons altri autori e studiosi hanno tracciato questa linea di ricerca delineando la fisionomia di questo pubblico e mettendo al centro le sue pratiche e abitudini di lettura.

Del resto già Richard Altick nel 1957, consapevole di aver a disposizione un esiguo numero di memorie di persone comuni, avevano sottolineato l'importanza di queste risorse documentarie per la ricerca e l'analisi storica: “If only we had the autobiography of a pork butcher!”¹⁹⁸. Qualche anno più tardi, nel 1981, David Vincent, studioso attento anche ai processi storici di alfabetizzazione di massa, aveva assemblato 142 memorie di lavoratori britannici del primo Ottocento, mostrando che potevano essere utilizzate anche per ricostruire una mappa dettagliata riguardo alle loro esperienze di lettura: non solo cosa leggevano, ma anche cosa comprendevano e come reagivano rispetto ai testi¹⁹⁹. Nessuno sospettava che esistessero così tante memorie di lavoratori inglesi fino a quando, insieme a John Burnett e David Mayall, Vincent ha cominciato a ricercarle in modo sistematico riuscendo a realizzare un catalogo di 2000 testimonianze risalenti al periodo compreso tra il 1790 e gli inizi del

¹⁹⁷M.Lyons, *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, op. cit., p.10

¹⁹⁸Traduzione: Se solo avessimo l'autobiografia di un macellaio! R. D. Altick, *The English common reader: a social history of the mass reading public, 1800-1900*, op.cit. p. x

¹⁹⁹ M. Vivarelli, *La lettura: storie, teorie, luoghi*, Editrice bibliografica, Milano, 2018. Burnett J. Vincent D., Mayall D., *The Autobiography of the Working Class: An Annotated, Critical Bibliography*, 3 vols. New York University Press, 1984.

‘900. Una risorsa indispensabile per gli storici anche dell’educazione, una nuova frontiera per la storia della lettura che ha spinto autori come Jonathan Rose a parlare di una specifica “History of Audiences”²⁰⁰, un storia del pubblico dei lettori:

What is needed is not more philosophy, not more theory about audience activity or passivity, but rather more empirical research, research that links different levels of analysis, research that links actual readers not only to texts but to social contexts in which the readers lived and the texts were read’. Without that research, Robert Darnton warned, literary critics tend ‘to assume that seventeenth-century Englishmen read Milton and Bunyan as if they were twentieth-century college professors’²⁰¹.

Anche Robert Darnton nel suo saggio *Primi passi verso una storia della lettura* ha sottolineato l’importanza dell’utilizzo delle memorie di chi legge nei secoli: “La lettura ha una storia. Come possiamo riscotruirla? Per cominciare si potrebbero analizzare le testimonianze dei lettori”²⁰². Nel corso delle sue ricerche sulla Francia del Settecento, si è imbattuto in diversi tipi di lettori e ha scoperto che l’interpretazione dei testi e il senso della vita erano molto più legati tra loro in quel periodo di quanto non lo siano ora. Lo studioso propone come esempio Rousseau che, dopo la pubblicazione della *Nouvelle Héloïse*, fu sommerso di lettere da una marea di ammiratori che, oltre a leggere e rileggere le pagine del suo libro, piangevano e incorporavano le idee di Rousseau nel tessuto della loro vita. Il ginevrino, da parte sua, aveva fornito ai propri lettori delle istruzioni circa il miglior modo di affrontare la lettura, assegnando loro ruoli ben precisi e munendoli di una strategia atta a favorire la comprensione:

Da parte mia nel corso delle mie ricerche sulla Francia del Settecento mi sono imbattuto in un lettore della solida media borghesia. Si trattava di un mercante di La Rochelle di nome Jean Ranson, seguace appassionato di Rousseau. Ranson non si limita a leggere il suo autore preferito e a piangere sulle sue pagine: aveva incorporato le idee di Rousseau nel tessuto della sua vita di uomo d’affari, di innamorato, e via via di marito e di padre. Esistenza e lettura procedono di pari passo come note dominanti nel suo ricco epistolario scritto tra il 1774 e il 1785 e dimostrano come il rousseuianesimo avesse intriso di sé lo stile di vita della borghesia provinciale sotto l’Ancien Regime. Dopo la pubblicazione della *Nouvelle Héloïse* Rousseau era stato sepolto di lettere da parte di lettori come Ranson. Fu questa credo la prima marea di posta inviata da ammiratori nella storia della letteratura. La posta rivela che i lettori di tutta la Francia avevano reagito come Ranson [...] e la *Nouvelle Héloïse* divenne il più grande best seller del secolo²⁰³.

²⁰⁰ J. Rose, Rereading the English common reader: A preface to a history of audiences. *Journal of the History of Ideas* 53.1 (1992), pp.47-70.

²⁰¹ Ivi p. 50

²⁰²R. Darnton, *Primi passi per una storia della lettura*, in *Il bacio di Laumorette*, Adelphi, Milano, 1994, p. 118

²⁰³ Ivi, p. 125. L’importanza delle lettere a editori e autori è sottolineata anche da Rose: *American Newspapers and Their Readers* (2001). Fan mail can offer an especially intimate portrait of a particular author’s reading public, provided we remember that these samples over-represent enthusiasts and under-represent disgusted or lukewarm readers. Of course many writers either burned readers’ letters (e.g. Charles Dickens) or simply neglected to save them. But where they have survived, even letters to now-forgotten writers can reveal a great deal about readers, as Clarence Karr shows in *Authors and Audiences* (2000), his study of five Canadian middlebrow novelists”. Altro esempio che riguarda il pubblico di chi legge il giornale: D.Nord, *Communities of Journalism: A History of American Newspapers and Their Readers* (2001).

Darnton suggerisce come ulteriore esempio l'opera di Carlo Ginzburg dedicata a Menocchio²⁰⁴, un umile mugnaio friulano del Cinquecento. Pubblicato da Einaudi nel 1976 *Il formaggio e i Vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500* è sicuramente un classico della storiografia che sottolinea l'importanza della "storia dal basso" e della microstoria. La vicenda scoperta da Ginzburg negli archivi del Sant'Uffizio è quella di un mugnaio friulano processato per eresia dal tribunale dell'Inquisizione che intorno al 1600 lo condannò al rogo per le sue stravaganti teorie secondo cui la vita sulla terra non sarebbe stata opera di Dio ma, proprio come accade al formaggio con i vermi, sarebbe nata in maniera incnea. Come sottolinea Darnton, tra i molteplici meriti di questo complesso saggio c'è quello di riuscire a dimostrare come sia possibile analizzare la lettura in quanto attività della gente comune di cinque secoli fa. Come si formò le sue idee Menocchio? A quanto dice lui stesso, leggendo più che parlando con altri. Al momento dell'arresto il vicario generale fece perseguire la sua casa trovando molteplici volumi di cui fu redatto un inventario. Dagli atti del processo risultano undici libri, in larga parte dati e ricevuti a prestito a causa delle difficoltà di reperimento e degli alti costi dell'epoca. Tra questi la Bibbia in volgare (proibita al tempo), *Il cavalier Zuanne de Mandevilla*, meglio conosciuto come *I viaggi di sir John Mandeville*, il *Decameron*, di Boccaccio, letto in edizione non purgata dal Sant'Uffizio. In generale si trattava di testi religiosi ai quali il mugnaio faceva riferimento per giustificare le sue idee, vite dei Santi, libri di viaggi, forse anche il Corano. E come li leggeva? Menocchio rielaborava a modo suo ogni conoscenza con cui entrava in contatto:

Interponeva inconsapevolmente tra sé e la pagina stampata una griglia che metteva in luce certi passi nascondendone altri, che esasperava il significato di una parola isolandola dal contesto, che agiva nella memoria di Menocchio deformando la stessa lettura del testo. [...] Fu lo scontro tra la pagina stampata e la cultura orale di cui era depositario a indurre Menocchio a formulare a se stesso prima, ai compaesani poi, infine ai giudici le opinioni "cavate dal suo cervello"²⁰⁵.

Una storia insolita, come ammette lo stesso autore: la storia di un mugnaio friulano processato e condannato a morte per eresia che sapeva leggere e scrivere e che dimostrava una cultura superiore a quella della sua classe. Cultura che non coincideva affatto con i severi dettami della Chiesa, scandalizzata e stupita che un mugnaio potesse aver concepito un pensiero cosmogonico così semplicemente rivoluzionario da farsi capire da tutti. Un uomo pieno di idee, acuto, ma soprattutto lettore appassionato di libri la cui vicenda testimonia come la lettura abbia una storia indagabile dal basso.

²⁰⁴C. Ginzburg, *Il formaggio ei vermi*, Einaudi, Torino, 1976.

²⁰⁵ Ivi. p. 45

Ginzburg non è l'unico storico ad aver fatto affidamento su questo tipo di documentazione, un altro esempio è rappresentato dalla ricerca di Sara T. Nalle, *Literacy and Culture in Early Modern Castile*, sulla diffusione dell'alfabetizzazione e della lettura nella Spagna tra la seconda metà del XV secolo e la prima fase del XVII: un'indagine volta a capire i suoi effetti sul mercato dei libri e che esplora le scelte dei lettori nel contesto della Controriforma: che cosa è successo quando il "vulgo" ha incominciato a leggere e istruirsi? I gusti culturali dei lettori delle classi inferiori erano diversi da quelli delle *élites*? Stampatori e librai spagnoli cercavano di soddisfare le preferenze delle classi inferiori? Infine, come ebbero luogo questi cambiamenti al culmine della Controriforma, quando incedeva la censura e la paura per la stampa? A tal proposito la studiosa sottolinea come gli Inquisitori spagnoli chiedessero abitualmente a tutti gli imputati se fossero in grado leggere e scrivere e in che modo avessero imparato a farlo dimostrando che le informazioni fornite da questi interrogatori possono rappresentare utili fonti per stabilire l'alfabetizzazione e i tassi di possesso di libri, nonché i modelli di istruzione tra i vari gruppi sociali. Un esempio: il tribunale di Cuenca a Toledo tra il 1540 al 1661 processò circa 806 persone, più di due terzi erano artigiani, negozianti, contadini, braccianti e pastori. 176 imputati tra uomini e donne ammisero di saper leggere. Di questi, 66 dichiararono di possedere una pubblicazione di qualche tipo e la "libreria" media consisteva in poco meno di tre titoli, spesso opere cavalleresche o devozionali; a possedere libri erano anche gli agricoltori suggerendo come durante il XVI secolo l'interesse per l'apprendimento si estese oltre i maggiori centri urbani; nelle piccole città e persino in villaggi di aree agricole²⁰⁶.

Come si evince dalle ricerche di Ginzburg e Nalle tra le principali fonti per la lettura troviamo le testimonianze orali. Un ulteriore emblematico esempio di ricerca che utilizza fonti orali e testimonianze di lettori è fornito dagli studi di Michele Petit dedicati anch'essi, seppur in parte, alla censura: non quella ecclesiastica e governativa ma quella dettata dal controllo sociale e dalla cultura di un determinato contesto. L'antropologa conducendo ricerche sulla lettura in ambienti rurali francesi negli anni '80, è rimasta sorpresa nel constatare che, in certe regioni, leggere poteva dimostrarsi impossibile, o rischioso, perché non serviva apparentemente a nulla, ovviamente, perché l'utilità di questa pratica non era stata "dimostrata". Grazie ad interviste approfondite emerge come la lettura rappresentasse, per molti contadini, una sorta di trasgressione nei confronti di un controllo sociale ristretto, unita ad un certo senso di colpa. La lettura non era incoraggiata, la sua utilità non era evidente alla comunità rurale. Molte persone nelle interviste si riferiscono a questa prescrizione

²⁰⁶S. T. Nalle, *Literacy and culture in early modern Castile*, *Past & Present* 125 (1989), pp. 65-96.

secolare “non bisogna perdere tempo, non bisogna restare senza far nulla”, come suggeriscono questi stralci dell’indagine²⁰⁷:

C’est la mentalité ici: on ne perd pas son temps à lire, à faire des mots croisés. Il y a toujours des gens qui passent et c’est “Ah oui, elle ne fout rien pendant que son mari se crève au travail..”

Aussi cette ancienne citadine, femme d’agriculteur, se cache-t-elle pour lire: Quand je vois quelqu’un qui arrive, je cache le livre... J’épie ce qui arrive. Mon attention n’est pas intacte... Le moindre bruit... je me prépare.

À plusieurs reprises, et sur différents terrains, il est fait mention de telles lectures effectuées en cachette

Maman, elle n’admettait pas de nous voir lire. Pour elle, lire, c’était perdre son temps. Alors quand on voulait lire, on se cachait.

Je crois que si je m’écoutais, je lirais beaucoup plus. Mais j’aurais un certain sentiment de culpabilité, dans le sens où je tournerais un peu à vide. Je ne ferais rien de valable... Si je lisais davantage, j’aurais l’impression d’être un peu parasite.

Hier mon mari est allé courir assez loin, j’avais donc cinq heures à l’attendre. J’ai pris un bouquin et un tricot. J’étais là à me dire: par quoi je commence?... Quand j’ai une pile de repassage et que je lis, je n’ai pas la conscience tranquille, mais je lis quand même.

On m’a plutôt même freinée, parce que je me rappelle, quand j’étais jeune, quand je voulais finir un bouquin quelconque, j’étais obligée de prendre ma lampe électrique sous mon drap, parce que vous savez, dans le temps, les parents étaient tout de même plus sévères que maintenant. J’avais même une camarade qui faisait mieux, elle lisait à la lueur de la lune²⁰⁸

A tentare questo tipo di ricerca basata su fonti orali è stato anche il già citato Martyn Lyons insieme alla studiosa Lucy Taksa nel volume *Australian Readers Remember*²⁰⁹. Si tratta di un’indagine di storia culturale basata sulle abitudini di lettura di sessanta anziani australiani, a cui è stato chiesto di ricordare e analizzare il loro rapporto con la lettura tra la fine del diciannovesimo secolo e durante i primi tre decenni del ventesimo secolo. Un’opera che attraverso la storia orale offre un resoconto dei ricordi dei lettori, esamina la diffusione della lettura e come i soggetti hanno avuto accesso ad essa, gli atteggiamenti nei confronti dei libri, nonché i miti e i pregiudizi che circondano l’atto della lettura. *Australian Readers Remember* si pone come ricerca originale sulle abitudini di lettura australiane dal 1890 alla Depressione, decenni in cui la lettura aveva ancora poca concorrenza dei nuovi media come la radio e il cinema. Lo studio si basa principalmente su 61 interviste a soggetti di età superiore ai 70

²⁰⁷ Petit M., A cosa serve leggere? *Rivista di educazione familiare*, vol. 8, n. 20, 2012.

²⁰⁸ Ladefroux, R., Petit, M., Gardien, C. M. (1993). *Lecteurs en campagne. Les ruraux lisent-ils autrement?* BPI, pp.167-168.

²⁰⁹Taksa, L., and Lyons M., *Australian readers remember: an oral history of reading, 1890-1930*. Oxford University Press, 1992.

anni, del Nuovo Galles del Sud e anche se il campione utilizzato è piccolo, gli autori hanno cercato di assicurarsi che fosse rappresentativo delle "caratteristiche sociali e culturali di base" di questa regione in quegli anni, come etnia, religione e alfabetizzazione. *Australian Readers Remember* si concentra su tre argomenti principali. In primo luogo, gli autori esaminano la letteratura che i loro intervistati hanno letto: i libri nella casa di famiglia, la narrativa, poesia, giornali e riviste, letteratura per bambini e saggistica. La maggior parte delle conclusioni sono piuttosto utili promemoria di abitudini ormai dimenticate o sbiadite dalla memoria. Per esempio, gli autori hanno scoperto che i loro intervistati leggevano soprattutto libri originari dell'Inghilterra e che solo alcuni autori australiani erano largamente letti. Allo stesso modo, ci viene ricordata la popolarità della poesia, la funzione sociale dei libri e la pratica della lettura ad alta voce in famiglia. Lo studio conferma che i gusti letterari delle generazioni precedenti includevano un sacco di cose leggere e voyeuristiche, libri di cucina ma anche grandi classici come Dickens e Shakespeare. Il secondo argomento affrontato dagli autori è come i lettori hanno avuto accesso alla lettura: attraverso l'acquisto ma soprattutto attraverso il prestito bibliotecario, gli scambi personali oppure, meno comunemente, grazie ad iniziative sul posto di lavoro. Gli atteggiamenti verso la lettura sono il tema dell'ultima sezione del volume:

Here the authors analyse both attitudes towards reading and the place of reading in family and cultural life. This section best displays the strengths and weaknesses of the oral history Book Reviews method. For example, many of the interviewees state that their mothers read little but further information often reveals that this "fact" may reflect ignorance (eg that mother read in bed), a particular definition of "reading" (eg that it excludes "light" literature or newspapers) or even a particular view of women's role (eg "in those days, a good housewife never had time ... to sit down and read for two or three hours")²¹⁰

Lyons nota che le storie di vita possono fornire informazioni che quelle quantitative non raggiungono: "Nei diari, nelle autobiografie e nelle testimonianze orali, i singoli lettori descrivono le loro esperienze di lettura e ci permettono di apprezzare la loro enorme diversità". Progetti analoghi sono rappresentati da *Scottish Readers Remember*, *Speaking of Reading* di Nadine Rosenthal e quello condotto da Sarah McNicol, ricercatrice in Scienze dell'Informazione (Manchester Metropolitan University), che utilizzando una metodologia di storia orale esplora i ricordi delle esperienze di lettura dell'infanzia inglese durante gli anni '40 e '50:

An oral history methodology was used for this research. Interviewees were recruited by means of letter printed in the *Tameside/Glossop Advertiser* in early April 2007. Over 30 people responded and 23 interviews were arranged. All the interviewees lived in the Glossop or Tameside area; although many had grown up in this area, others spent their childhoods in other parts of England. Most came from other parts of the North West or Yorkshire, but a number had lived in London and others came from Belfast and the North East. Most were aged between 50 and 55 years. The oldest was 78 years old, so grew up in the 1930s and 1940s; the

²¹⁰Berzins B., recensione a M. Lyons, L. Taksa, *Australian Readers Remember: An oral history of reading 1890-1930*.

youngest was 52 years old, and so grew up in the 1950s and 1960s. Many more women than men volunteered to take part in the research; only five interviewees were men. The sample was therefore self-selecting. Many chose to respond to the letter in the newspaper because they have an interest in books and reading; most would probably class themselves as keen readers. In this respect, they may not be representative of the population in general and this needs to be borne in mind when interpreting these findings. However, a small number chose to take part because of the difficulties they have experienced with reading, especially as children²¹¹.

I dati raccolti riguardano memorie su come i soggetti hanno imparato a leggere, le abitudini di lettura; gli atteggiamenti verso i libri, le visite in biblioteca e gli acquisti in libreria; la lettura durante l'adolescenza; fumetti e riviste; leggere a scuola; il ruolo della famiglia nella promozione della lettura. Nella maggior parte delle case negli anni '40 e '50 c'erano pochissimi libri, e in alcuni casi non ce n'erano affatto. Molti testimoni hanno affermato che i loro genitori non erano lettori regolari e, in molte casi, riviste e giornali erano considerati più importanti dei libri. Ciò che colpisce in questa ricerca è la somiglianza delle esperienze di lettura. I titoli, gli autori e i personaggi ricordati, le abitudini di lettura e i metodi di accesso ai libri erano notevolmente coerenti in tutto il gruppo di intervistati, anche gli atteggiamenti dei genitori:

Parental Attitudes towards Reading In some homes, children were actively encouraged to read. Their parents read to them, they were readers themselves, there were books around the house, and the parents took their children to libraries and bookshops:

Yes my parents were great readers and I was always encouraged to read ... we always had a lot of books in the house.

In other cases, however, reading, and education generally, was felt to be something that should be left to the school:

They weren't ones who pushed you at anything. My mother, she didn't feel she could interfere with what was going on at school. You just got on with it. As long as you went to school and you behaved yourself.

In some families, the act of reading was seen as an indulgence: Reading was a bit of a kind of snooty thing to be doing ... There was a feeling [at home] that reading was a bit of an indulgence, something you do if you've got nothing better to do ... They actually disapproved of me spending so much time reading, even though they quite wanted me to do that and to be successful²¹².

Ad utilizzare fonti orali per le sue ricerche è stata anche Janice Radway, autrice della monografia *Reading the Romance*²¹³, uno dei più significativi studi accademici sulla narrativa popolare d'amore negli Stati Uniti. Lo studio non fornisce soltanto una ricostruzione storica approfondita delle tecniche

²¹¹ S. McNicol, Memories of reading in the 1940s and 1950s, *New Review of Children's Literature and Librarianship* 13.2 (2007): p. 101

²¹²ivi p. 110

²¹³J. Radway, *A. Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Univ of North Carolina Press, 2009. Traduzione italiana: *La vie en rose*, Dino audino editore, Roma, 2012

di pubblicazione e delle prassi che hanno condotto alla produzione di massa della narrativa popolare rosa, ma valuta seriamente il consumo del romanzo rosa coinvolgendo gli stessi lettori e decidendo di “andare oltre i concetti di lettore iscritto, ideale o modello e di lavorare con soggetti reali”²¹⁴. Guidato dalle abitudini di lettura e dalle preferenze delle donne di Smihton *La vien en rose* (così titola la traduzione italiana) esamina in particolare il sottogenere di ambientazione storica come *Il fiore e la fiamma* (1972) di Woodiwiss che inaugurò la collana della Avon (HarperCollins Publishers)²¹⁵, e *Dolce Amore selvaggio* di Rosemary Rogers (1974). Questo sottogenere del romanzo rosa fiorì negli anni ‘70 e inizi anni ‘80 e al suo culmine rappresentò la metà dei libri stampati negli Usa. Critici letterari e teorici della cultura di massa si sono affannati a denigrare un’editoria considerata sempre di “serie b”, affermando che i romanzi rosa rafforzano la dipendenza della donna dall’uomo e l’accettazione di un’ideologia repressiva veicolata dalla cultura popolare. Radway nel volume mette in discussione queste teorie diffuse e mortificanti per proporre in modo provocatorio una lettura socio-psico-antropologica delle strutture narrative di genere. La studiosa afferma che la lettura del *romance* è il risultato dell’insoddisfazione delle donne per i ruoli tradizionali di genere e i rapporti stabiliti dal patriarcato. Tenute a prendersi cura dei figli e dei mariti senza essere quasi mai contraccambiate, attraverso la lettura del *romance* cercano di evadere dalla routine e soprattutto di soddisfare i propri bisogni emotivi senza però trasgredire le norme stabilite. L’atto di leggere diviene pertanto un’autentica dichiarazione di indipendenza delle lettrici, l’attivazione del potere sovversivo del *romance* come testimonia questo stralcio di intervista di gruppo piuttosto emblematico:

Joy: Non sopporto che ci dicano cosa dobbiamo e non dobbiamo leggere

Dot: Questo è quello che io dico alle persone con cui parlo, i responsabili delle case editrici che conosco. Cioè che spendono un sacco di soldi in pubblicità e invece quello che dovrete fare è uscire fuori e parlare con le lettrici. Sono loquaci, sanno conversare, leggono e parlano. Se volete comunicare con loro questa è la strada. Ma loro non lo fanno, forse perché non hanno nessuno in grado di occuparsene.

Joy: oppure hanno paura della rivolta degli Indiani

Dot: All’ultimo meeting dei librai io ho detto che le donne leggono per evadere e allora si è alzato un tizio e ha detto che la lettura è sempre evasione, ma io non sono affatto d’accordo

Kit: e allora lui ha fatto dei commenti offensivi sulle letture delle donne, ha detto che sono come l’oppio o qualcosa del genere.

Dot: sì che si fanno una dose di romanticismo

Intervistatrice: ma anche tu hai detto che pensi sia una dipendenza

²¹⁴ J. Radway, *La vie en rose*, op. cit. p.10

²¹⁵ Dal sito Harpercollins: “Avon is one of America’s most acclaimed romance imprints. Known for having pioneered the historical romance category, Avon continues to publish a wide variety of genres, including contemporary, rom-com, paranormal, and regency romance. Avon Books has been publishing award-winning romance and women’s fiction since 1941. It is widely credited with launching the historical romance genre with the publication of Kathleen Woodiwiss’ *The Flame in the Flower* and remains at the forefront of romance publishing today”. <https://www.harpercollins.com> ultima consultazione 25.05.2021

Dot: è vero, ma non voglio che sia lui a dirmelo. Un conto è che lo riconosca io, un altro è che me lo dica lui in quel modo sprezzante: la casalinga sempliciotta!²¹⁶

3.3 “Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti?”: scrittori, autobiografie e ricordi di lettura

In questo terzo paragrafo il focus dell’analisi si sposta sugli aspetti soggettivi del racconto di lettura come momento di costruzione di sé, un lavoro creativo e una pratica di riconoscimento. Lo faremo prendendo in considerazione, le memorie letterarie di alcuni importanti autori tra ‘800 e ‘900, per esplorare un legame fortissimo e particolare: quello tra lettura e autobiografia, ossia tra il leggere e la necessità di scrivere e fissare i pensieri sulle proprie esperienze di lettura.

Nell’ambito critico-letterario di fine Ottocento e Novecento il binomio tra scrittura autobiografica e lettura ricorre spesso. Il primo emblematico esempio in tal senso è rappresentato da Proust nella cui opera è sicuramente centrale il tema della lettura. Dopo i racconti giovanili, le prime pubblicazioni dello scrittore francese furono le traduzioni di due testi critici di Ruskin, *La Bible d’Amiens* del 1904 e *Sésame et les Lys* del 1906, libro formato da due conferenze ruskiniane del 1864 sulla lettura. Intorno a questo volume, Proust lavorò per più di due anni, aggiungendo alla laboriosa traduzione una lunga prefazione-commento intitolata inizialmente *Sulla lettura* e successivamente, *Giornate di lettura*. Si tratta di un testo fondamentale per tutta la sua opera, la cui famosa introduzione “tocca un punto reale della lettura, che è il rapporto tra vita e letteratura”²¹⁷. Proust vi descrive infatti le giornate di lettura della sua infanzia alludendo ad una tensione fra due movimenti complementari e apparentemente in conflitto, l’espropriazione e l’appropriazione del tempo durante la lettura:

Forse non vi sono giorni della nostra infanzia così pienamente vissuti quanto quelli che abbiamo creduto di lasciar trascorrere senza viverli, quelli passati in compagnia di un libro amato. Tutto ciò che sembrava riempire il tempo degli altri e che noi scartavamo come ostacolo volgare a un piacere divino – il gioco per il quale un amico veniva a cercarci nel punto più interessante, l’ape o il raggio di sole che ci infastidivano costringendoci ad alzare gli occhi dalla pagina [...] – di tutto questo la lettura, che avrebbe dovuto farcene sentire l’inopportunità, imprimeva invece in noi un ricordo talmente dolce [...] che, se ci accade ancora oggi di sfogliare i libri d’un tempo, lo facciamo come se fossero gli unici calendari che abbiamo conservato dei giorni andati²¹⁸.

²¹⁶J. Radway, *La vie en rose*, op cit. p. 45.

²¹⁷J. Risset, Non c’è mai l’ultima parola a proposito di Proust, *Studi Urbinati, Scienze umane e sociali*, 82 (2012), 99-103. Si veda anche *Della lettura* di Carlo Bo (Vallecchi 1953).

²¹⁸M. Proust, *Giornate di lettura*, il Saggiatore, 1958, p. 118

L'atmosfera d'infanzia evocata in queste celebri righe dall'autore della *Recherche* è l'esito di un'operazione "archeologica" che riporta alla luce il rilievo del tempo vissuto e le sensazioni provate attraverso le prime letture. A muovere questo ingranaggio non è solo il piacere estetico del ricordo, ma il desiderio di approfondire la conoscenza della parte di sé che ha preso forma grazie a quel tempo passato, in parte perduto, a leggere. L'esperienza della lettura disegna dunque un esercizio di pensiero e, insieme, una forma di contatto con la propria interiorità. Per Proust la lettura rappresenta una "comunicazione in seno alla solitudine": leggere significa "venire a conoscenza del pensiero di un altro senza smettere di essere soli, vale a dire continuando a godere del vigore intellettuale che si ha in solitudine, e che la conversazione dissolve immediatamente, continuando a restare ispirati, in pieno lavoro fecondo della mente su sé stessa"²¹⁹. Non a caso in una delle immagini più belle del breve saggio lo scrittore della *Recherche* paragona il gesto della lettura all'abitare una stanza d'albergo, una stanza che ci appartiene per un ristretto periodo di tempo, ma che possiamo comunque arredare rendendola nostra: "lascio alle persone di gusto di fare della loro camera l'immagine stessa del loro gusto, riempiendola solo di cose che possano approvare"²²⁰.

Il nesso tra lettura, infanzia e autobiografia ricorre forte anche in Walter Benjamin, in particolare all'interno di *Figure dell'Infanzia*, che contiene elementi essenziali della riflessione benjaminiana su questo argomento. La lettura è per Walter Benjamin un'esperienza di totale abbandono, di immersione profonda in un altro tempo, in un altro luogo: "per una settimana si rimaneva prigionieri del testo, che, lieve e segreto, fitto e incessante, ti avvolgeva come neve". Leggere, come per Proust, è un'esperienza di solitudine, di rapimento e di spaesamento ma al contempo di relazione e conoscenza del mondo esterno:

Il libro giaceva aperto sopra un tavolo troppo alto. Per leggere mi tappavo le orecchie. Non c'era già stato un tempo in cui avevo sentito raccontare senza voce? [...] I paesi lontani di cui facevo conoscenza danzavano amichevolmente l'uno accanto all'altro come fiocchi di neve. E poiché, quando nevicava, la lontananza non ci guida più verso l'esterno ma verso l'interno, Babilonia e Baghdad, Akko e l'Alaska, Tromsø e il Transvaal erano dentro di me²²¹.

Nel ricordo d'infanzia evocato da Benjamin, il giovane lettore compie una sorta di prova di ubiquità. Egli è qui, nel luogo in cui si trova fisicamente, ma al tempo stesso sente di trovarsi altrove, forse in una regione dell'immaginario in cui il racconto non ha bisogno di una voce. Avverte la compresenza di più luoghi, si identifica con i personaggi e respira le atmosfere dei mondi narrati nelle

²¹⁹ J. Risset, *Non c'è mai l'ultima parola a proposito di Proust*, op. cit. p. 100

²²⁰ M. Proust, *Giornate di lettura*, op. cit. p. 126

²²¹ W. Benjamin, *Libri per ragazzi in Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Raffaello Cortina Editore, 2012, p. 77

pagine che sta leggendo. La lettura non è intesa come un'operazione accessoria rispetto alla dimensione dell'infanzia, fa parte di questa costellazione poiché si presenta come un gioco, come un invito alla relazione, un'esperienza fondamentale per la coscienza di sé e del mondo: “La sua pratica è affine allo sviluppo di capacità già presenti nel bambino: uscire fuori di sé, sperimentare il piacere di trovarsi in mondi sconosciuti o estranei al raggio delle abitudini; prendere parte alla vita misteriosa che anima questi luoghi e, così facendo, conoscere il proprio sé”²²².

Il mondo che prorompe dalle pagine di *Figure dell'Infanzia* è un luogo fatto di cose: cuscini, trenini, fotografie, libri e illustrazioni, decorazioni, biscotti, alberi di Natale, bambole e burattini, bauli di giocattoli, scrittoi e calamai, lanterne magiche, bolle di sapone, decalcomanie ma soprattutto libri, libri per bambini, di cui Benjamin era appassionato collezionista. Lo sguardo di Benjamin, “uno sguardo intriso di sogno”, si posa infatti anche sulla materialità dell'epoca, il mondo di cose scrutate, raccolte e riportate alla luce:

Il collezionista affranca le cose dalla loro riduzione a valore di scambio, attraverso un doppio movimento, un movimento nel tempo (eterocromia) e un movimento nello spazio (eterotopia): le sottrae alla linearità storica del tempo cui sono destinate e le salva dall'oblio; contemporaneamente produce uno spostamento nello spazio, generando un contesto nuovo più adeguato ad accoglierle, in cui le cose rivivono. In questo senso, agli occhi di Benjamin, egli è il vero carattere distruttivo, l'autentico rivoluzionario, poiché rifiuta di sottostare alle leggi dell'utile e della funzionalità, le leggi del mercato che governano la moderna circolazione delle merci. Quando la storia lascia sul terreno scarti e residui, il collezionista li raccoglie e interviene su di essi. Collocandoli in un nuovo contesto, una (ri)costruzione temporale e spaziale, egli dà voce al silenzio della storia. Ecco il carattere rivoluzionario del collezionista, che riorganizza il negativo, il rovescio della società e della storia entro un nuovo contesto: in questo modo, ogni brandello e ogni scarto da lui salvato finisce per cospirare contro l'ordine esistente²²³

La cultura è fatta di cose e il collezionismo non è che una “forma della memoria pratica”. E ciò vale in modo particolare per i libri, oggetto della passione di Walter Benjamin. Il collezionista stabilisce una speciale relazione con i libri ricercati e accumulati negli anni e il suo atteggiamento nei loro confronti si muove entro una continua oscillazione fra ordine e disordine:

Sto aprendo le casse della mia biblioteca. Sì. I libri non sono ancora sulle mensole, non sono quindi ancora avvolti dalla lieve noia dell'ordine. Né io posso procedere in rassegna lungo le loro file al cospetto dei benevoli ascoltatori. Non dovete aver paura di tutto ciò. Non mi resta che pregarvi di venire con me nel disordine delle casse schiodate, nell'aria piena di polvere di legno, sul pavimento coperto di pezzi di carta stracciati, tra le pile

²²² D. Garritano, La pratica di leggere. Materiali per una ricerca interdisciplinare sulle pratiche di lettura nella vita quotidiana. *Studi culturali* 17.1, 2020, pp. 63-82.

²²³ A. Lazzarini, Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* 18.2 (2015), p.192

di libri appena ripor- tati alla luce del giorno, dopo due anni di oscurità, per condividere sin dall'inizio un poco dello stato d'animo, per nulla elegiaco, anzi piuttosto teso, che essi destano in un vero collezionista²²⁴.

A partire dal 1918 Benjamin cominciò a raccogliere libri antichi e preziosi, parte dei quali costituisce la "Collezione Walter Benjamin di libri per bambini", messa in salvo prima della rovina e ora custodita a Londra. Ma il vero segreto che ogni collezione conserva gelosamente sono i ricordi, ricordi legati agli oggetti raccolti, agli episodi accaduti intorno al ritrovamento dell'oggetto desiderato: "La mezzanotte è passata da un po' e ho davanti a me solo l'ultima cassa che è a meta. Pensieri diversi da quelli che vi ho raccontato finora si stanno impadronendo di me. Non pensieri, ma immagini, ricordi. Ricordi delle città in cui ho fatto tante scoperte: Riga, Napoli, Monaco, Danzica, Mosca, Firenze, Basilea, Parigi"²²⁵.

Come Proust e Benjamin anche altri autori hanno sentito l'esigenza di raccontare la loro esperienza di lettori, non legandola necessariamente alla critica letteraria: un elenco molto ampio di scrittori e scrittrici che hanno dedicato specifiche autobiografie al loro rapporto con la lettura. Emblematico di quanto sia diffusa questa pratica è il volume di Piero Innocenti, *Passi del leggere*. I due tomi dell'opera contengono, nel loro insieme, un'enorme quantità di testi, di provenienza sia letteraria che saggistica, sia giornalistica che descrivono o implicano l'atto del leggere e la pratica della lettura, connessi al libro e al mondo delle biblioteche. I testi sono etichettati da un descrittore e raggruppati per autore o per titolo della fonte, all'interno di ogni autore o fonte i descrittori sono a loro volta ordinati alfabeticamente e un indice finale li ordina sempre alfabeticamente nel loro insieme. Una sorta di piccola banca dati racchiusa in un testo.

Un intento simile, più modesto solo per mole è offerto da Luca Ferrieri nel suo "Tra l'ultimo libro letto e il primo ancora da aprire" che con un'impostazione decisamente originale affronta, la lettura tramite l'analisi di situazioni e stati d'animo in cui questa prassi può concretizzarsi, non senza raccogliere pareri di numerosi autori e intellettuali appartenenti a epoche ed ambiti di attività assai diversificate. Si tratta, insomma, di proiettare la lettura su molteplici livelli di interpretazione per collocarla sul piano complessivo delle esperienze umane, un'opera assai densa e attentissima a parcellizzare la pratica del leggere abbinandola a una pluralità di azioni e sfumature che vengono scrupolosamente codificate, classificate e analizzate. L'approccio classificatorio è confermato dall'"Indice delle accezioni, situazioni, azioni e passioni di lettura" posto a fine volume: stampato su tre colonne), e particolarmente dettagliato. Il fatto poi che molte delle situazioni prese in esame possono

²²⁴ W. Benjamin, *Tirando fuori dalle casse della mia biblioteca*, in *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, op. cit., p. 105

²²⁵ Ivi, p. 114

risultare familiari a chi abbia dimestichezza con la pratica del leggere favorisce la immedesimazione nei fenomeni descritti. Alcune delle passioni e delle modalità delle quali parla Ferrieri: malinconia; accidia; insonnia, veglia e visione; sonno e sogno arrivando anche a citare le “falene” delle Woolf che vale la pena ricordare ha dedicato alla lettura, al leggere e al mondo bibliotecario pagine intense e cariche di affetto²²⁶.

Di seguito proponiamo altri esempi tra i centinaia di autori citati da Innocenti e da Ferrieri che hanno deciso di pubblicare le loro “bibliomemorie” e raccontarsi attraverso l’influenza che i libri hanno avuto nella loro esperienza di uomini e donne. Proceede in tal senso Henry Miller autore di *Tropico del Cancro*. Lo fa in un volume dal titolo, *I libri della mia vita*, dove entriamo in contatto con tutta l’autenticità di uno dei più grandi scrittori del secolo scorso. Pubblicato per la prima volta nel 1952, esso rappresenta un vero e proprio “esame di coscienza che tratta di libri come esperienza vitale”, dove Miller condivide con i suoi lettori il suo smisurato amore per i libri, i suoi autori di riferimento, ma soprattutto l’esperienza concreta del leggere, sia in solitudine che in modo condiviso:

Mi piacerebbe anche moltissimo rileggere i libri che leggevo ad alta voce a mio nonno, mentre se ne stava al suo banco da sarto nella nostra vecchia casa della 14 circoscrizione a Brooklyn. Uno di questi libri, ricordo parlava del nostro grande eroe (di un giorno) l’ammiraglio Dewey un altro sull’ammiraglio Farragut-probabilmente trattava della battaglia di Mobile Bay. Ammesso che questo scontro sia mai avvenuto.

Prima di tutto vengono i libri dell’infanzia. Questi libri influenzarono tutto il mio essere: formarono il mio carattere, il mio modo di guardare l’esistenza, il mio atteggiamento verso la donna, verso la società, verso la morale e lo stato. Essi determinarono il ritmo della mia vita. Dall’adolescenza in poi, in particolare quelli che ho adorato e appassionato, mi hanno influenzato, solo parzialmente. Cioè altri hanno influenzato l’uomo, altri lo scrittore e altri ancora la nuda anima.

Anch’io sono stato un lavoratore, fino al mio trentatreesimo anno, ed è stato proprio in questo periodo iniziale che ho fatto la maggior parte delle mie letture. Leggevo sempre nelle condizioni più difficili. Una volta fui licenziato perché trovato a leggere Nietzsche invece di registrare la posta come era mio dovere. A ripensarci oggi, che fortuna quel licenziamento! Nietzsche non era forse più importante per la mia vita che registrare posta? Nei quattro anni che passai alla Everlasting Portland Cement co nei viaggi di andata e ritorno dal lavoro lessi i libri più pesanti. Leggevo in piedi, schiacciato da tutte le parti da pendolari come me. Durante quei tragitti sulla sopraelevata non soltanto leggevo ma imparavo a memoria lunghi passaggi di quei volumi. Se non altro era un utile esercizio nell’arte di concentrarsi²²⁷.

La storia segreta di ogni vero lettore, sostiene Henry Miller, non è fatta di tutti i libri che ha letto, e nemmeno di tutti quelli più significativi e più belli, ma soprattutto di alcuni, a volte non più di una manciata, che si distanziano enormemente dagli altri. Miller si riferisce a quei libri che in qualche modo segnano l’esistenza e che influenzano percorsi e scelte, che sono legati indissolubilmente a

²²⁶ Vale la pena ricordare *Ore in biblioteca* (edito in Italia da La Tartaruga, Milano, 1991). Nell’ultimo racconto Morte di una falena essa descrive una farfalla notturna che attirata dalla luce finisce per morire bruciata: essa diventa il simbolo dell’amore che consuma.

²²⁷ H. Miller, *I libri della mia vita*, Adelphi, 1952, stralci di memorie rintracciabili alle pagine: 36, 115, 267.

determinati eventi biografici. Una riflessione che sottolinea come i libri incontrati nel corso della vita possano contribuire a renderci persone diverse, incidendo sui nostri atteggiamenti e comportamenti, tema che ritroviamo con forte evidenza anche in Primo Levi: “Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti? Tutto poco o niente a seconda dell’ambiente in cui siamo nati, della temperatura del nostro sangue, del labirinto che la sorte ci ha assegnato. Non c’è una regola”²²⁸.

Nel 1980 Giulio Bollati aveva affidato ad alcuni scrittori il compito di realizzare delle antologie destinate alla scuola dell'obbligo: raccolte di testi e letture da cui doveva emergere un ritratto dello scrittore che le aveva composte. Solo Primo Levi portò a termine il compito, che sarebbe stato pubblicato nella collana "Gli struzzi", perché il risultato era più "alto" rispetto allo scopo. Da questa vicenda editoriale nacque *La ricerca delle radici*, un’antologia ma anche una messa a nudo di sé, dove lo scrittore torinese esclude volutamente nomi che sono (o dovrebbero essere) patrimonio di ogni lettore come Dante, Leopardi, Manzoni: “Se li avessi messi, sarebbe stato come se in un documento di identità, sul rigo segni particolari, si scrivesse due occhi”. Tra gli autori cui è più profondamente legato cita Belli, Porta e Conrad. In alcuni casi entra in gioco la vicinanza professionale (Bragg, Gattermann, Clarke, Lucrezio), in altri c'è l'amore per il viaggio e l'avventura (Omero, Marco Polo e altri). E poi Giobbe, Mann, Babel', Schalòm Aleché, Celan ed Eliot, Rigoni Stern, D'Arrigo e Langbein. Infine, il romanzo *Remorques* di Vercel, letto da Levi il giorno in cui i tedeschi abbandonano Auschwitz, quando temeva di morire. Uno straordinario autoritratto composto di parole, libri ed autori. Di seguito un estratto:

Sir William Bragg, L'architettura delle cose, 1934.

Vedere gli Atomi.

A questo suo libro devo riconoscenza. L'ho letto per caso, a 16 anni, mi sono invaghito delle cose chiare e semplici che diceva, e ho deciso che sarei stato un chimico. Leggevo tra le righe una grande speranza: i modelli in scala umana, i concetti di forma e di misura, arrivano molto lontano, verso il mondo minuscolo degli atomi e verso il mondo sterminato degli astri: forse infinitamente lontano? Se si viviamo in un cosmo immaginabile, alla portata della nostra fantasia, e l'angoscia del buio cede il posto all'alacrità della ricerca. Sarei stato un chimico: avrei condiviso la fiducia di Bragg (che oggi appare molto ingenua); mi sarei schierato con lui e con i leggendari atomisti dell'antichità, contro il gregge scoraggiato e pigro di chi vede la materia infinitamente, inutilmente, noiosamente divisibile²²⁹

La stessa devozione per la lettura la ritroviamo in *Storia delle mie storie* di Bianca Pitzorno che, attingendo alla propria lontana ma vivissima memoria di bambina lettrice, ricorda che ci sono libri,

²²⁸ P. Levi, *La ricerca delle radici*, Einaudi Editore, 2016, p. 19.

²²⁹ Ivi p. 23

dall' *Isola del tesoro* al *Piccolo principe*, da *Alice nel paese delle meraviglie* a *Pinocchio*²³⁰, che conquistano da ragazzi, che imprimono un suggello sui propri gusti, inclinazioni, sistemi di valori come nessuna lettura in età adulta farà più.

Mia madre all'ora dei pasti prese l'abitudine a raccontarci delle fiabe, era bravissima a catturare la nostra attenzione creando un clima di grande aspettativa e quando arrivava al punto culminante senza parere avvicinava il cucchiaino pieno a una delle sue vittime. Mio fratello, incantato spalancava la bocca e giù la minestrina o gli spinaci! Io invece ascoltavo ma vigile; spalancavo gli occhi ma stringevo le labbra con i denti e non c'era verso di farmi aprire la bocca a nessun costo. Però ascoltavo ma di quelle storie stranamente non mi è rimasto alcun ricordo. Così come non ricordo nessuna delle fiabe classiche che certamente mi furono raccontate negli anni successivi. Dico certamente perché so che a otto nove anni quando sentivo nominare *Cenerentola*, *Barbablù*, *Il Gatto con gli stivali* o la *Bella addormentata* sapevo di chi si stava parlando

Mio fratello più grande aveva ricevuto espressamente il compito di proteggermi mentre andavamo e tornavamo da scuola. Proteggermi da chi? E poi che bisogno avevo di essere protetta? Ero furiosa di essere considerata una pappamolla solo perché ero femmina. Non importava che io a scuola avessi voti più belli e che fossi più pronta e spiritosa nei giochi di parole. Si sa che le femminucce sono pettegole e hanno la lingua sciolta. Ma la profondità di pensiero è un'altra cosa. E poi un giorno accade che un amico dei miei genitori che era tenuto in grande considerazione dai miei venne a trovarci e portò in regalo a me, solo a me, proprio a me un romanzo vero, un classico: *Il primo libro della giungla* di Kipling. Non so se la sua scelta fu intenzionale ma per me significò il riconoscimento ufficiale che la letterata di famiglia ero io²³¹.

Ci sono romanzi che –come afferma Blezza Picherle possono cambiare la vita, perché svelano idee, sentimenti strade da percorrere nel presente e nel futuro. Questo potere di trasformazione non appartiene tanto alle storie edificanti e rasserenanti, bensì a quelle forti e vigorose che a volte producono straniamento, sofferenza inquietudine. Così è accaduto ad Oriana Fallaci con *Il richiamo della foresta* di Jack London, un romanzo che per lei ha rappresentato una lezione di vita e ha guidato la sua adolescenza verso la libertà, la disobbedienza e la trasgressione:

Mi innamorai subito di Buck. E il colpo di fulmine fu tanto struggente che mi staccai da Buck solo all'alba, al momento in cui egli mi abbandonò per correre dietro ai lupi e divenire lupo lui stesso. Dalla camera accanto, la mamma brontolava: «Spengi la luce! Vuoi spenger la luce e dormire?». Ma io non volevo, non potevo spenger la luce e dormire. Sarebbe stato come togliermi un pezzo di pane dalla bocca, buttar via un sortilegio che mi avviluppava per trasformarmi. Quando ebbi finito il libro, infatti, non ero più una bambina che crede a De Amicis e a Salgari e a Verne in un mondo di bugie affascinanti e pietose. Ero una bambina pronta a trattar con gli adulti in un mondo di dure realtà. Una bambina cui Buck aveva insegnato che la vita è una guerra ripetuta ogni giorno, spietata, crudele, una lotta da cui non puoi distrarti un minuto, neanche mentre dormi, neanche mentre mangi, altrimenti ti rubano il cibo e la libertà. Dio, era così facile perdere la libertà.

Il riferimento dell'autrice, suggestivo e commovente, corre subito al Fascismo e alle sue brutalità:

²³⁰ Le avventure del celebre burattino ricorrono spesso nelle memorie sia di scrittori che di comuni lettori. Si segnala a tal proposito *Le avventure ritrovate. Pinocchio e gli scrittori italiani del Novecento*, Fondazione Nazionale Collodi, Pescia, 1983, una raccolta di ricordi di lettura sul personaggio inventato da Collodi.

²³¹ B. Pitzorno, *Storia delle mie storie: miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Pratiche, Parma 2002, p. 47.

un giorno mi trovai sotto un bombardamento e vidi un vecchio che conoscevo cadere, ferito, e anziché fermarmi per aiutarlo continuai la mia fuga. E compresi Buck. Un altro giorno mi accorsi che la milizia ferroviaria stava arrestando una donna che aveva tentato di agguantare un po' di cibo da un vagone sventrato e ne approfittai per rubare un intero mastello di marmellata dallo stesso vagone. Marmellata di albicocche, ricordo. E compresi Buck. Un altro giorno ancora fui fermata a un posto di blocco dai tedeschi, mentre accompagnavo verso le linee un americano, e per passarla liscia sorrisi ai tedeschi: gli scodinzolai come un cane. E di nuovo compresi Buck, le sue furbizie, il suo istinto di sopravvivenza, il suo egoismo che non era egoismo ma strategia in vista di una libertà da riconquistare. Perché per vincere il male che si combatte solo col male bisogna prima sopravvivere, non perdersi in piccole inutili audacie. Sto dicendo che Buck fu per me una lezione di guerra, di guerriglia, di vita. E come tale guidò la mia adolescenza, la verde stagione che m'avrebbe portato ad essere ciò che spero o cerco d'essere: una donna disubbidiente, insofferente d'ogni imposizione. Altri si formarono su testi più sacri. Io mi formai sul calvario di un cane. Altri ebbero eroi più importanti. Il mio eroe fu un cane.

Il piacere per la lettura e il desiderio di conoscenza che essa alimenta è infine rintracciabile in alcuni ricordi di Pier Paolo Pasolini rilasciati sulla rubrica "I dialoghi" che tenne tra il 1960 e il 1965 per il settimanale *Vie Nuove*. Lo scrittore il 16 luglio del 1960 condivideva con il pubblico un'esaltante riflessione sulla lettura. L'occasione è data da un ventenne, degente in una casa di cura, che non vuole rinunciare a studiare e scrive a Pasolini per avere dei consigli: "mi rivolgo a lei per avere aiuto: quali sono i libri che debbo studiare? quali sono i poeti sui quali debbo approfondire lo studio? qual è il sistema migliore per questi studi?". Pasolini risponde con entusiasmo: "Se il tuo desiderio di imparare è autentico e duraturo, tu ti trovi forse nel momento più bello della tua vita. Ricordo quando è toccato a me. Che giornate!" E così, lo scrittore racconta di quando, quindicenne, trascorreva ore ed ore al "Portico della Morte" a Bologna, a scegliere libri usati, del suo amore Dostoevskij, Tolstoj, per la poesia contemporanea e i narratori dell'Ottocento (russi, inglesi, francesi), che leggeva altrettanto voracemente:

Passavo ore ed ore al Portico della Morte a Bologna dove si vendevano libri usati, a scegliere, a leggere titoli usati, a spiare pagine ed indici. Avevo 15 anni e avevo letto solo libri d'avventura (a Cremona dove ho vissuto tre anni); poi improvvisamente mi è capitato tra le mani *L'idiota* di Dostoevskij ed è stata la rivelazione. Ho letto tutto Dostoevskij e poi Tolstoj: e poi le tragedie di Shakespeare. Solo un anno e due dopo ho scoperto la poesia contemporanea, per merito di un mio giovane professore del liceo, poeta lui stesso, Mario Rinaldi. E allora ho letto *Le occasioni* di Montale e *il Sentimento del Tempo* di Ungaretti: che sono stati la rivelazione numero due.

Dopo aver parlato al giovane delle sue letture, Pasolini gli consigliava di affidarsi, in un primo momento, al caso, per quanto riguardava la scelta della lettura, ma iniziando, comunque, dagli scrittori contemporanei:

Mi sono messo a leggere come un disperato i poeti contemporanei, che allora erano i poeti ermetici: e da loro sono risalito ai simbolisti, soprattutto Rimbaud. E, naturalmente continuavo a leggere con voracità i narratori dell'800, i russi gli inglesi, i francesi.

Come vedi, non c'è stato un piano di letture, le cose sono nate da sé. Tu hai molto tempo immagino, nella Casa dove ti trovi, quindi pazientemente comincia lasciandoti affidare al caso. Magari come guida tieni la storia della letteratura italiana del De Sanctis, che è così suggestiva, e, insieme, quella più moderna del Sapegno. Ti consiglierei comunque di iniziare dagli scrittori contemporanei che sono molto più facili da capirsi nel loro vero valore, nel loro vero quadro storico. Per i classici occorre spesso un difficile tirocinio filologico e storicistico, e spesso capita – leggendoli così, istintivamente – di cadere in equivoci deformanti²³².

Lo scrittore infine concludeva: “Dopo avere imparato a leggere sui tuoi contemporanei puoi affrontare i classici, con più esperienza e con più sensibilità”.

Pasolini confermava la sua vocazione pedagogica sempre attiva anche in una lettera dell' 8 luglio 1965 a una ragazza che gli scrisse di voler studiare all'università, ma di non avere i soldi per farlo. Lo scrittore rispose così: "Tu puoi fare da sola con la tua passione. Molto meglio della grande percentuale dei pigri e svogliati iscritti a Lettere. Puoi leggere, leggere, leggere, che è la cosa più bella che si possa fare in gioventù: e piano piano ti sentirai arricchire dentro, sentirai formarsi dentro di te quell'esperienza speciale che è la cultura"²³³.

Anche nel libro di Dacia Maraini *E tu chi eri?*²³⁴ (Bompiani, Milano 1973) ritroviamo un documento intimo della vita di Pasolini che, grazie ad un'intervista, sembra aprirsi alla confidenza autobiografica²³⁵:

Cos'è che ti piaceva di più al mondo a quell'età?

Mi piacevano le storie, i racconti, il sapere. Le nozioni sul mondo.

Tua madre ti raccontava delle storie?

Sempre. Mi raccontava storie, favole, me le leggeva. Mia madre era come Socrate per me. Aveva e ha una visione del mondo certamente idealistica e idealizzata. Lei crede veramente nell'eroismo, nella carità, nella pietà, nella generosità. E io ho assorbito tutto questo in maniera quasi patologica.

Che libri leggevi allora, te lo ricordi?

Libri di avventure. Mi ricordo la storia di un cowboy che si chiamava Morning Star, stella del mattino. Un giovanotto dritto, coi calzoni di pelle e il fazzoletto rosso al collo. E poi Salgari, tutto Salgari. Sono state le più belle letture della mia vita. Letture incomparabili.

Qual è stato il primo libro non per ragazzi che hai letto?

Macbeth.

Improvvisamente a quattordici anni, a Bologna, ho fatto il salto qualitativo. Ho scoperto i Portici della Morte dove compravo i libri di seconda mano. Ho smesso di credere in Dio. Tutto insieme.

²³² P.P. Pasolini, *I dialoghi*, Editori Riuniti, Roma, 1992, pp. 22-24

²³³ Ivi, p. 430

²³⁴ Ho cominciato queste interviste sull'infanzia per caso. Una redattrice di Vogue, minuta e gentile, mi ha chiesto tanti anni fa di intervistare Montale per la sua rivista. Ricordo ancora la trepidazione con cui sono andata in casa Montale. Mi ero preparata un mucchio di domande sul suo lavoro, sulla sua poesia, ma poi quando mi sono trovata davanti a lui non sono quasi riuscita a spicciare parola. Con molta titubanza e una voce di formica gli ho chiesto qualcosa sulla sua famiglia. Mi sembrava una zona più sicura, meno scivolosa per me: come potevo parlare di letteratura senza mostrarmi presuntuosa o sciocca? Montale non fu affatto gentile. Cominciò con un tono risentito e scorbutico, ma poi, man mano che parlava dell'infanzia la sua voce è diventata più mossata, più partecipe e questo mi ha dato coraggio. L'intervista piacque, così com'era, secondo me sbilenca e monca, ma scorrevole e sincera. E l'infanzia divenne la cifra delle altre interviste che vennero dopo. Molti di questi artisti sono morti. Mi sembra, rileggendo le interviste, di risentire le loro voci: sono contenta di avere raccolto con pazienza le loro voci, e di averle conservate nel fondo dell'orecchio. I morti ci tengono compagnia nel nostro misterioso giocare col passato. (D. Maraini, *E TU CHI ERI?* Rizzoli Editore, Milano, 1998, p. 39).

²³⁵ Si veda anche Chiarcossi G., Zabagli F. (ed.), *La biblioteca di Pier Paolo Pasolini*. Leo S. Olschki, 2017.

Si tratta solo di alcuni esempi di una galleria enorme, in molte opere autobiografiche troviamo infatti frammenti di lettura, capitoli, pagine dedicati al leggere proprio come documentato da Ferrieri e da Innocenti o anche in alcune rubriche giornalistiche. Tra queste, due valgono la pena di essere menzionate. Si tratta di *Primi Amori*²³⁶, inaugurata dal Corriere della Sera nel novembre del 1970 e portata avanti sino a maggio 1972 intesa “a frugare nella memoria di romanzieri, di poeti e di saggisti cui venivano chiesti i titoli dei primi libri ai quali si erano accostati durante l’infanzia e l’adolescenza” . Tante storie che mettono in evidenza le declinazioni infinite che il rapporto con i libri può avere e in cui ciascuno di noi può riconoscersi “perché i libri vivono nel tempo tante vite nuove e assumono tanti nomi diversi nella loro relazione con il soggetto”. Secondariamente si segnala la rubrica *Dieci libri da salvare* dell’Ufficio conversazioni del Giornale Radio che all’inizio del 1949 aveva rivolto ad autorevoli autori la seguente domanda: “Nella dannata ipotesi che una guerra atomica faccia scomparire fino agli ultimi resti della nostra civiltà [...] e le fosse chiesto di consigliare 10 libri italiani da salvare, quali sceglierebbe?”²³⁷

“Tesori preziosi per Orazio che li desiderava nelle ore incerte di un’esistenza che fugge; forza di conversione per Agostino; autorità ed esempio per Petrarca che gli cercava con l’insaziabile avidità dell’appassionato e la devozione di un discepolo; costruzione dell’Io per Don Chisciotte che si dedicava appassionatamente ai libri di cavalleria fino a confondersi con i suoi eroi; scoperta di un’origine per Calvino lettore di classici; esperienza drammatica per Borges che soffriva l’inquietudine dell’interdizione della lettura; piacere e perversione per Barthes”²³⁸. L’hanno scritto tanti autori e l’abbiamo letto nei classici ma nel tempo tutti noi l’abbiamo provato in prima persona: esperienze di identificazione e distanza, di memoria e oblio , di attesa e delusione insieme. Ed è questa esperienza così varia, così complessa e così personale, questa relazione con il libro, che vogliamo valorizzare anche nei paragrafi successivi, in particolare nel quarto capitolo.

3.4 “Vivo nel desiderio di leggere i miei libri”: memorie dall’Archivio Diaristico di Pieve Santo Stefano

Era esaltato all’idea di una stanza tutta piena di storie, storie che ognuno aveva scritto per sé, senza nessun altro scopo che quello di appuntare la vita, la propria vita e non stava nella pelle a pensare che tutte insieme queste storie, senza volerlo, facevano la Storia.

²³⁶In appendice se ne riporta un breve estratto

²³⁷In appendice se ne riportano alcuni estratti

²³⁸ *Ex libris. I libri e noi*, a cura di M.Mazzucchi, M. Spallanzani, P. Tinti, F. Tomasi, Bonomia university press, Bologna, 2017, p.10.

(Mario Perrotta, *Il paese dei diari*)

Perché i diari? Per la stessa ragione per cui devono restare tutti i segni del passaggio dell'uomo, i dipinti e le case, il lavoro di tutti i giorni (Saverio Tutino).

Gli autori presi in rassegna hanno consegnato alla storia e ai posteri i loro ricordi di lettura grazie ad opere e pubblicazioni. Ma dove reperire le testimonianze del *common reader* di cui parla Altick? Come abbiamo visto la ricerca storica si avvale dell'analisi di epistolari, interrogatori, diari e testimonianze che spesso però sono dispersi e non sempre facilmente accessibili. Le fonti della lettura sono oscure, nascoste, sparse e frammentarie, la loro scoperta è spesso una questione di serendipità oppure sono il sottoprodotto di altre ricerche.

Un valido aiuto in questo senso è rappresentato dagli archivi autobiografici e diaristici. Essi costituiscono un particolare luogo di raccolta di documenti accomunati dalla volontà dello scrivente di lasciare una traccia della sua vita, una testimonianza delle proprie esperienze, dei pensieri e delle riflessioni che hanno accompagnato avvenimenti particolari o la semplice vita quotidiana e che rappresentano fonti di ricerca e di approfondimento sui grandi temi (e non solo) che attraversano la nostra società. Le storie archiviate accanto alla funzione auto-formativa del soggetto scrivente, hanno una funzione sociale e sono considerate delle “banche della memoria”; patrimonio prezioso per studiosi e comunità. Ogni autobiografia non è soltanto il racconto “di un'esperienza strettamente individuale e intima, ma va 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”²³⁹. 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. Negli ultimi anni questa tipologia di archivi hanno iniziato ad acquistare rilevanza nel panorama scientifico, grazie anche a studiosi come Philippe Lejeune, Pietro Clemente e Duccio Demetrio che ne hanno promosso la conoscenza e il valore culturale in paesi come Francia, Spagna, Germania e Belgio. Tra i più noti in Italia troviamo, per citarne alcuni, l'Archivio Ligure di Scrittura Popolare, l'Archivio Storico di Trento e quello del Dipartimento di Studi Filologici Linguistici e Letterari dell'Università di Roma Tor Vergata relativo ai Libri di Famiglia.

Quaderni, resoconti e diari sono anche i protagonisti del celebre archivio del Museo diaristico di Pieve Santo Stefano. A partire dal 1984, Saverio Tutino, coadiuvato da una robusta e motivata équipe di collaboratori, inizia a raccogliere diari, memorie, epistolari della “gente comune”, di coloro che abitualmente hanno una “vita normale” o considerata tale. Non solo le autobiografie dei personaggi

²³⁹ C. Benelli, *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, op.cit., p. 65

politici o degli intellettuali sono degne di interesse, è la premessa da cui parte Tutino, tante donne e uomini possono raccontare la loro vita, che è unica e irripetibile, altrettanto ricca, pertanto capace di destare attenzione e di rappresentare un patrimonio collettivo di memorie. Una ricchezza da valorizzare attraverso la conservazione, la catalogazione e la schedatura informatizzata. Oggi l'Archivio rappresenta una delle iniziative più interessanti a livello nazionale, un unicum, e costituisce un modello anche per altri centri europei. Il fondo comprende circa 8.000 storie tra diari, memorie, autobiografie, epistolari, che abbracciano un ampio arco cronologico: dai manoscritti dell'Ottocento ai più recenti scambi epistolari via e-mail. Un fondo in continua crescita²⁴⁰.

La particolarità dell'Archivio, come rileva Franco Cambi²⁴¹, è rappresentata dal suo porsi come bacino documentario dove la scrittura di sé da parte delle persone comuni viene sollecitata per porsi come uno strumento per raccontare eventi dal basso. Un luogo che offre ai singoli la possibilità di “lasciare una traccia della propria avventura di vita e del proprio io, facendoli uscire dalla sola memoria familiare, dando voce nel ricordare e nell'interpretarsi- al soggetto stesso, che si deposita nell'archivio (di storia e di storie, di tempi sociali e di individui) e vi si consegna secondo verità, almeno secondo la propria”²⁴². Non un deposito quindi ma un centro attivo di produzione e stimolazione autobiografica, di promozione dell'autobiografia come mezzo formativo e collettivo. I materiali sono diversi, vanno dai diari agli epistolari, ai resoconti di viaggio e quaderni di riflessioni; gli argomenti ugualmente sono davvero molteplici: guerre, povertà, lavoro, scuola, emancipazione femminile, infanzia e giovinezza, lotte operaie. “Le testimonianze di scrittura conservate sono” come afferma Demetrio:

Un patrimonio inestimabile che ci permette di individuare nelle narrazioni autobiografiche o soltanto autografiche, delle donne e degli uomini, le storie di formazioni degli individui, i *bildungsroman* di generazioni intere, le vicissitudini e le avventure esistenziali dei rappresentanti di classi sociali le più diverse nelle continuità o discontinuità non solo storiche, ma psicologiche di gestione della quotidianità, degli stili e dei costumi educativi spesi per sé e per chi aveva tutela²⁴³.

Ritrovare all'interno dell'archivio un tema trasversale e multiforme come quello della lettura come anticipato non è assolutamente semplice, avvalendosi però del catalogo online e di specifiche parole chiave si può arrivare ad alcune testimonianze che trattano precipuamente il tema della lettura. Memorie e ricordi che prendono in esame argomenti come la promozione e censura di libri da parte

²⁴⁰ C. Brezzi, Le memorie della gente comune: l'Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano, in *Archivio di etnografia: rivista del dipartimento di scienze storiche, linguistiche e antropologiche, Università degli studi della Basilicata* : XIII, 1/2, 2018, Edizioni di Pagina, Bari, 2018

²⁴¹ F. Cambi, *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma, 2014, pp. 95-111

²⁴² Ivi, p. 97

²⁴³ D. Demetrio, Le grate meditazioni di un pedagoga, *Prima Persona*, giugno 2004, n. 12, p. 45.

di genitori e familiari, le letture affrontate durante l'adolescenza, il rapporto intimo con determinati autori ed opere che hanno segnato l'esistenza. Si riportano di seguito alcuni stralci dei diari individuati con la consapevolezza di restituire un campione esemplificativo delle potenzialità dell'archivio anche in tema di storia e ricordi di lettura.

Flora Ritter

Come tu mi vuoi

Nel pieno movimento politico del Sessantotto una giovane di famiglia borghese si interroga sulle proprie scelte religiose, politiche, sessuali, tra occupazioni, assemblee universitarie e lo scontro con un padre che le proibisce di vedere la TV e di leggere "l'immorale Tolstoj".

Estremi cronologici

1955 -1970

Tempo della scrittura

1955 -1970

Collocazione

DP/01

Sto leggendo *Guerra e Pace* e mi chiedo: Che cos'è il male? Che cosa è il bene? Che cosa bisogna amare? Che cosa odiare? Perché vivere? Che è la vita, che è la morte? Qual è questa forza sconosciuta, che tutto dirige? Tra dieci minuti crollerò in un sonno della stessa natura della morte contro la mia volontà. Dostoevskij dice che l'uomo preferirebbe restare sempre solo al buio, su un centimetro di roccia, sopra un burrone, piuttosto che non essere più.

Mio Padre non mi consente nessuna libertà: ha una mentalità così ristretta! Volevo vedere il film tratto da *Resurrezione* ma ha detto che Tolstoj è uno scrittore immorale (lo avrà letto?) Si spegne si Spegne! Già aveva visto qualche immagine della presentazione in televisione e quel film avrebbe potuto corrompermi.

Un tempo il *Diario* di Anna Frank mi annoiava, ora però l'ho inteso non solo come testimonianza di guerra ma come scritto spontaneo di una ragazzina. Come faceva Anna ad interrompere i suoi pensieri? I miei si rincorrono e nello scrivere provo insieme sofferenza e sollievo. Certo che di qualsiasi cosa parli io riporto sempre l'attenzione su di me: sono così egocentrica ed orgogliosa! Anna invece era serena e lungimirante, così acuta nel parlare di vicende politiche. Anche lei non si vedeva nelle vesti di massaia, però aveva molti progetti per il futuro, giornalista e scrittrice, mentre io non ne ho. Infatti posso illudermi di diventare filosofa, ma mi avvicino all'una o altra teoria più per simpatia che per altro. Scrittrice neanche a pensarci, perché difetto di fantasia e non so raccontare e scrivere. Ma che interessi potrebbero avere per gli altri i miei sentimenti e i miei pensieri?

Ho finito *La strada di Swam* e *All'ombra delle fanciulle in fiore*: Proust incanta, è ammaliatore! Mi sorprendono certe sue audaci analogie e i miei pensieri corrono in libertà. Se mi stanco di una lunga descrizione, qualche similitudine tratta dalla vita vissuta mi spinge a continuare. Proust analizza ogni stato d'animo; non sono l'unica a considerarli importanti! Questa lettura mi rende più sensibile verso la realtà che mi circonda, capace di gustare bellezza e sensazione, curiosa di conoscere la musica, quasi impaziente di ascoltarne. C'è consonanza ed entusiasmo eppure fatica, quanto sgomento. Emozioni che hanno sensibilità.

Michelangelo Buffa

Diario esistenziale di un trentenne che si nutre di libri e di musica "e guarda la realtà attraverso l'occhio della sua telecamera".

Estremi cronologici
1982 -1985
Tempo della scrittura
1982 -1985
Collocazione
DP/85

15 agosto 1982

Un libro straordinario che toglie il respiro: un libro di Celine: se durante la lettura di un libro affascinante, quest'ultimo diventa l'unico mondo esistente, può succedere che la mente di ribelli e voglia rientrare in sé. Non resta allora che leggere più libri contemporaneamente

27 ottobre

Arriva un libro e ne allontana un altro; arriva un libro e si fa il suo posto fra gli altri libri. Insieme, essi sembrano spostarsi avvicinarsi e allontanarsi, ed io ho appena il tempo di allungare una mano e di leggere alcune pagine che il movimento riprende in una spirale continua. Vivo nel desiderio di leggere i miei libri

11 aprile 1983

Perché si legge?

Per il fascino che si prova ad essere in comunione con un altro in modo casuale e sotterraneo. Lo scrittore deposita la sua scrittura in uno stato di ibernazione e solo il lettore saprà raggiungerla in qualsiasi tempo. Lo scrittore è condannato ad una comunicazione futura, solo il lettore può avere eternamente il presente dell'incontro. Ora potrei incontrarmi con chiunque abbia scritto qualcosa. Posso sorridere oggi di ciò che l'altro ha scritto secoli fa senza neanche immaginare che mi sarei avvicinato a lui nel tempo in un modo che è fuori dal tempo. Tutto avviene impercettibilmente ma il mistero è il nostro stesso di esistere. A meno che non si possa pensare che lo scrittore scriva solo per sé, senza la necessità di un futuro lettore.

19 aprile

Vorrei mettermi in contatto con i morti. Ma quali morti? Quelli che amo: Proust, Barthes, Celine, Nerval, John Ford, Kerouac.

Silvia de Sanctis
Dostoevskij

“Il diario di una studentessa romana divoratrice di romanzi, che intraprende un personalissimo viaggio nella letteratura tentando di crearsi un'identità e di sconfiggere la paura di crescere”.

Estremi cronologici
1982 -1984
Tempo della scrittura
1982 -1984
Collocazione
DP/86

Sabato 2 gennaio 1982

Dostoevskij, *I fratelli Karamazov*, umani, caldi, oppure diavoli, veri e propri –ma mai insensibili. C'è anche chi è freddo, poco vulnerabile perché troppo intelligente (Ivan). E gli ingenui, i buoni, gli idioti. E Dostoevskij, oscuro, confuso, che bolle, quasi morboso. E' stupendo, lo adoro

Sabato 3 luglio

Rileggo *Caligola* di Camus. Mi è piaciuto molto meno della prima volta. "Je ne pense jamais, je suis trop intelligent pour ca". Oppure "la verité de ce monde est de n'en point avoir. Dopo un primo choc, queste frasi sono un po' facilone. Resta comunque un bellissimo piece.

Lunedì 31 gennaio 1983

Leggo *Ti con Zero*, di Calvino. E' un capolavoro. Mi ha arricchito enormemente, mi ha dato delle gioie incredibili. C'è una sorta di progressione verso la complessità

Sabato 12 febbraio

Herman Hesse *Narciso e Boccadoro* 1) è troppo esplicito. E' troppo detto 2) tutto è troppo drastico. E' sbagliato psicologicamente: è irrealista. 3) quant'è artificiale questo stile che vuole contenere una purezza vagamente orientale. 4) c'è un Freud che traspare. E' anacronistico 5) ha senso solo se Hesse gioca al manicheismo come in una parabola, forzando sui simboli. Ma se il dubbio mi viene solo al punto 5 vuol dire che l'unica cosa che doveva essere più chiara è questa. E non lo è.

Erinna Costa

Infanzia e adolescenza di una ragazza di provincia 1923, Erinna Costa

I ricordi della giovinezza allietano un'anziana signora: giorni felici e spensierati, trascorsi a leggere di nascosto romanzi rosa, offuscati in parte dal licenziamento del padre, contrario al regime fascista.

Estremi cronologici

1923 -1947

Tempo della scrittura

1990

Collocazione

MP/00

Leggevo avidamente i libri della Dolly che andavamo a prendere dal curato di San Siro che teneva una biblioteca apposta per le ragazze. Questi romanzi rosa erano letti anche dalla nonna Rosa e mi riempivano la testa di sogni impossibile a realizzarsi. Mi piacevano perché mi davano la speranza, l'illusione di immaginare una vita diversa dalla normalità e mi convincevano a credere di incontrare il grande amore, quello con la A maiuscola [...].

Alla sera, li leggevo di nascosto, sotto le coperte, con la pila per non farmi scoprire dalla mamma che voleva che leggessi i libri di testo anziché i romanzi rosa. Ciò accadeva quando ero vicina al finale ed ero curiosa di sapere come terminava la storia, perché spesso li leggevo tranquillamente di giorno mettendoli sopra a quelli di scuola e così la mamma convinta che studiassi non diceva niente.

Dal cubo di cemento

Carmela Cosentino, Carmelo Guidotto

Il diario è stato pubblicato con il titolo *La luce della jnestra* per il tipi di Ancora Editore nel 2019. Una volontaria e un detenuto, ergastolano, si scrivono in amicizia e si confidano i propri vissuti. Carmelo ama scrivere e ama leggere, è il modo in cui riesce ad allenare la mente e la fantasia, a sentirsi vivo. Carmela si rivela un'ottima interlocutrice e condivide con lui il racconto dei suoi umori, della quotidianità e dei libri che fa recapitare in carcere. Si confidano sogni, aspirazioni e sentimenti.

Estremi cronologici

2007 -2013

Tempo della scrittura

2007 -2013

Tipologia testuale

Epistolario

Natura del testo in sede
Dattiloscritto: 2
Consistenza
125 p.
Collocazione
E/14

Ottobre 2007

Ho letto con piacere e non soltanto io, il nostro *Terra Matta*. Grazie. E' stato un dolce tuffo nel passato. Leggerlo è stato come affondare nei bei ricordi dei tempi andati della mia piaciutanza, quando nel mio quartiere (San Cristoforo) ci si sedeva davanti alle porte e si ascoltava il nonno di turno raccontare le sue traversie della prima o seconda guerra mondiale.

Dicembre 2008

Ti vedi beato tra i libri, a guardare, toccare, soppesare, annusare e poi scegliere il libro. Come ti capisco. Ti mando un libro di Neruda e ti segnalo due pagine...purtroppo la tua raccomandata non è arrivata...hai trovato in biblioteca *Cent'anni di solitudine* ? Fammi sapere ...ti auguro un Natale quieto, pensieri positivi e tanti libri. Ti abbraccio Carmela

Si tratta di testimonianze che per quanto frammentarie rappresentano fonti storiche spesso dimenticate che offrono agli storici punti di vista inediti e che si pongono come esempio per far conoscere al mondo accademico e al mondo della ricerca materiale che altrimenti difficilmente uscirebbe dai cassetti della memoria privata, anche quella relativa alle proprie esperienze di lettura.

3.5 Reading in UK: archivi e progetti online nell'esperienza inglese

E' stato Simon Eliot, professore di Storia del libro all'Università di Londra, a porre la questione della necessità di creare un database dedicato esclusivamente alle testimonianze di lettura per aiutare studenti e ricercatori ad attingere a risorse e fonti utili per le loro ricerche:

There seemed to be one other characteristic of the study of the history of reading which made a large-scale database absolutely vital. You cannot simply take on a PhD student and ask him or her to 'go out and study the history of reading'. Quite legitimately, your student would respond by saying 'But where?'. Unless you happen to have a cache of detailed reading diaries hoarded up by a quiet curate somewhere, or a collection of well-annotated 17th Century theology books, you'd be hard put to it to suggest where the student might begin. The truth is that, although not exclusively so, the evidence for reading is obscure, hidden, scattered and fragmentary. Its discovery is often a matter of serendipity. Again and again some of the best evidence for the history of reading tends to be the by-product of other research: one stumbles over an extensively glossed book, a diary entry reveals a day devoted to specific reading with comments attached, a public library report refers to the odd reading habits of a counting-house clerk, and so on. On their own they are nothing more than

picturesque anecdotes, listed together they seem too disparate to mean much. Quite often these historical asides get recorded on 6x4 inch cards and then forgotten²⁴⁴.

Concepito da Eliot nei primi anni Novanta, poi diretto da W. R. Owens e infine da Shafquat Towheed, RED²⁴⁵ si presenta come una banca dati ad accesso libero che propone oltre 30.000 schede relative ad esperienze di lettura in Gran Bretagna sulla base di testimonianze di varia natura collocate in un arco temporale di cinque secoli, tra 1450 e 1945. La genesi all'interno dell'English Department della Open University spiega la visione sostanzialmente anglocentrica, potenzialmente bilanciata dal tentativo di creare una rete di progetti analoghi in Australia, Canada, Paesi Bassi e Nuova Zelanda. La banca dati RED è presentata come la risorsa cronologicamente più ampia sulle esperienze di lettura da parte di lettori tanto famosi quanto anonimi, anche se alla consultazione le schede si rivelano di fatto in larga parte concentrate sul XIX secolo. L'intuizione di Eliot fu di suggerire che lo studio storico dei registri di prestito delle biblioteche o di quelli di vendita degli editori e dei librai, per quanto necessario ed importante, di per sé non potesse fornire un'accurata storia della lettura: "This leads us to the first and greatest caveat in the history of reading: to own, buy, borrow or steal a book is no proof of wishing to read it, let alone proof of having read it"²⁴⁶. Chi sapeva cosa succedeva ai libri dopo che erano stati comprati o presi in prestito? Sono stati mai letti, o sono stati solo usati per "tenere aperta una porta o, in effetti, solo appoggiati per arrivare a qualcos'altro"²⁴⁷? A tal proposito lo stesso Eliot ci fornisce un esempio autobiografico nella sua lettera di presentazione al progetto Red dove ricorda come da ragazzo prendesse assiduamente libri in prestito per far colpo sulla bibliotecaria:

When it was time for the Library to close, when all the pensioners who had nowhere else to go and who warmed their socks by stuffing them between the fins of the radiators, had been turned out, I would collect the oddest volumes of Kant and Hume and take them for date-stamping to her in the hope that she would see more than the issue page, that she would see how profound I was, how the Metaphysicals were only the light stuff to while away a couple of odd hours before I got down to wrestling with Kant, and no doubt throwing him too.

I'd be back two or three days later with my volumes of Kant and Hume, but would not return them unless she were on the desk, for I wanted her to understand that I had read them all; that, in my nights rendered restless by love, I had struggled with and triumphed over those great Enlightenment thinkers²⁴⁸.

RED solleva pertanto questioni sostanziali: cosa sappiamo davvero su quello che si leggeva in passato, e che cosa si diceva della lettura? In che modo le esperienze e preferenze dei lettori del

²⁴⁴ S. Eliot, *The Reading Experience Database; or, what are we to do about the history of reading?* [The Reading Experience Database 1450-1945 \(RED\) \(open.ac.uk\)](#), ultima consultazione 25.05.21

²⁴⁵ Home page del progetto: [UK Reading Experience Database - Home \(dal.ca\)](#)

²⁴⁶ S. Eliot *The Reading Experience Database; or, what are we to do about the history of reading?* Op. cit.

²⁴⁷ Ibidem, nostra traduzione

²⁴⁸ Ibidem

passato potrebbero essere diverse dalle nostre? Le abitudini di lettura sono cambiate nel corso del tempo e sono state influenzate da avvenimenti quali lo scoppio della Prima Guerra Mondiale? Uomini e donne leggono nello stesso modo? L'intento della banca dati è dunque quello di raccogliere informazioni da fonti disparate (diari, corrispondenze private, annotazioni marginali sui libri stessi, registri e altro) che possano risultare utili alla comprensione delle molteplici situazioni che in passato hanno accompagnato l'atto della lettura:

So, for example, the basic search 'Trollope' in RED yields 94 results, mostly covering individual incidences of reading Anthony Trollope, sometimes by luminaries such as Newman, George Eliot or Henry James, sometimes by a little-known Australian prison governor, or a Jewish Lithuanian factory worker, and in one case by a Quaker professional man at a reading group in 1924. Each record is extraordinarily comprehensive, detailing where known not only the name/author/type of text being read, but also the date of reading, the reader's name, their gender, social background, religion, date of birth, whether other readers were present, even the time (morning/ afternoon/night) and the place of the 'reading experience'. All of these can be searched as individual categories – so if, rather than being interested in Trollope, you were interested in the reading of twentieth-century Quakers, you can easily find out about this, and it would return you 913 records; although you cannot search specifically for twentieth-century Quakers reading nineteenth-century texts, as far as I can tell. So if you want to discover how aristocratic readers read their Bible in the eighteenth century (103 records), or what clergy read in the seventeenth century (101 records), RED can help you, and neither does it limit itself to the respectable world of books.²⁴⁹

Una banca dati che ha reso possibile l'accesso ad una moltitudine di memorie e che ha consentito ad alcuni studiosi di indagare specifici contesti e pratiche di lettura. Al suo interno troviamo infatti anche le esperienze raccolte da Edmund G. C. King, che ha esaminato stampe, manoscritti e racconti personali dei soldati impegnati nella Prima Guerra Mondiale. Lo studioso ha rilevato come, in un contesto difficile, segnato da violenza e precarietà, i soldati non solo leggessero ma avessero l'abitudine di lasciare romanzi e riviste a buon mercato nelle trincee e nelle postazioni di vedetta, in modo da poter essere fruiti da altri:

Canadian Lieutenant Coningsby Dawson noted that the men under his command habitually left cheap novels scattered about their shared areas, to be read by whoever had a spare moment. "On each fresh trip" to the dugout beneath his operating post, he wrote to his mother, "I find a new gem of literature left behind by one or other of the telephonists. Last time it was a priceless kitchen masterpiece by Charles Garvice, entitled *The Triumphant Lover*; this time it's an exceedingly purple effort by Victoria Cross, entitled *Five Nights*²⁵⁰.

I libri inviati per posta dalle famiglie dei soldati o trovate nelle case abbandonate a causa dei bombardamenti, passavano di mano in mano, diventando proprietà comune di sezioni e plotoni:

²⁴⁹ M. Bradley, The reading experience database, *Journal of Victorian Culture* 15.1 (2010), pp. 151-153.

²⁵⁰ E.G.C. King, A Priceless Book to Have out Here: Soldiers Reading Shakespeare in the First World War. *Shakespeare* 10.3 (2014), pp. 230-244. Si veda anche *Readers and Reading in the First World War* di Shafquat Towheed, F. Benatti. Edmund G. C. King, *The Yearbook of English Studies*, Vol. 45, *The History of the Book* (2015), pp. 239- 261

evidence, however, suggests that non-commissioned soldiers could be committed and regular readers despite the physical and temporal demands of military life. The diaries of Private H. T. Bolton, first Battalion East Surrey Regiment, contain frequent references to reading – “reading and friendly gossip” (12 July 1915), “done a little reading up to 5.30 [p.m.]” (15 July 1915) – although Bolton never identifies the titles or even format of the items being read²⁵¹.

A tal proposito merita citare come tra le letture preferite dei soldati in trincea ci fosse Shakespeare: “for my next trench spell I have got *Pechers d’Islande* also *Homer and Virgil*, which are standing dishes, and the latter especially very comforting; to them I think I shall soon have to get Shakespeare added”. Un australiano prigioniero di guerra, il soldato Alfred John Sexton, 15° Battaglione, Forza Imperiale Australiana, scrisse alla Croce Rossa da Münster per ringraziarla dell’invio di un volume delle Commedie del drammaturgo inglese: “I am spending every leisure moment in close communion with the Immortal Bard”. Un altro prigioniero di guerra, il caporale Ernest H. Jones del Royal Fusiliers, annotò la lettura di Shakespeare durante la sua prigionia sul retro del quaderno che teneva nel campo dei prigionieri di guerra nel 1918. Dei 19 titoli della lista, 13 erano di narrativa popolare, inclusi romanzi di H. G. Wells e Marie Corelli. Accanto a questi, però, risultano quattro opere di Shakespeare: *Riccardo II*, *Sogno di una notte di mezza estate*, *Enrico VIII* e *Come vi piace*.

Le fonti utilizzate hanno incluso memorie, lettere, marginalia in libri e manoscritti, riviste, diari, fonti interrogative (ad esempio, registri del tribunale e ispezioni in carcere) e rapporti. Dove possibile, UK-RED ha raccolto informazioni sui lettori anche da indagini storiche già esistenti; una fonte importante esaminata all’inizio della raccolta dati è rappresentata per esempio il lavoro basato sulle interviste del giornalista Henry Mayhew (1812-87). Il suo studio, *London Labour and the London Poor* (1851) e la sua successiva indagine sulle prigioni di Londra, *The Criminal Prisons* (1862) forniscono entrambi informazioni considerevoli e dettagliate sulle pratiche e le preferenze di lettura, e hanno generato record unici, offrendo preziose intuizioni sui gusti di lettura delle comunità povere ed emarginate di Londra a metà del XIX secolo²⁵². L’approccio di Mayhew era interrogativo e conversazionale, e intervistando uomini, donne e bambini ha collocato la lettura all’interno delle storie di vita individuale. I soggetti delle interviste anonime di Mayhew sono classificati per età, sesso

²⁵¹Ivi, p. 240

²⁵² H Mayhew *London labour and the London poor*. OUP Oxford, 2010; H Mayhew, Binny, J., *The criminal prisons of London: And scenes of prison life*. Cambridge University Press, 2011. R.Maxwell, Henry Mayhew and the Life of the Streets, *Journal of British Studies*, 1978, 17.2, PP- 87-105. Un esempio: “Henry Mayhew interviews “educated” costermongers who read fiction aloud to groups of costermongers in the courts they inhabit; long account of the comments made by illiterate costermongers when cheap serials are read to them, comments on the story lines they like, characters and illustrations; reading of G.W.M. Reynolds's "Mysteries" and Edward Lloyd's penny bloods”. Henry Mayhew, *London Labour and the London Poor*, (London, 1861), 1, p. 25-26, http://www.open.ac.uk/Arts/reading/UK/record_details.php?id=1257, (accesso 22 maggio 2022).

ed occupazione. Vanno da un compratore ambulante di carta straccia che legge il “Lloyd's Weekly” ogni domenica (UK-RED record ID: 1267) a una donna che spazza le strade, la cui vista ora le impedisce di leggere i suoi libri preferiti come *Robinson Crusoe* (UK-RED record ID: 1278), da un cacciatore di topi storpio che “in un primo esempio” di biblioterapia, legge il *Paradiso perduto* di Milton per alleviare il suo dolore (UK-RED record ID:1282), al lettore che si guadagna da vivere leggendo ad alta voce la Bibbia per strada (UK-RED record ID:1285).

A questa fonte si aggiunge la vasta indagine di Arnold Freeman sulla vita in tempo di guerra di 816 lavoratori manuali (408 uomini e 408 donne) a Sheffield, *The Equipment of the Workers* (1919): una ricca fonte di informazioni sulla lettura, autodidatta e ricreativa, raccolta tramite questionari consegnati da volontari e poi analizzati da Freeman. Le informazioni ricavate dalle risposte al questionario sono state inserite in RED, offrendo un totale di 84 testimonianze di lettura da parte dei lavoratori manuali di Sheffield durante la Prima Guerra Mondiale. Queste spaziano dalle letture ad ampio raggio di un soldato semplice che frequentava la scuola d'arte e usava la libera biblioteca in un reggimento di fanteria, che apprezzava tutto, dall'Isola del tesoro di Robert Louis Stevenson (UK-RED, record ID: 3279) a Scott's Travels in the Antarctic (UKRED, record ID: 3284), a quella di un'adolescente lavoratrice di munizioni, che lesse sia Louisa May Alcott (UK-RED, record ID: 3327) e un libro di testo di economia (UK-RED, record ID: 3326).

Il progetto ha attinto anche all'Archivio Mass Observation²⁵³ e ad alcune pubblicazioni in esso contenute che riguardano specificamente la lettura, come il File Report 126 (maggio 1940), un rapporto sulla stampa e i suoi lettori e le raccolte tematiche sulle abitudini di lettura (1937-1947).

Per ragioni di permessi di copyright e di focalizzazione storica, il progetto RED include solo testimonianze di lettura fino al 1945, deficit colmato da altri progetti che riportiamo sinteticamente di seguito:

Memories of fiction

<https://memoriesoffiction.org>

Il progetto finanziato dall'AHRC mira a scoprire come la lettura modella le nostre vite. Cosa ricordiamo dei libri che abbiamo letto (da bambini, sui mezzi pubblici, in vacanza), e perché? Memories of Fiction rappresenta un archivio di storia orale contenente 46 interviste realizzate tra il 2014 e 2015 con i membri dei gruppi di lettura del distretto londinese di Wandsworth.

Particolarmente interessante lo studio che l'ideatrice e curatrice ha ricavato dalle interviste: *Forgetting Fiction: An Oral History of Reading: (Centred on Interviews in South London, 2014–15)*

²⁵³ [Home \(massobs.org.uk\)](http://Home(massobs.org.uk))

254. In esso emerge che ad essere ricordata più dei libri stessi è l'esperienza di lettura e il contesto in cui si leggono: sul bus o in biblioteca, con un genitore o da soli: "The 'Memories of Fiction' project title alluded to memories of fiction in a double sense: both to interviewees' memories of fictional narratives they had read, and to those memories themselves as potentially fictional (for example in remembering plots or characters inaccurately)"²⁵⁵.

Living libraries

www.livinglibraries.uk

“Le biblioteche pubbliche sono una delle pietre miliari della nostra società. Gratuite e aperte a tutti, forniscono, "un posto dove stare, un posto dove leggere, un posto dove imparare, un posto dove connettersi". Sono una risorsa unica e possono aiutare le autorità locali e il governo nazionale a raggiungere alcuni dei loro obiettivi politici- se esse, e il loro personale, sono sostenuti, sviluppati e investiti in modo appropriato”²⁵⁶. E' da queste considerazioni che nasce Living Libraries, un progetto di ricerca finanziato dall'AHRC dell'Università di Roehampton, che ha per obiettivo lo studio delle delle biblioteche pubbliche attraverso le esperienze di vita delle persone che le usano, ci lavorano o le gestiscono. Tra agosto 2019 e gennaio 2020 sono state raccolte un totale di quarantasette storie orali per dimostrare il valore delle biblioteche pubbliche del Regno Unito e, attraverso la partnership con National Life Stories alla British Library, saranno archiviate nel British Library Sound Archive, dove saranno rese pubblicamente accessibili.

Reading Sheffield | All the books of our lives

Readingsheffield.co.uk

Si tratta di una risorsa per promuovere la lettura curata direttamente da alcuni lettori di Sheffield:

We all found in reading a pleasure that changed how we lived. Our backgrounds differ but we nearly all came from homes where neither parents or grandparents had any education beyond their teens. The older members of the group had long worked to foster a love of reading: by teaching, broadcasting, working in libraries or writing books themselves. Though not all from Sheffield, we all love this city where we have spent most of our working lives. Our projects are a contribution to the social history of the people with whom we have lived and worked.

Finanziato da Sheffield Town Trust, il più antico degli enti di beneficenza locali, lo scopo principale è quello di esplorare il contesto delle esperienze dei lettori durante gli anni '40 e '50:

²⁵⁴ S. Trower, *Forgetting fiction: an oral history of reading*:(centred on interviews in South London, 2014–15). *Book History*, 2020, 23.1, pp. 269-298.

²⁵⁵ Dalla homepage <https://memoriesoffiction.org>

²⁵⁶ Dalla homepage, traduzione nostra

“Listen to our local readers born between 1919 and 1942 and be transported to Sheffield’s past. To a time without Google or Apple, a time when the world went to war and then re-built itself, a time when most children left school at 14 and most women did not work outside the home”.

Un’iniziativa che acquista un valore particolarmente significativo perché nata e voluta dal basso, dalla comunità di lettori di una cittadina inglese (in appendice si riporta un’intervista).

CAPITOLO IV

Madeleine in biblioteca: un laboratorio di ricordi e storie di lettura

Una formula per la chimica delle storie di
lettura: $SL = DL - PL$ ²⁵⁷
Luca Ferrieri

4.1 Mettersi in ascolto dei lettori: il progetto e la sua metodologia tra Storia orale e Digital Public History

Cerco nei libri la lettera, anche solo la frase che è stata scritta per me e che perciò sottolineo, ricopio, estraggo e porto via. Non mi basta che il libro sia avvincente, celebrato, né che sia un classico: se non sono anch'io un pezzo dell'Idiota di Dostoevskij, la mia lettura è vana. Perché il libro, anche la Bibbia, appartiene a chi lo legge e non per il diritto ottenuto con l'acquisto. Perché ogni lettore pretende che in un rotolo di libro ci sia qualcosa scritto su di lui. (Erri De Luca, 1997).

Come abbiamo visto il campo di studi relativo alla storia della lettura è estremamente ampio, articolato, diversificato, ricco di fonti documentarie molto eterogenee che ne sottolineano la sua affascinante complessità. Tra queste rivestono un ruolo non secondario le testimonianze autobiografiche dei lettori, le loro esperienze intime, uniche e soggettive, le loro storie individuali che partecipano di una storia collettiva possono metterne in luce gli aspetti meno indagati e trascurati, quelli che hanno a che fare con i sentimenti, le emozioni, le spinte ideali. Di queste esperienze oggi si parla poco per quanto la lettura sia una delle pratiche centrali della nostra vita emotiva ed intellettuale e nonostante il libro rimanga tra le fonti di apprendimento principale non solo a livello culturale ma anche sociale, etico e civile. Ogni libro incontrato può contribuire a renderci una persona diversa, modellando la visione di noi stessi e del mondo, proprio come evidenzia Primo Levi: “Quanto delle nostre radici viene dai libri che abbiamo letti? Tutto poco o niente a seconda dell'ambiente in cui siamo nati, della temperatura del nostro sangue, del labirinto che la sorte ci ha assegnato. Non c'è una regola”.

Seguendo l'esempio di alcuni degli autori presi in considerazione nel capitolo terzo ci siamo pertanto messi in ascolto alle parole di lettori e lettrici con l'obiettivo di sottolineare come tante piccole storie di apprendimento informale vadano a comporre in realtà un quadro più grande, una

²⁵⁷ Ossia la differenza tra “prima della lettura e dopo”, una formula di Luca Ferrieri durante la docenza svolta con chi scrive dal titolo *Bibliomemorie*, 15 febbraio 2022, in occasione della Winter School in biblioteconomia organizzata da Fondazione per leggere.

galleria che incede di pari passo con la storia e che parla di promozione sociale, banchi di scuola, censure, biblioteche, genitori e nonni, di libri imposti, amati ed odiati, letti di nascosto. Di questi aspetti si occupa il progetto *Madeleine in biblioteca* che ha visto gli utenti della biblioteca civica di Lucca e di alcuni *bookclubs* toscani donare storie e racconti da restituire alla collettività per promuovere la riflessione individuale e collettiva lavorando in una direzione di Public History, approccio generato innanzitutto dal desiderio del pubblico di prendere parte alla documentazione, scrittura e discussione sul passato. La tipica *demarche* della Public History prevede infatti un forte coinvolgimento delle persone, delle collettività, e di tutto il loro patrimonio di ricordi, immagini, oggetti. Un universo di significati e di esperienze, cognitive e affettive, che può essere esplorato in molti modi e che può contribuire a creare dei legami, delle contaminazioni e anche delle vere e proprie co-costruzioni dei significati storici. “Renderci conto di questi aspetti significa offrire a molte persone, ma in particolare a tutti coloro che vivono all’interno di contesti educativi formali, la possibilità di utilizzare questo grande patrimonio, di contribuire ad arricchirlo e comunicarlo”²⁵⁸.

Il progetto ha preso inizio nei mesi di marzo-giugno 2020 con le prime interviste audio registrate svolte a distanza a causa della pandemia per covid-19²⁵⁹. Gli utenti della biblioteca hanno così risposto a domande relative ai loro primi ricordi di lettura e al contesto familiare, alle opere lette ed imposte a scuola, al loro rapporto con i libri dall’infanzia all’età adulta. Sono state raccolte quaranta testimonianze provenienti da profili diversi per età, genere, titolo di studio e professione che hanno messo in evidenza l’importanza della lettura e il ruolo fondamentale che può avere nel corso di un’esistenza. Insegnanti, lavoratori, pensionati, studenti, accomunati dall’amore per i libri, hanno donato i loro ricordi e memorie mostrando quanto sia fondamentale leggere per la crescita personale, il piacere che ne deriva, il suo porsi come leva di cambiamento e strumento di comprensione della realtà. Il coinvolgimento della biblioteca civica in quest’ottica è stato imprescindibile per sottolineare come 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 ad altre discipline, ai bisogni sociali emergenti. La biblioteca pubblica inoltre, come anticipato nel secondo capitolo non è esclusivamente “un’agenzia informativa” ma una struttura privilegiata per l’erogazione dell’educazione permanente, proprio perché onnipresente nel corso della vita dell’individuo, dall’infanzia all’età adulta attraverso le sue tante declinazioni. Filippo Maria De Sanctis e Alberto Petrucciani²⁶⁰ sono tra gli autori che hanno evidenziato come essa rappresenti non soltanto un mero

²⁵⁸ G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit., p. 48.

²⁵⁹ La pandemia ha orientato il nostro lavoro nell’utilizzo delle audioregistrazioni rispetto alle memorie in video: a tal proposito è stato seguito il corso “Oral History at a Distance” offerto dall’Institute for Oral History at Baylor University and sponsored by the US Oral History Association, 31 marzo 2020.

²⁶⁰ A. Petrucciani, *Biblioteca pubblica senza identità? No, grazie. Bollettino AIB (1992-2011)*, 2006, 46.4, pp. 377-382.

contenitore di libri ma una sede per l'apprendimento di competenze e strumenti utili alla vita quotidiana e all'esercizio di una cittadinanza attiva, un luogo dove cultura, tempo libero, scambi umani ed educazione permanente si intrecciano. Molti infatti i saperi che compongono quello che nel mondo anglosassone viene definito *library-learning* ossia apprendimento in biblioteca²⁶¹, dalla *information literacy* (saper cercare, selezionare, recuperare l'informazione) ai corsi di alfabetizzazione, dai gruppi di lettura ai laboratori di digitalizzazione informatica²⁶². Una *learning organization*, come afferma Federighi, dove agiscono processi formativi di carattere formale, non formale e informale e dove possono essere realizzati anche progetti di Public History il cui incedere "prevede infatti un forte coinvolgimento delle persone, delle collettività, e di tutto il loro patrimonio di ricordi, immagini, oggetti"²⁶³. In questo senso le biblioteche rappresentano come le scuole e le università, gli spazi/luoghi/contesti democratici privilegiati per attivare momenti e processi costruttivi di discussione, partecipazione, approfondimento e riflessione su discorsi storico-educativi, la storia della lettura può essere uno di questi.

Alla luce di tale contesto il progetto *Madeleine* si è messo in moto con le interviste agli utenti della biblioteca, realizzate prendendo a modello quelle utilizzate dagli autori affrontati nel terzo capitolo, tenendo in considerazione anche un questionario utilizzato da Piero Innocenti²⁶⁴ e facendo assumere alla scaletta connotati diversi a seconda dell'intervistato e della sua storia di lettore unico e peculiare.

Qual è il tuo primo ricordo di lettura?
Cosa hai letto durante l'infanzia?
I genitori e la famiglia che ruolo hanno rivestito?
Che ricordi hai della lettura a scuola?
Alle elementari, medie ed eventualmente alle scuole superiori?
C'è un ricordo particolare della tua vita legato ad un libro?
Che cosa significa per te leggere?
Che rapporto hai con le biblioteche?
Ci sono libri che hai odiato?
Il tuo libro preferito?
Hai mai letto di nascosto? Perché?
Ci sono domande che non ti ho fatto?

²⁶¹ B. Hull, *Library Learning.. Adults Learning* (England), 10(7), pp. 8-10, 1999.

²⁶² M. Brunelli, *La biblioteca-Learning Resource Center al servizio del Lifelong Learning, LLL: Lifelong Lifewide Learning*, 2(4), 2006, p. 55

²⁶³ G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit., p. 48.

²⁶⁴ P- Innocenti, *La pratica del leggere: con ottanta interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia* (Vol. 4), Editrice bibliografica, Milano, 1989.

Con quali modalità far uscire queste importanti testimonianze dal cassetto? Dopo la fase di ricerca, come realizzare -usando le parole di Scanagatta - “la messa in scena” di questo progetto di Public History?

La Rete è sembrata in una prima fase lo spazio più adatto per rendere effettivo lo scambio e il coinvolgimento dei soggetti e per garantire un’efficace restituzione della memoria. terminate le interviste si è pertanto proceduto all’ideazione e progettazione di un sito web (www.madeleineinbiblioteca.it, fig.1), collegato ad una pagina Instagram (Madeleine.Lab) per allargare il bacino di partecipazione e condivisione digitale dell’esperienza e avvalersi delle potenzialità offerte dalla storia digitale. Quest’ultima, come abbiamo già approfondito, si rivela una prospettiva particolarmente congeniale agli studi sulle memorie educative soprattutto nel favorire un legame tra la ricerca accademica, i luoghi di apprendimento ed i contesti di vita. Un approccio che si avvale delle nuove tecnologie di comunicazione aiutando a dare parola non solo ai singoli ma anche ad associazioni e gruppi, utilissimo ad incorporare storie dal basso nella narrazione storica con modalità non sempre possibili nella stampa, nelle esposizioni e nei manuali scolastici.

Il sito, realizzato tramite la piattaforma WordPress e indirizzato a tutti coloro che amano la lettura e quanti siano interessati agli aspetti educativi ad essa connessi, ruota principalmente intorno a due sezioni: la prima, “Storie di Lettura” raccoglie le testimonianze degli utenti della biblioteca volte a far comprendere come accanto ad una più generica ed ampia storia della lettura esista un articolato mondo fatto di tante piccole storie, soggettive ed uniche; la seconda “Appunti di Storia” si propone invece di esplorare la storia sociale del libro, i contesti sociali della lettura, i luoghi di apprendimento informale come le biblioteche e i circoli, il mondo e le categorie dei lettori, i libri proibiti e censurati. Il *repository* che prevede la condivisione dei contenuti con altri utenti, una barra di ricerca per parole chiave e un *form* di contatto per partecipare, ha come intento non solo la piena e completa disponibilità online delle testimonianze ma anche l’interazione, lo scambio e il dibattito, a tal proposito è stato inserito un *plugin* per aggiungere la relativa pagina Instagram: Madeleine.Lab (https://www.instagram.com/madeleineinlab_/?igshid=12id233z41u82²⁶⁵). L’integrazione con questo social network, basato notoriamente sulle immagini e contenente numerose pagine dedicate al mondo dei libri, ha reso possibile anche la raccolta di materiale fotografico postato e condiviso dagli utenti, arricchendo le fonti a nostra disposizione e la narrazione sulla storia della lettura. Quest’ultima all’interno del sito si sviluppa attraverso una pluralità di tematiche: dai ricordi di infanzia alla letteratura di genere, dal ruolo della famiglia e dei genitori a quello della scuola, spingendosi ad indagare anche il tema della lettura di nascosto.

²⁶⁵ E’ stato utilizzato come *benchmark* il progetto dell’Università di Reggio Emilia: “Pim Italiani Mobili”, un primo esempio di Public History attraverso un social network come Instagram.

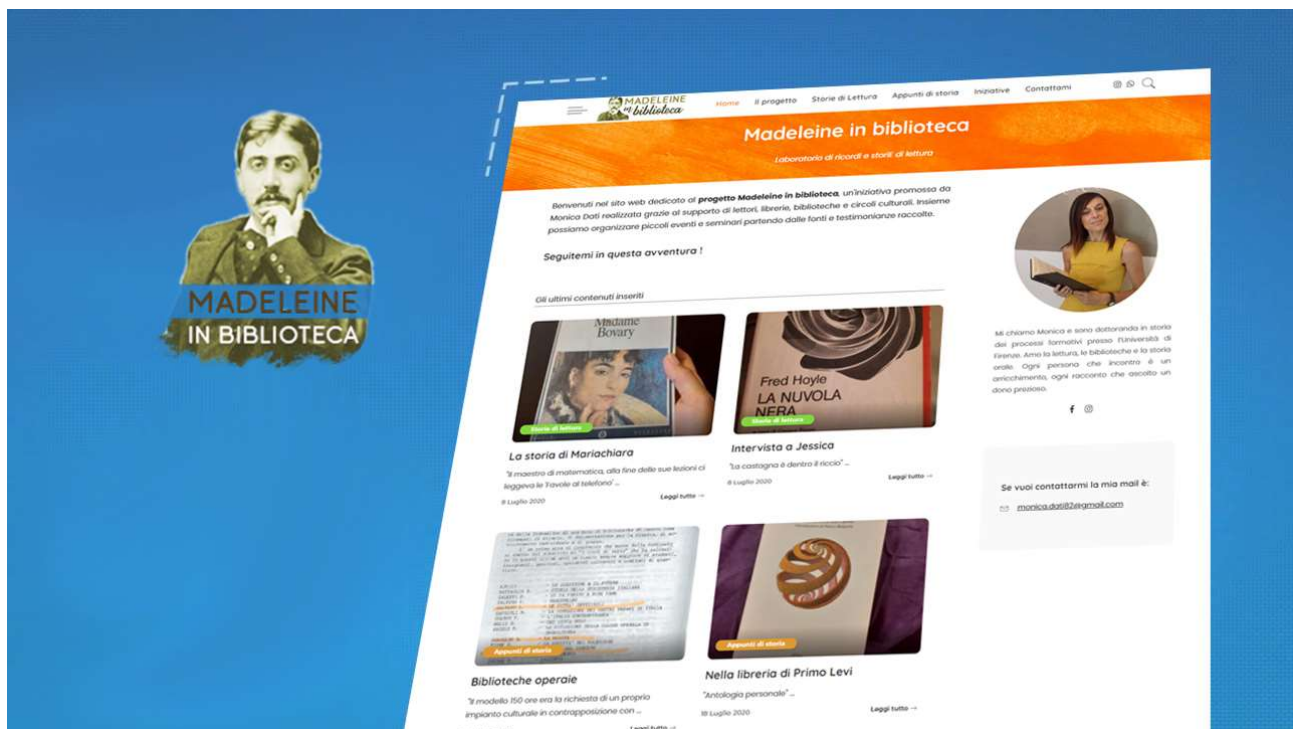


Fig. 1 La homepage di madeleineinbiblioteca.it

Alla realizzazione del sito è seguita la successiva organizzazione di un primo seminario, costruito avvalendosi delle testimonianze orali raccolte, per favorire una più incisiva riflessione collettiva sul racconto della storia di vita ma soprattutto un collegamento con il territorio e la comunità cittadina: “nelle attività di Public History, infatti, possiamo individuare sia la produzione di autobiografie sia l’organizzazione di attività di lettura, elaborazione e commento delle autobiografie, rivolte ad un pubblico specifico. La costruzione della fonte storica, in questo modo, entra a far parte, fin da subito di un circuito di partecipazione comunitaria”²⁶⁶.

Un laboratorio inteso come momento di dialogo tra i soggetti nel sostegno alla contestualizzazione della memoria storica e come spazio per un dibattito comune volto a superare la visione dualistica del dare e ricevere educazione, dell’insegnare e dello studiare. La scelta è ricaduta sul tema della lettura di nascosto, argomento ritenuto particolarmente originale e concordato insieme alla biblioteca civica che ogni anno partecipa all’iniziativa promossa da Aib (Associazione italiana biblioteche) in occasione della giornata dedicata ai libri bruciati durante i roghi nazisti²⁶⁷. E’ nato in questo modo

²⁶⁶ G. Bandini., S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, op. cit., p. 49.

²⁶⁷ Si veda <https://www.aib.it/attivita/2020/80761-libri-salvati-letture-2020/> (Ultima consultazione: 12.02.2021)

“Libri clandestini, letti di nascosto, censurati e proibiti”²⁶⁸ (fig.3, appendice) che ha affrontato le innumerevoli declinazioni che può assumere la lettura fatta in segreto e i meccanismi di censura, compresi quelli familiari. Un tema quest’ultimo ancora poco indagato, sicuramente da approfondire: lettura, autobiografia e memorie familiari possono infatti assumere una rilevanza pedagogica e storica di grande impatto.

Grazie al contributo dell’Associazione Amici dell’Agorà, un gruppo di accademici e non che si adopera per la promozione della lettura e la divulgazione scientifica nel territorio lucchese, al seminario in presenza è seguito un ciclo di *webinar* ed incontri²⁶⁹ che hanno avuto per oggetto il ruolo che la famiglia riveste nell’educare al leggere (*Genitori e figli intorno ad un libro*), le memorie scolastiche (*Maledizione o castigo. I promessi sposi tra scuola e ricordi di lettura*, fig. 4 appendice), la lettura duale, collettiva e condivisa (*Leggere insieme. Un excursus storico*, fig.5 e 6, appendice): la loro peculiarità, per quanto in una modalità ridotta rispetto al primo seminario, è stata nuovamente quella di attingere non soltanto a fonti letterarie o materiale d’archivio ma anche a fonti orali raccolte grazie ad interviste volte al recupero di ricordi e memorie di lettura per sottolineare l’importanza della storia orale nel rivelare l’ampio ventaglio di declinazioni e possibilità che il leggere può assumere. L’esperienza globalmente ha voluto rappresentare infatti un primo tentativo di applicare i principi della Public History ad un terreno per essa inesplorato come la storia della lettura e del libro. Mettere in pratica un dialogo tra interlocutori diversi per facilitare la condivisione del passato e valorizzare il sapere storico ritenuto utile per tutta la collettività, incluso il mondo degli apprendimenti informali e i luoghi dove essi si realizzano. In questo processo le biblioteche possono svolgere un ruolo centrale, presentandosi non solo come meri luoghi di prestito e richiesta informazioni ma centri di esperienza e conoscenza al servizio del pubblico: come dimostrato dalla Biblioteca Civica di Lucca, frequentata da persone di tutte le età e pensata fin dalla sua nascita come spazio aperto e libero alle collaborazioni e a molteplici tipologie di apprendimenti. Un emblematico esempio di come le biblioteche possano rappresentare luoghi per la costruzione di un nuovo capitale sociale in grado di connettere soggetti diversi e di come la loro azione culturale si sia ampliata, rivolgendosi all’ambito della formazione permanente come previsto dalle *Guidelines sulla biblioteca pubblica* dell’Ifla (International Federation Library Associations and institutions, 2010):

²⁶⁸ Svolto in presenza il 10 settembre 2020 con una serie di limitazioni causa pandemia per covid, tra queste anche il numero di partecipanti stabilito in numero di 15. La durata è stata di due ore e mezza.

²⁶⁹ *Genitori e figli intorno ad un libro* e *Maledizione o castigo* sono stati svolti online a causa della pandemia per covid, tra gennaio e maggio 2021, durata di circa 90 minuti. *Leggere insieme. Un excursus storico* si è svolto in presenza a settembre 2021 presso il centro di cittadinanza attiva il Bucaneve di Lucca, poi replicato alla Biblioteca Isolotto di Firenze. Durata 90 minuti.

Esse possono fare la differenza tra un sistema formale di educazione e un sistema più ampio di apprendimento. Le biblioteche sono spazi inclusivi dal punto di vista sociale, per la formazione permanente possono essere gli snodi che connettono le diverse tipologie di offerte formative, formali e informali disponibili in un dato territorio, con le risorse globali dell'informazione e della conoscenza e possono giocare un ruolo particolarmente importante per sviluppare il futuro della formazione permanente²⁷⁰.

Le biblioteche di pubblica lettura possono cioè incoraggiare una concezione proattiva e non passiva della cultura in linea con i principi della Public History e divenire delle vere e proprie officine di sperimentazione del sapere: “le biblioteche, attraverso i servizi, le attività, i professionisti e i cittadini, si possono fare luoghi attivi della dialettica tra politica e storia, memoria e storia, realtà locale e globale, esperienza istituzionale e personale, passato e presente, educando così il pubblico alla storia e alla cittadinanza”²⁷¹.

Di questi aspetti si occupano i successivi paragrafi dedicati rispettivamente ad alcuni filoni di ricerca percorribili utilizzando le risorse orali raccolte, facendo un riferimento particolare al seminario *Libri clandestini, letti di nascosto, censurati e proibiti*, svolto in presenza.

Nell'espone le varie esperienze si farà spesso riferimento anche ad autobiografie letterarie, utilizzate anch'esse nei seminari come esempi per stimolare ricordi ed esperienze dei partecipanti creare momenti di riflessione e di confronto tra soggetti²⁷²:

Nel momento in cui, per esempio, stiamo leggendo *Il conte di Montecristo* e Edmond Dantés viene arrestato al culmine della sua fortuna (sta per sposare l'amata Mercedes, diventerà, con ogni probabilità di lì a poco comandante) ci si può soffermare e proporre un'attività autobiografica in cui si chiede alle persone del gruppo con cui stiamo lavorando di riflettere su quali sono stati gli ostacoli esterni che hanno interrotto il loro percorso di vita, formativo, professionale.

4.2 Libri clandestini. Leggere di nascosto in età contemporanea²⁷³

Il 10 settembre 2020 presso la biblioteca civica di Lucca si è svolto il seminario *Libri Clandestini. Letti di nascosto, censurati, proibiti* costruito avvalendosi delle testimonianze raccolte tramite le interviste del progetto *Madeleine*, con particolare riferimento alle risposte alla domanda: “Hai mai

²⁷⁰ (<https://www.ifla.org/>).

²⁷¹ F. Sabba, La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e public history (182.9Kb), *Aib studi*, vol. 60 n. 1 (gennaio/aprile 2020), p. 9.

²⁷² Batini, F., Bandini G., Benelli C., Autobiografia ed educazione. *Autobiografie. ricerche, pratiche, esperienze*, 2020, 1, pp. 47-58.

²⁷³ Il paragrafo 4.2 e 4.3 sono una rielaborazione dell'articolo: M.Dati, Leggere di nascosto in età contemporanea. Un seminario costruito con fonti orali tra Public History e Library learning. *Lifelong Lifewide Learning*, 2021, 17.38, pp. 397-409.

letto di nascosto?”. Si è trattato di un momento di dialogo nel sostegno alla contestualizzazione della memoria storica e di uno spazio finalizzato al dibattito comune intorno alla tematica delle letture proibite e della censura. Ci sono infatti libri che non si devono leggere, che sono sconsigliati, che esercitano una cattiva influenza, “che possono distrarre dalle cose serie, che potrebbero mettere in dubbio la fede o spingere verso fantasie peccaminose”²⁷⁴. Libri considerati inadatti, scabrosi, immorali. Letture troppo leggere, disimpegnate, irrispettose, dissidenti, ideologiche, da non nominare. Le esperienze di lettura clandestina possono essere davvero molteplici, oggi come ieri, a seconda del contesto storico, sociale e culturale, dei vissuti personali. Non meno complesso il nesso tra libri e divieti in un rapporto che si evolve nel tempo, ma che abitualmente caratterizza ogni esigenza di pubblica comunicazione.

1) Carlo Ginzburg located a sixteenth-century Italian miller who brought his own distinctive interpretations to the books he studied, interpretations that did not please the Inquisition. 2) Janice Radway found that romance novels were not in fact insinuating patriarchal values in the minds of their fans, as many feminists feared. 3) Studying seventeenth-century English labourers and peasants, Margaret Spufford was ‘startled’ to find that they were reading the Bible with minds of their own, ‘far from being the docile material which their ministers no doubt desired’. 4) We all found, in widely diverse reading publics, what Roger Chartier termed ‘appropriation’: that is, texts are ‘less than totally efficacious and radically acculturating’, because readers make of those texts what they will. 5) And since then, historians have located readers everywhere who read books in ways that deeply disturbed clerics, educators, critics and propagandists – readings that even the authors of those texts never intended. 6) That kind of reading is possible even (or perhaps especially) in totalitarian societies²⁷⁵.

Partendo da esperienze uniche e soggettive il laboratorio, della durata di tre ore, ha esplorato questo variopinto universo grazie alla partecipazione di 15 persone. Nella prima parte si è cercato di contestualizzarlo storicamente e di fare delle autobiografie raccolte materiale per promuovere una riflessione collettiva su alcuni specifici percorsi: dal ruolo della Chiesa alla questione di genere, dalla lettura di nascosto degli schiavi afro-americani ai roghi di libri. Nella seconda parte i partecipanti al seminario sono stati invitati ad esporre le loro esperienze, a proporre suggerimenti ed esempi in modo da creare un laboratorio interattivo e di reciproco scambio stimolato anche dalla lettura di autobiografie letterarie.

“Le autorità lo hanno sempre saputo i lettori sono gente pericolosa” afferma lo scrittore Heinrich Böll. Pericolosa per chi? Questa la prima domanda rivolta ai partecipanti al seminario. Le risposte sono state concordi. Per le autorità. Quali? “Le solite di sempre, quelle che si preoccupano del bene di tutti noi: lo Stato, la Chiesa, l’esercito”²⁷⁶, le congregazioni religiose, concili e concistori, ma anche

²⁷⁴ The Book Fools Bunch, *Il libro dei libri proibiti*, Edizioni Clichy, Firenze, 2019, p. 5.

²⁷⁵ J. Rose, *The Edinburgh History of Reading: Subversive Readers*, Edinburgh University Press, 2020, p. 1

²⁷⁶ The Book Fools Bunch, *Il libro dei libri proibiti*.op. cit., p. 6.

la scuola, i datori di lavoro, genitori, anziani, insegnanti. Una storia che va avanti da secoli e che non racconta soltanto di libri bruciati, quelli cioè vittime di una vera e propria distruzione fisica dell'oggetto²⁷⁷. Ci sono infatti libri che non si devono leggere, che sono sconsigliati, che esercitano una cattiva influenza, che possono distrarre dalle cose serie, che potrebbero mettere in dubbio la fede o spingere verso fantasie peccaminose. Libri considerati inadatti, scabrosi, immorali. Letture troppo leggere, disimpegnate, irrispettose, dissidenti, ideologiche, da non nominare. Le esperienze di lettura clandestina possono essere davvero molteplici, oggi come ieri, a seconda del contesto storico, sociale e culturale, dei vissuti personali. Partendo da esperienze uniche e soggettive il laboratorio ha esplorato questo variopinto universo cercando di contestualizzarlo storicamente e di fare delle autobiografie raccolte materiale per promuovere una riflessione collettiva su alcuni specifici percorsi: dal ruolo della Chiesa alla questione di genere, dalla lettura di nascosto degli schiavi afro-americani ai roghi di libri, dall'autorità familiare alla letteratura erotica.

Al termine del seminario è stato somministrato un breve questionario dove si chiedeva ai partecipanti di esprimere un loro giudizio, quali fossero le testimonianze che avevano catturato la loro attenzione, se avessero voluto approfondire alcune tematiche in futuro e se nella loro esperienza di lettori avessero mai letto di nascosto. Tra le risposte compare *Nanà* di Zola trovato nella libreria paterna, l'imbarazzo di letture considerate troppo leggere e stupide come la collana *Harmony*, il divieto di leggere i fumetti perché considerati sub-cultura. Tra gli argomenti che hanno destato interesse e che meritano approfondimento sono stati indicati i ricordi di infanzia e la narrativa femminile, ma anche la lettura di nascosto degli schiavi afroamericani. Quest'ultimo tema è stato affrontato rapidamente attraverso testimonianze autobiografiche di personaggi come Frederick Douglas, documentando le leggi che vietavano di imparare a leggere e scrivere e le relative pene per chi disobbediva.

Quanto discusso all'interno del seminario-laboratorio ha fatto cenno ad una galleria enorme di questioni con la cognizione di doverne tralasciare molte altre: quella dei libri proibiti infatti è una storia lunga secoli, arrivata fino ai giorni nostri senza alcun arresto e impossibile da documentare interamente. Di seguito sono proposti alcuni emblematici esempi, il paragrafo successivo invece cerca di approfondire un tema sicuramente rilevante dal punto di vista storico-educativo, quello della censura familiare.

Letture sospette, proibite e Congregazione dell'Indice

Marusca, 1938

²⁷⁷ L. Löwenthal., *I roghi dei libri*, Il melangolo, Genova, 1991.

Mi ricordo una volta mio marito mi mandò a comprare un libro messo all'Indice. Andai in San Giusto e c'era un prete che stava per essere servito e mi fece certi occhiacci, e il garzone mi disse "signora compra un libro messo all'Indice". "Io che ne so", mio marito mi disse "vai a prendere questo libro..."

Ti ricordi il titolo?

La Pelle di Curzio Malaparte, lo andai a comprare e mi dissero che era un libro messo all'Indice.

Giovanni, 1953

Ricordo negli anni '50 per la Chiesa era proibito leggere *La Nausea, L'essere ed il nulla, La morte nell'anima* di Sartre. Per me si trattava di una scommessa su un pensiero difficile e provocante ma certamente moderno anche oggi.

Teresa, 1951

In collegio dalle suore non si poteva leggere niente se non quello che ti veniva dato da loro. Le vite dei Santi, Santa Teresa... tutte le Teresa diventate Sante, Sant'Agostino. Di nascosto? Mai, quando? Mai! Eravamo sempre sorvegliate, neanche di notte sotto le lenzuola con la piletta si poteva leggere di nascosto, si dormiva in un grande camerata come quella dei soldati. La suora dormiva lì e passeggiava su e giù finché tutte non si erano addormentate. Era proprio così. E tutta la posta che ricevevi era controllata.

Queste testimonianze sono servite per aprire una riflessione su come la censura cattolica abbia avuto fino ad oggi pesanti conseguenze sulla cultura, il pensiero scientifico e la diffusione della lettura anche quando i tempi e gli spazi per sottrarsi ai divieti sono aumentati. Come noto, l'Indice dei libri proibiti, istituito nel 1559 e abolito solo nel 1966 ha rappresentato lo strumento con cui il Vaticano ha combattuto sia a difesa della propria ortodossia sia contro possibili ingerenze da parte della cultura laica. Il giovanissimo Goethe ricorda così il rogo di un romanzo comico francese messo all'Indice:

Dovemmo essere testimoni di diverse esecuzioni, e val la pena di ricordare che fui presente al rogo di un libro. Era l'edizione di un romanzo umoristico francese che risparmiava sì lo Stato ma non la religione e i costumi. Esercitava veramente una vaga impressione paurosa veder eseguita una punizione su una cosa inanimata. Non avemmo pace finché non riuscimmo a trovare un esemplare intero, e furono non pochi quelli che si procurarono nello stesso modo il piacere proibito²⁷⁸.

Un cenno particolare durante il seminario è stato dedicato al celebre libro di Carlo Ginzburg *Il formaggio e i vermi* dedicato al caso di Menocchio, mugnaio friulano condannato dall'Inquisizione per eresia. Pubblicato da Einaudi nel 1976, è ritenuto un classico della storiografia capace non solo di sottolineare l'importanza della "storia dal basso" e della microstoria ma anche di dimostrare come sia possibile analizzare la lettura in quanto attività della gente comune di cinque secoli fa²⁷⁹. Al momento dell'arresto il vicario generale fece infatti perseguire la casa di Menocchio trovando

²⁷⁸ J.W. Goethe, *Poesia e verità* in *Opere* a cura di L. Mazzucchetti, Sansoni, Firenze, 1963

²⁷⁹ R. Darnton, *Primi passi per una Storia della lettura*, in *Il bacio di Laumorette*, Adelphi, Milano, 1994, p. 118

molteplici volumi che furono utilizzati contro di lui durante il processo: tra questi la Bibbia in volgare (proibita al tempo) e il *Decameron* di Boccaccio, letto in edizione non purgata dal Sant'Uffizio.

Letteratura erotica e amori proibiti

Giulia, 1986

Infine, per riprendere la domanda dei libri letti di nascosto, nonostante avessi già una certa età, ce ne sono due in particolare che ricordo molto bene. Il primo è *Cento colpi di spazzola* di Melissa Panarello, che destò molto scalpore a livello nazionale; il secondo è *Platonic Sex* di Ai Iijima. Più che averli letti “di nascosto” diciamo che cercavo di non farmi vedere mentre li leggevo, dati i contenuti di entrambi i libri.

Come si evince da alcuni dei ricordi riportati e dagli autori menzionati la letteratura erotica, ritenuta frivola, immorale e responsabile di fomentare dissolutezza, riveste un ruolo non esclusivo ma comunque di rilievo nella storia della lettura clandestina. I partecipanti hanno scoperto come gli scrittori e gli artisti che con il loro talento hanno illustrato queste storie audaci, oggi più o meno accettati e integrati nel sistema, in passato rischiarono il carcere, la vita e la disapprovazione generale perché spesso usavano il sesso come un pretesto per mettere in discussione le ortodossie stabilite da Chiesa e Stati sovrani, il cui potere centralizzato voleva uniformare mentalità e costumi. Di frequente le loro diventavano opere scandalose, condannate nel famoso Indice, ma diffuse sottobanco lontano dagli occhi della censura. Gli autori coinvolti nel dibattito sono stati molti in *primis* Anais Nin, D.H Lawrence e il Marchese De Sade, prendendo anche in considerazione i numeri di prestiti delle loro opere alla Biblioteca Civica. *L'amante di Lady Chatterley* è uscito diciotto volte, dal 2002 al 2020, *Il delta di venere* quattro e *Justine* tre volte: numeri molto esigui se paragonati a *best seller* come *L'amica geniale* (primo volume settantaquattro volte dal 2012, seconda copia trentanove volte dal 2015). Riguardo a De Sade ha colpito in particolare la vicenda del libro *Storielle, racconti e raccontini*, pubblicato dalla piccola casa editrice di Luigi Veronelli, corredato dalle illustrazioni di Alberto Manfredi che finì tra le fiamme nel cortile della Procura di Varese nel 1961. Con i riferimenti ai roghi, tra il pubblico c'è chi ha ricordato come il famoso romanzo di fantascienza *Fahrenheit 451* di Ray Bradbury, ambientato in una società distopica in cui leggere o possedere libri è considerato un reato, fosse stato pubblicato per la prima volta nel 1953 dalla rivista per adulti *Playboy*. Ai temi fin qui illustrati se ne aggiunge uno particolarmente suggestivo e profondo, che meriterebbe sicuramente un approfondimento non possibile in questa sede: quello dell'omosessualità.

Claudio, 1981

Ci sono libri, non tanti in realtà, che ho letto veramente di nascosto. Quando da giovane, da adolescente, ti fai domande su chi sei e cosa vuoi, avevo trovato in libreria, “Machi di carta” (Stampa alternativa), un racconto sulla vita degli omosessuali a Cuba. All'epoca lo lessi per curiosità, per capire il percorso di accettazione, oggi lo leggerei con più attenzione per sapere come reagisce un sistema come quello cubano. Credo di averlo letto

tutto di nascosto in libreria, la libraia lo sapeva, perché non avevo il coraggio né di pagarlo né di portarlo a casa.

A questo riguardo non si può non citare l'opera di Francesco Gnerre, *L'eroe negato* (2020), un saggio volto a far emergere dietro i silenzi e le rimozioni della letteratura italiana una "presenza" omosessuale, amori proibiti da censure esterne o da forme di autocensura degli scrittori stessi. Ugualmente Gnerre, saggista e critico letterario, si ricorda giovane adolescente che non trovando nella sua comunità punti di riferimento, prova a cercarli nei libri:

E così che ho cominciato a cercare nei libri una forma di legittimazione ai miei innamoramenti adolescenziali, legittimazione che non poteva essere prevista nell'ambiente in cui vivevo, dove non c'era omofobia ma semplicemente l'omosessualità non esisteva, se non attraverso qualche vago accenno offensivo o denigratorio²⁸⁰.

Sotto il banco. Leggere di nascosto a scuola

Infine proponiamo la testimonianza di Nicola sulla lettura di nascosto tra i banchi scolastici. Incrociata con analoghe rappresentazioni letterarie ha innescato un' interessante discussione sul piacere di leggere a scuola chiamando in causa il mancato aggiornamento e la necessità di nuovi *curricula* formativi, il nozionismo e addirittura *I promessi sposi*, per la cui analisi pedagogica si rimanda al testo *Il piacere della lettura* di Ermanno Detti (2002), di cui parleremo nel quinto paragrafo, secondo il quale l'opera manzoniana potrebbe essere meglio compresa ed apprezzata ad un'età più matura.

Nicola, 1989

L'unico ricordo positivo dell'ora di narrativa è un romanzo di Sepulveda, *Il vecchio che leggeva romanzi d'amore*, letto di nascosto per rispondere ad una delle domande in scaletta, di nascosto mentre la professoressa spiegava *Il grande cocomero*.

Allora leggevo a pezzi e bocconi, sotto il banco di scuola, in letto, sotto i lampioni, tra uno scapaccione e una bocciatura, e qualche volta erano libri che avevo interesse non mi si cogliesse a leggerli: eppure di quelle letture portate innanzi con tanti accidenti ancora mi risplende nella memoria la successione dei capitoli uno per uno fino allo sviluppo finale.

(Antonio Baldini, scrittore)

Di chi sarà stata la traduzione di *Foglie d'erba* di Whitman, che mi rivedo leggere a scuola sottobanco durante l'ora di matematica?

(Franco Fortini, critico letterario)

²⁸⁰ F. Gnerre, *La biblioteca ritrovata. Percorsi di lettura gay nel mondo contemporaneo*, Rogas, Roma, 2015. Interessante da questo punto di vista il progetto "Standing in front of the adult shelves": *LGBTQ adults' memories of libraries* portato avanti dalla studiosa inglese Sarah Pyke (AHRC) che raccoglie ricordi di infanzia di lettori LGBTQ

4.3 Sotto controllo: lettura e censura familiare

Proibirci alcunché significa mettercene voglia?
(Michel de Montaigne)

In questo paragrafo viene sviluppato il tema della censura oggetto del seminario *Libri Clandestini* con un'attenzione particolare al tema dell'autorità familiare, come scrive Henry Miller infatti: “Vi è una cosa che distingue le letture dell'infanzia da quelle fatte in epoche posteriori, ed è la mancanza di scelta. I libri che leggiamo da bambini ci sono stati cacciati in mano. Fortunato il bambino che ha dei genitori avveduti!”²⁸¹. Silvia Blezza Picherle nel suo volume *Formare Lettori, promuovere la lettura* (2013) ricorda come quella della scelta sia un'illusione. I destinatari della letteratura per l'infanzia sono bambini e ragazzi che difficilmente hanno la possibilità di scegliere le letture in base ai propri interessi, inclinazioni e piaceri.

Ogni linguaggio artistico è esposto ai sistemi di controllo ma la letteratura per l'infanzia ne soffre di più perché la posta in gioco è più alta e riguarda una fascia di età, l'infanzia investita di aspettative sociali e tentativi, sempre in agguato, di modellaggio. L'addomesticamento che conosce nel tempo diverse declinazioni (dalle norme censorie o didascaliche del passato agli attuali invadenti canoni commerciali) rischia sempre di insinuarsi perché l'anima più autentica della letteratura per l'infanzia sa sondare l'alterità bambina senza negarla o appiattirla in proposte convenzionali)²⁸².

In Italia nel corso dell'Ottocento e Novecento, genitori, insegnanti, educatori, scrittori e critici letterari hanno proposto ed imposto solo le narrazioni ritenute “adatte”, sotto il profilo educativo, quindi moralmente coerenti con i valori della famiglia e del contesto socio culturale di appartenenza. Erano preferite le storie che coltivavano animi gentili, che rendevano migliori e contribuivano ad irrobustire il carattere”. Si è pure sostenuto che “il ragazzo non può e non deve scegliere da sé le sue letture finché non abbia un gusto educato e responsabile”²⁸³. I libri ritenuti trasgressivi venivano tagliati e rimaneggiati come è accaduto ai romanzi di Emilio Salgari considerati diseducativi dal mondo cattolico e dalla censura fascista perché troppo crudi e violenti, poco edificanti e capaci di risvegliare fantasie licenziose e l'eccessiva evasione dalla realtà. *Le avventure di Tom Sawyer* fu proibito in due diversi paesi per motivi opposti: in Unione Sovietica nel 1930 perché il suo autore era uno scrittore borghese e un anno dopo in Brasile, dopo il Colpo di Stato di Getúlio Vargas, perché considerato comunista e sovversivo; i libri di Erich Kästner furono bruciati nella piazza dell'Opera di Berlino nella tristemente celebre notte del 10 maggio 1933; i racconti di Hans Christian Andersen e le opere

²⁸¹ H. Miller, *I libri della mia vita*, Einaudi, Torino, 1976, p. 37.

²⁸² E. Beseghi, La letteratura per l'infanzia e le sue intersezioni, *ImgJournal*, 1 ottobre, 2019 p. 33. Per approfondimenti: M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità*, Franco Angeli, Milano, 2016.

²⁸³ Blezza Picherle S., *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. FrancoAngeli, Milano, 2013, p. 44.

di molti altri autori, sono stati proibiti in Spagna durante il franchismo²⁸⁴. *Il piccolo principe* di Antoine de Saint-Exupéry o *Un elefante occupa molto spazio*, di Elsa Bornemann furono inseriti nella lista dei libri per bambini proibiti dai militari argentini nel 1976. L'elenco sarebbe molto lungo.

Ma divieti e censure non si verificano solo sotto i regimi totalitari e dittature, né sono testimonianza di un passato remoto. Anche *Pippi Calzelunghe*, moderna e rivoluzionaria come la sua autrice Astrid Lindgren, è stata guardata con diffidenza nell'Italia del secondo dopoguerra perché si pensava che il suo comportamento libero e anticonformista potesse sovvertire i ruoli di genere e i valori tradizionali. Basti pensare, come ricorda Blezza Picherle, che ancora negli anni Sessanta alcune case editrici si premuravano di assicurare che i romanzi proposti fossero accettati dai genitori come seri e moralmente ineccepibili per le bambine e le ragazzine.

A tal proposito si riporta quanto emerso dal dibattito su una delle tematiche affrontate durante il seminario che ha avuto particolare seguito e che riguarda la lettura e il suo rapporto con il genere e l'autorità familiare.

Jessica, 1974

Ricordo che mia nonna diceva che sua mamma quando era sera imparava a leggere scrivere e a fare la sua firma ed era costretta a farlo di nascosto perché suo marito le diceva “cosa perdi tempo in queste cose”. C'era una questione di genere legata ad un periodo storico in cui alla donna non era richiesto avere cultura.

Memorie e ricordi come questa testimonianza hanno acceso il dibattito sul tema storico dell'educazione delle bambine e delle donne, ai diversi destini per esse pensati e preparati, individuando anche stereotipi legati alla narrativa, alla stampa femminile e al romanzo rosa, ma soprattutto esclusioni e proibizioni. In particolare durante il seminario si è cercato di ricostruire gli interventi di disciplinamento, le strategie di controllo dei contenuti e delle coscienze che, nel tentativo di proteggere le donne dai “pericoli” della lettura, miravano alla salvaguardia dell'ordine sociale²⁸⁵. Nella sua autobiografia Emma Goldmann ricorda quando il padre di fronte al suo rifiuto di sposarsi le gettò i libri di francese nel fuoco: “Le ragazze non devono imparare molto! Tutto ciò che una ragazza deve sapere è come tagliare fini i maccheroni e dare all'uomo un mucchio di bambini. Non

²⁸⁴ Sulla censura franchista la letteratura è molto vasta ed è stata approfondita in una specifica rassegna elaborata grazie ad una collaborazione con l'Università di Valladolid da gennaio a luglio 2022. In questa sede si possono indicare brevemente: Cerrillo, P. C., & Cañamares, C., Pippi in Spain: repercussion in the press. From silence to polemics and to success. *Memorial International “Astrid Lindgren”*, 30-31, 2007. Craig, I., La censura franquista en la literatura para niñas: Celia y Antoñita la fantástica bajo el caudillo. In *Actas del XIII Congreso de la Asociación internacional de Hispanistas* (Vol. 4, pp. 69-78), 2008. Cerrillo, P. C., & Ortiz, C. S., *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea* (Vol. 158), 2017. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Cerrillo Torremocha, Pedro C.; Sotomayor, M^a Victoria (a cura di), *Censuras y LIJ en el siglo XX*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2016.

²⁸⁵ X.V Tippelskirch, *Sotto controllo: letture femminili in Italia nella prima età moderna*, Viella Libreria Editrice, Roma, 2011.

avrei seguito questo progetto. Io volevo studiare, conoscere la vita, viaggiare”²⁸⁶. La tutela delle lettrici non è passata infatti solo attraverso la censura della produzione letteraria o versioni purgate di opere riservate al pubblico femminile ma anche e soprattutto attraverso il sistema di permessi e divieti familiari²⁸⁷. Del resto, come ricorda Alberto Manguel, la suocera di Madame Bovary era convinta che i romanzi intossicassero Emma e convinse suo figlio a sospendere l’abbonamento della moglie ad una biblioteca circolante, con il risultato “di sprofondarla ancor più nelle paludi della noia”²⁸⁸. L’autorità dei genitori e il ruolo che la famiglia riveste nel decidere cosa è opportuno leggere o no sono stati poi approfonditi in modo più generale attraverso una serie di memorie come quella di Marirosa, oggi in pensione, ex ricercatrice universitaria: “A 15 anni leggevo Hemingway di nascosto, insieme a D.H. Lawrence autori fieramente disapprovati dalla mia famiglia che non ne aveva una conoscenza diretta ma si uniformava all’opinione della borghesia benpensante (a quelli che hanno oggi 15 anni debbono sembrare situazioni da Medioevo)”. In riferimento a questa testimonianza un partecipante ha ricordato di aver letto di nascosto *Nanà* di Émile Zola e ha incrociato questa memoria con un’analoga rappresentazione letteraria, riportando uno stralcio autobiografico di Anais Nin, una delle autrici di riferimento nella letteratura erotica che così ricorda la libreria del padre:

[...] le ore che passavo lì a leggere quando lui era fuori casa, a leggere sopra una seggiola appoggiata ad un’altra seggiola, in moda da poter raggiungere i libri sugli scaffali più alti, quelli che ci erano proibiti. Fu allora che lessi Zola, senza capire la metà, e passai ore a domandarmi come mai gli amanti presi nell’esplosione di una miniera erano stati ritrovati avvinghiati tanto saldamente, che non si poteva separarli, o perché la donna a cui Montecristo aveva dato un sonnifero, più tardi, si scoprì incinta. Impossibile riempire questi spazi vuoti ma io leggevo²⁸⁹.

In modo analogo dal pubblico è stato ricordato anche il romanzo autobiografico di Simone De Beauvoir, *Memorie di una ragazza per bene*, dove l’autrice si racconta attraverso i libri letti, spesso controllati e proibiti dai genitori: “Le mie letture continuavano ad essere controllate con lo stesso rigore che in passato; all’infuori della letteratura destinata all’infanzia, o convenientemente purgata, non mi venivano date che pochissime opere scelte, e in più, spesso, i miei genitori ne censuravano dei passi”²⁹⁰. Particolarmente interessante la testimonianza di una lettrice che nel ricordare la sua adolescenza racconta con piacere di come rimase affascinata dalla collana di *Angelica la Marchese degli Angeli* di Anne e Serge Golon. Per i genitori si trattava di una lettura non indicata per i contenuti troppo espliciti e licenziosi, decise così di trafugarli poco alla volta dalla biblioteca della nonna: “Mi

²⁸⁶ Testimonianza contenuta in M. Lyon, *Storia della lettura e scrittura nel mondo occidentale*, op. cit. p. 237.

²⁸⁷ S. Ulivieri, *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica, 2007.

²⁸⁸ A. Manguel, *Una storia della lettura*, op. cit. p. 294.

²⁸⁹ A. Nin *Diario I: 1931-1934*, Bompiani, Milano, 2016 p. 117.

²⁹⁰ S. De Beauvoir, *Memorie di una ragazza per bene*, Einaudi, Torino, 1960, p.85

ricordo che gli adulti mi scongiurarono la lettura di quei libri troppo espliciti per una ragazzina, ma io li trafugai tutti poco alla volta e li portai a casa nella mia camera. E così cominciai a vivere le meravigliose avventure di Angelica”.

Difficile negare che la passione per la lettura si alimenti della trasgressione, dell’infrazione a divieti immotivati ed ingiusti o vissuti emotivamente come tali. “Scorrendo le autobiografie, spesso il primo incontro con il libro è ricordato come un avvenimento che ha lasciato tracce profonde, anche perché altrettanto spesso la lettura di quel libro si lega al fascino del proibito”²⁹¹. A tal proposito merita di essere citata una ricerca svolta da Stefania Buccini dell’Università del Wisconsin (1993) che ha per oggetto le letture clandestine e “furti di libri” nelle biografie di scrittori del Settecento come Antonio Genovesi, Carlo Goldoni e Edward Gibbon e molti altri. Goldoni rammenta di aver letto “la non castissima” *Mandragola* grazie ad un furto e la sbadataggine del canonico di casa:

C’etoi la *Mandragore* de Machiavelli. Je ne la connoissois pas: mais j’en avois entendu parler, et je savois bien que ce n’etait pas une piece tres chate. Je la divorai a la premiere lecture et je l’ai relue dix fois. Ma mere ne faisot pas attention au lovre que je lisois, car c’etait un Ecclesiastique qui me l’avoit donne; mais mom pere me surprit un jour dans ma chambre, pendant que je fasois des notes et des reamarques sur la Mandragore: Il la connoissoit: il savoit combien cette piece etoit dangereuse pour un jeune homme dix sept ans; il me gronda amerement, et se brouilla avec ce pauvre Chanoine qui n’avoit que par nonchalance²⁹².

Antonio Genovesi, similmente, ricorda così il suo rapporto con i libri proibiti:

La Cleopatra, La Cassandra ed alcuni romanzacci spagnoli furono divorati in poco tempo letti. Quanto più leggeva di queste inette favole più ne diveniva voglioso. Io correa alla mia ruina. I studi filosofici mi parevano insipidi. Io mi ero rallentato nello studio. Mio padre, che se n’era accorto, spiò la cagione e la ritrovò. Egli era severissimo e me ne castigò forse più di quello che io meritava²⁹³.

Come si evince da alcuni dei ricordi riportati e dagli autori menzionati, la letteratura ritenuta immorale e responsabile di fomentare dissolutezza riveste un ruolo di rilievo nella storia della lettura “clandestina” e delle censure familiari. Ai nostri giorni, anche nelle democrazie più radicate sono presenti divieti e censure: nel secolo XXI si continuano a proibire libri per bambini in decine di paesi del mondo, nelle scuole, nelle biblioteche, da associazioni di famiglie e genitori²⁹⁴.

Alcuni partecipanti hanno sottolineato anche l’imbarazzo o la difficoltà nel fare letture considerate troppo leggere e frivole. Una lettrice (1956) ricorda: “In casa mia i fumetti erano vietati perché

²⁹¹ G. Genovesi, *L’educazione dei figli: L’Ottocento (vol. 5)*, La Nuova Italia, Firenze, 1999 p.75.

²⁹² F. Buccini, *Letture clandestine nelle autobiografie del Settecento*, *Yearbook of Italian Studies.*, 1993 v. 10, p. 32.

²⁹³ Ibidem

²⁹⁴ Basti pensare alla censura di *Piccolo blu, Piccolo Giallo* di Lionni ad opera del Sindaco di Venezia nel 2014 di cui parla anche la casa editrice Topipittori: [Il caso dei libri ritirati dalle scuole a Venezia: i fatti. | Topipittori](#); [Sulle 49 cosiddette “fiabe gay” | Topipittori](#). (Ultima consultazione, 30 settembre 2022). Tra i seminari e gli sviluppi futuri del progetto ci sarà sicuramente uno spazio dedicato alla censura nella letteratura per l’infanzia.

considerati sub-cultura. Io ero attratta da *Asterix*, che occasionalmente mi veniva consentito. Ho sempre letto molto, per me la letteratura è stata una risorsa essenziale”. Elena (1996) nella sua intervista ricorda di essere stata costretta a leggere *Harry Potter* in determinate fasce orarie: “Ho letto di nascosto ma non un libro in particolare, mi ricordo alle medie e ad inizio superiori i miei non volevano leggersi troppo per diletto per non sottrarre tempo allo studio. *Harry Potter* e anche altri libri erano permessi solo in certe fasce orarie perché erano ritenuti mero svago”. Di tali atteggiamenti abbiamo avuto riscontro anche in alcune autobiografie presenti presso l’archivio diaristico di Pieve Santo Stefano. Un emblematico esempio è rappresentato, come abbiamo avuto modo di illustrare, dal diario *Come tu mi vuoi* di Flora Ritter: giovane di famiglia borghese, nel pieno del movimento politico del Sessantotto, scrive di come il severo padre non le conceda alcuna libertà e le vieti addirittura di leggere “l’immorale Tolstoj” (Archivio Diaristico Nazionale, Collocazione DP/01).

Spesso il controllo familiare si esercita non solo sui contenuti ma anche sul “quando” sia opportuno o meno leggere, un caso emblematico è rappresentato dalla lettura notturna come testimoniano questi ricordi:

“Posso dire che ho letto in orari assurdi la mattina presto o la notte con mio padre che mi urla “devi andare a letto, domani lavori!”. Agnese

“Io leggevo tanto la notte: la nonna -chiudi la luce, chiudi la luce-, ma io leggevo perché poi andavo a scuola e quindi avevo poco tempo per la lettura”.

Rossella “Leggevo di nascosto, non tanto per il contenuto del libro ma per la fascia oraria, a luce spenta, con la torcia”. (MariaPia, 19838)

Fanno eco a queste memorie, le significative parole dello scrittore Charles Bukowski:

Spegni la luce! Urlava mio padre Stavo leggendo i russi, Turgenev e Gorgy. Mio padre voleva che le luci fossero spente alle 8 di sera. Voleva dormire per essere fresco ed efficiente, al lavoro, il giorno dopo. A casa non parlava d’altro che del suo lavoro. Parlava a mia madre del suo fottuto lavoro dal momento in cui metteva piede in casa la sera fino a quando andavamo a dormire. Era deciso a far carriera.

Bene, adesso basta con questi fottuti libri, spegni la luce! Per me quei personaggi entrati da poco nella mia vita dal nulla erano tutto. Erano le sole voci che mi parlavano.

Va bene, dicevo. Poi prendevo la lampada e mi infilavo sotto le coperte, tiravo sotto anche il cuscino, e leggevo, col libro appoggiato al cuscino, sotto la trapunta. Faceva un gran caldo, la lampada si surriscaldava e facevo fatica a respirare²⁹⁵.

²⁹⁵ C. Bukowski, *Panino al prosciutto*, Tea, 2017, p. 328

Leggere a letto, prima di dormire, è un'abitudine diffusa, considerata normale, da alcuni addirittura rimpianta²⁹⁶, storicamente in realtà ha rappresentato un'attività controversa²⁹⁷: il letto singolo, privato, isolato, era per forza di cose molto sospetto. Cosa poteva fare una persona a letto, da sola, di notte si chiedevano, peraltro accompagnata dalla lettura, che trasporta la sua mente in altri luoghi e crea realtà distanti e immaginarie? Risposta: trasgredire alle buone regole della morale e magari privarsi della migliore ed auspicabile pratica della preghiera. L'antropologa francese Michele Petit meglio di chiunque altro è riuscita a cogliere e spiegare questo potentissimo legame tra notte, letto e libri aggiungendo che in realtà, in un certo senso, leggiamo sempre nell'oscurità anche quando fuori è pieno giorno, perché leggere significa "creare angoli d'ombra" e perché la lettura è per sua natura "trasgressiva":

La lettura può essere, a qualsiasi età, un rifugio ideale per costruire o preservare uno spazio individuale, intimo, privato, un luogo altro, una stanza tutta per sé. Uno spazio che si apre alla segretezza. I lettori si proteggono dall'intrusione degli importuni, dalla repressione, dalla violenza che il privato richiama. Ma anche nelle famiglie in cui i genitori non hanno mai vietato la lettura e si mantengono discreti, ci sono bambini che leggono sotto le lenzuola, la torcia elettrica in una mano, loro lì e tutto il mondo fuori. E se spesso leggere è un gesto che appartiene all'ombra alla notte, non è solo perché il tempo delle attività così dette utili è finalmente sospeso, ma anche perché leggendo si cerca un giardino protetto dagli sguardi, al confine del mondo²⁹⁸.

Sono molti gli scrittori che confermano con le loro testimonianze autobiografiche quanto la lettura sia una cosa sola con la segretezza della notte, con il suo silenzio e come libro possa essere raccoglimento, creazione di uno spazio protetto dove il mondo esterno è sospeso. Sartre afferma che la letteratura è come la notte "perché la notte è libertà", Colette e Edith Wharton leggevano e

²⁹⁶ Philip Roth su "Le Monde" nel 2013: "Un lettore serio di narrativa è un adulto che legge, diciamo, due o più ore a notte, tre o quattro sere alla settimana, e alla fine di due o tre settimane ha letto il libro. Un lettore serio non è qualcuno che legge per mezz'ora alla volta e poi riprende il libro in spiaggia una settimana dopo. Mentre leggono, i lettori seri non sono distratti da nient'altro. Mettono i bambini a letto e poi leggono. Non guardano la TV a intermittenza o si fermano di tanto in tanto per fare acquisti on-line o per parlare al telefono. C'è, indiscutibilmente, un numero in rapida diminuzione di lettori seri, certamente in America. Naturalmente, la causa è qualcosa di più delle molteplici distrazioni della vita contemporanea. Si deve riconoscere il trionfo dello schermo. La lettura, seria o frivola, non ha alcuna possibilità contro lo schermo: prima lo schermo del cinema, poi quello della televisione, ora il proliferante schermo del computer, uno in tasca, uno sulla scrivania, uno in mano, e presto uno incastrato tra gli occhi". Traduzione nostra: https://www.lemonde.fr/livres/article/2013/02/14/philip-roth-i-don-t-wish-to-be-a-slave-any-longer-to-the-stringent-exigencies-of-literature_1831662_3260.html (ultima consultazione 30 settembre 2022)

²⁹⁷ Soprattutto nel XIX secolo ha rappresentato un'attività senza precedenti per almeno due motivi: 1) In passato, la lettura era stata una pratica collettiva che si svolgeva per la maggiore ad alta voce 2) Anche le abitudini legate al sonno stavano cambiando. Per secoli in Europa, sia ricchi che poveri erano abituati a non dormire da soli. I contadini, per esempio, dividevano la loro unica stanza con il resto della famiglia, magari su un unico grande giaciglio o su vari letti più modesti allineati tra loro. I reali, a loro volta, erano spesso circondati dai loro cortigiani o dame di compagnia (M. Perrot, *Storia delle camere*, Sellerio, Palermo, 2011)

²⁹⁸ M. Petit, *Elogio della lettura*, op.cit. pp. 26-27.

scrivevano a letto per sfuggire alla famiglia e agli obblighi sociali, per lo scrittore argentino Alberto Manguel la combinazione letto-libro rappresenta "un luogo familiare al quale ritornare notte dopo notte, sotto qualsiasi cielo"²⁹⁹. Un gesto intimo e del tutto innocente che tuttavia può essere oggetto di proibizioni e restrizioni, fortunatamente esistono anche esempi positivi, come vedremo nel prossimo paragrafo:

La lettura a casa mia non è mai stata fatta di nascosto. C'erano libri a cui non mi avvicinavo, Moravia e Pasolini li ho letti a scuola. Ho avuto insegnanti di italiano "molto aperti" a Ragioneria e non è poco. Io andavo bene a matematica, avevo nove, anche a chimica ma le materie umanistiche le *bevevo come acqua* così come tutto quello che era letterario. Ricordo la prof. Serafini ci consigliò Moravia per l'estate e mia mamma: "Che fai leggi Moravia?" E io "sì me lo ha dato la professoressa" e finiva lì. Andavo in biblioteca o me lo compravo ma la mamma non mi ha mai proibito di leggere. Moravia, *La romana*, argomenti più scabrosi per gli anni '60, ecco, mi si è aperto un mondo anche lì, Pasolini *Ragazzi di vita*, la De Beauvoir. Certe volte dormivo da una mia amica a Firenze passavo dalla libreria sotto casa sua ad acquistare libri nuovi. Ma mamma non mi ha mai proibito niente perché sua madre le aveva aperto un mondo e anche lei leggeva molto (Rossella, 1951, Pistoia).

4.4 Genitori e figli intorno ad un libro: memorie di educazione familiare e promozione della lettura³⁰⁰

Il progetto *Madeleine* ha permesso di approfondire diversi aspetti legati alla lettura e si è rivelato un'opportunità per indagare anche il ruolo della famiglia nella sua promozione evidenziando contestualmente il contributo fondamentale della fonti orali e autobiografiche nella ricostruzione della storia di educazione familiare. "Presenti o assenti, premurosi o opprimenti, dobbiamo fare i conti con loro: i genitori. Non esiste autobiografia che non dedichi almeno una parte del racconto al rapporto con i genitori e alle storie di famiglia che immancabilmente raccontano la storia dell'auto-biografo"³⁰¹. L'autobiografia dunque: "non è un atto puramente autoreferenziale, implica necessariamente l'incontro con altre storie che si intrecciano a quella dello scrivente. Se l'autobiografia è la ricostruzione di un'esistenza, il ruolo della famiglia e, nella fattispecie dei genitori, è il punto di partenza per comprendere certe scelte e le conseguenze di un tipo di educazione sul vissuto delle persone"³⁰².

²⁹⁹ E ancora Grazia Cherchi: "L'altra sera ero a letto, quando un toc mi ha svegliato. Era il romanzo della McCarthy che mi era caduto di mano finendo per terra", Elisabetta Rasy: "Amavo i libri lunghi, che duravano molte notti, amavo l'intimità che si crea di notte tra il libro e il suo lettore". Si veda: L. Ferrieri, *Fra l'ultimo libro letto e il primo nuovo da aprire*, op.cit. p. 189.

³⁰⁰ Il titolo fa riferimento ad un articolo di F.Cambi, Genitori e figli intorno ad un libro. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, 2012 pp.23-27. Il paragrafo è una rielaborazione dell'articolo M.Dati. Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal progetto Madeleine in biblioteca, *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 18.1, 2021, pp. 317-335.

³⁰¹C. Benelli, Le scritture di sé negli Archivi Autobiografici: i ricordi di famiglia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, 2008, p.127

³⁰² Ibidem

Come sottolineato da E. Macinai e S. Oliviero la storia dell'educazione familiare è rimasta per lungo tempo implicita alla più generale storia della famiglia o a quella dell'infanzia, a cominciare dai grandi classici come il lavoro di Philippe Ariès (1960) e gli studi di Egle Becchi (1994); lavori di taglio più specificatamente sociologico come quelli di Chiara Saraceno (1998) e di Marzio Barbagli (2003); oppure studi storico-sociali come quello di Maria Casalini sulla storia delle famiglie comuniste italiane dove traspaiono rimandi di carattere educativo³⁰³. Si tratta però di alcuni esempi "all'interno della più generale storia della famiglia, che vanta ormai una solida tradizione storiografica, influenzata e rinnovata da molteplici prospettive di ricerca come gli studi di genere"³⁰⁴ e da nuove metodologie fornite dagli approcci quantitativi. Decidere di raccogliere testimonianze autobiografiche ed ascoltare ricordi di lettura, di analizzare le esperienze in cui essa ha giocato un ruolo essenziale può pertanto offrire una prospettiva diversa in grado di capire come la storia è entrata nella vita delle persone e di indagare in profondità aspetti destinati a rimanere silenti come la pienezza delle emozioni, le difficoltà quotidiane e personali, le conquiste e i traguardi, il ruolo dell'educazione familiare nell'incentivare o meno questo fondamentale apprendimento:

La casa abitata anche dai libri, molti, pochi, irrilevanti è un altro destino familiare. Se si è imparato da piccoli a sfogliarli con qualcuno, scarabocchiarli, a strapazzarli al di là delle reazioni comprensive o furiose dei grandi, contrassegnano la nostra storia più di ogni suppellettile. I libri che abbiamo visto tra le mani di fratelli o sorelle maggiori, dei genitori, la sera tardi, commentati e discussi, ci hanno proiettato oltre le pareti, nell'immaginario e nel bisogno di entrare nelle vite altrui. Nelle altre case e nei paesaggi, nelle avventure umane e impossibili. I ricordi di famiglia di chi ha imparato a considerare i libri degli abitanti silenziosi delle stanze sono diversi da quelli di chi ne ha appreso l'esistenza al di fuori della casa. Di chi non è mai stato accompagnato in una libreria, per sceglierli, guardarli soltanto, desiderarli tutti³⁰⁵.

Qual è il tuo primo ricordo di lettura? Si tratta di una delle tante domande rivolte agli utenti della Biblioteca Civica Agorà che hanno partecipato al progetto *Madeleine in biblioteca* donando le loro memorie e i loro preziosi ricordi. Un quesito carico di significato perché, come ricorda Franco Cambi, il libro:

è sempre un'esperienza aperta sul mondo, una "finestra" che ci presenta la sua varietà, la sua ricchezza, la sua pregnanza per noi e, così facendo, sviluppa la nostra sensibilità, la rende più variegata e più fine. Sempre, in ogni età della vita. E qui sta la forza della lettura. Che va coltivata con precisione e decisione. Essa è un

³⁰³ E. Macinai e S. Oliviero, *Le memorie di educazione familiare: voci, autobiografie, suoni e immagini. Prospettive di ricerca. RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n.1, 2017, pp. 7-18.

³⁰⁴ Ivi p. 8

³⁰⁵ D. Demetrio, *Album di famiglia. Scrivere i ricordi di casa*, Meltemi, Milano, 2002 p. 124. Altrettanto emblematiche le parole di Italo Calvino in *Un notte d'inverno un viaggiatore*: "La tua casa, essendo il luogo in cui tu leggi, può dirci qual è il posto che i libri hanno nella tua vita, se sono una difesa che tu metti avanti per tener lontano il mondo di fuori, un sogno in cui sprofondi come in una droga, oppure se sono dei ponti che getti verso il fuori, verso il mondo che t'interessa tanto da volerne moltiplicare e dilatare le dimensioni attraverso i libri".

ponte tra noi e la realtà, in un rapporto intensamente dinamico. Così anche la lettura è un'arte che va appresa (e coltivata) presto. Ci sarà compagna per tutta la vita, crescerà con noi e noi cresceremo con lei ³⁰⁶.

Le risposte dei lettori sono state utilizzate nel webinar intitolato come questo paragrafo³⁰⁷ e hanno messo ben in evidenza l'importanza delle agenzie educative della prima infanzia, ci riferiamo in particolare al ruolo dei genitori: sono loro ad organizzare la vita quotidiana dei figli, a farli crescere nei loro bisogni, a curare la rete delle esperienze più significative, compresa la lettura. Come impossessarsi della magia del libro e del piacere di leggere già dall'età prescolare? J. P. Sartre "affascinato dal mondo dei libri che lo circonda, è assalito dalla curiosità di impadronirsi del loro misterioso contenuto" ³⁰⁸. benchè ancora non capace di una comprensione autonoma:

Non sapevo ancora leggere, ma ero abbastanza snob da esigere di possedere dei libri miei. Mio nonno si recò da quel mariuolo del suo editore e si fece regalare *Les Contes* del poeta Maurice Bouchor, narrazioni tratte dal folklore ridotte per l'infanzia da un uomo che aveva conservato, diceva, occhi di fanciullo. Volli subito cominciare il cerimoniale di appropriazione. Presi i due volumetti, li annusai, li palpai, li aprii negligenemente alla pagina giusta facendoli crocchiare. Invano: non avevo la sensazione di possederli. Tentai con maggior successo di trattarli come bambole, di cullarli, di baciarli, di picchiarli. Quasi alle lacrime, finii col posarli sulle ginocchia di mia madre. Lei alzò gli occhi dal suo lavoro: "Che vuoi che ti legga, caro? *Le Fate*?" Incredulo, domandai: "Le Fate, ma sono là dentro?" ³⁰⁹

Frustrazione rintracciabile anche nel famoso albo illustrato di Sergio Ruzzier dove l'anatroccolo protagonista ancora non sa leggere bene e fa molta fatica a destreggiarsi tra le parole proprio come un bambino di cinque, sei anni abituato ad ascoltare storie, ad osservare i libri con le figure, ma non ancora attrezzato per navigare nello sconfinato mare della lettura autonoma. Un bambino che sa guardare le immagini, interpretarle, e che ama i libri, ma che si sente insicuro nell'affrontare la sfida della lettura da solo³¹⁰. E così, come anche per Sartre, in molte delle interviste raccolte il primo ricordo di lettura coincide con il genitore che legge ad alta voce, con l'ascolto di storie, racconti e favole. Di seguito alcuni esempi:

Marco, 1978

Oltre agli immancabili *Pinocchio* e *Gian Burrasca* (appuntamenti fissi con le scuole elementari della mia epoca), vorrei scomodare il Gianni Rodari di *Venti storie più una* (serie di racconti fantastici fra fiaba e tradizione popolare) che mi leggeva mia madre prima di andare a letto. Ancora oggi mi ricordo certi passaggi di quei racconti, a dir poco suggestivi, e credo che molto di quello che sono divenuto poi sia scaturito proprio da quelle visioni, rimaste indelebili nella mia mente.

Cristiana, 1980

³⁰⁶ F. Cambi, *Genitori e figli intorno ad un libro*, op. cit., pp. 23-27.

³⁰⁷ *Genitori e Figli intorno ad un libro*, 11 gennaio 2021, biblioteca civica Agorà, piattaforma zoom, durata 90 minuti.

³⁰⁸ A., Nobile, *Letture e formazione umana*, Brescia, La Scuola.

³⁰⁹ J.P., Sartre, *Le parole*, Il saggiatore, Milano 1968, p. 33

³¹⁰ S. Ruzzier, *Stupido Libro*, TopiPittori, 2006, Milano.

Nella mia memoria, il primo libro che ricordo di aver ascoltato - a puntate - dalla voce di mia zia Elena è *Il giardino segreto* della Burnett: avrò avuto circa cinque anni e l'idea di un parco nascosto dietro ad un muro ricoperto di fitta vegetazione solleticava la mia immaginazione e mi spingeva a chiedere di andare sempre più avanti con la storia, per sapere se la bambina sarebbe o meno riuscita ad accedervi.

Maria Chiara, 1982

I primi libri che ricordo sono sicuramente quelli di fiabe e filastrocche che i miei leggevano a me e mia sorella per farci addormentare o semplicemente passare il tempo. Alle scuole elementari inizia il mio vero amore per la lettura. Forse il primo libro di cui ho ricordo è *L'incompreso*, me lo leggeva mia mamma e alla fine, ricordo, piangevamo entrambe.

Elena, 1996

Sono giorni che ci penso, credo che sia mia mamma che mi legge *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* di Sepulveda. Sì, perché dovevo farci qualcosa con la scuola, ma è un ricordo vago, qualcuno che mi legge qualcosa.

Maria Pia, 1937

Altra lettura che ben ricordo è quella di "Sussi e Biribissi", il libro amato da mia madre che ogni tanto ce lo leggeva, specialmente la sera prima di andare a letto. In cucina, non a letto. Ne parlo anche nel mio primo libro "I giorni dell'Ombra e della Luce". "Sussi e Biribissi" di Lorenzini, il nipote di Collodi, ci faceva tanto ridere. Da adulta appena l'ho rivisto in libreria l'ho acquistato e poi regalato ai miei nipotini.

Nel mondo occidentale l'abitudine di leggere ai bambini ha una lunga tradizione come ricordato da Alberto Manguel che nel suo volume *Una storia della lettura* riporta vari esempi attingendo all'iconografia cristiana e riportando un carteggio del 1399 dove il notaio toscano Ser Lapo Mazzei scrivendo all'amico Francesco di Marco Datini, gli chiede in prestito *I fioretti di San Francesco* per leggerli ai suoi figli: "I bambini ne traggono diletto nelle sere d'inverno perché come tu ben sai è di facile lettura". Negli ultimi trent'anni su questo comportamento sono convogliate numerose attenzioni per incentivarlo in maniera strutturata: in Europa si costituiscono, per esempio, "l'associazione francese L.I.R.E. (Bergeron, 2009), il programma nazionale britannico Bookstart³¹¹ l'italiana Nati per Leggere che dal 2009 sostiene e incoraggia le pratiche di lettura ad alta voce fin dalla nascita (Manetti, 2006)"³¹². Anche Bianca Pitzorno, tra le più grandi scrittrici per l'infanzia nel volume *Storia delle mie storie* (1995) afferma che il piacere della lettura viene appreso grazie all'esempio degli adulti che leggono e descrive come il suo amore per i libri sia nato proprio per merito della pratica dell'ascolto. Come tutti i bambini è stata circondata da storie anche prima di essere in grado di leggere:

Mia madre all'ora dei pasti prese l'abitudine a raccontarci delle fiabe, era bravissima a catturare la nostra attenzione creando un clima di grande aspettativa e quando arrivava al punto culminante senza parere avvicinava il cucchiaino pieno a una delle sue vittime. Mio fratello, incantato spalancava la bocca e gli la

³¹¹ Moore M., B. Wade. Bookstart: a Qualitative Evaluation. *Educational Review*, 55(1), pp. 3-13, 2003.

³¹² Scotti M., Leggere ai figli e crescere come padri: uno studio qualitativo sugli effetti della lettura per i padri che leggono ad alta voce. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), p. 42, 2017.

minestrina o gli spinaci! Io invece ascoltavo ma vigile; spalancavo gli occhi ma stringevo le labbra con i denti e non c'era verso di farmi aprire la bocca a nessun costo. Però ascoltavo ma di quelle storie stranamente non mi è rimasto alcun ricordo. Così come non ricordo nessuna delle fiabe classiche che certamente mi furono raccontate negli anni successivi. Dico certamente perché so che a otto nove anni quando sentivo nominare *Cenerentola*, *Barbablù*, *Il Gatto con gli stivali* o la *Bella addormentata* sapevo di chi si stava parlando³¹³.

I ricordi delle prime esperienze di ascolto di storie ricorrono spesso nelle biografie o autobiografie di scrittori e poeti. Ecco come lo racconta una scrittrice americana, Eudora Welty: “Fin da quando avevo più di due o tre anni ho imparato che ogni stanza della nostra casa, a qualsiasi ora del giorno, era lì perché qualcuno leggesse o ascoltasse qualcuno leggere. A me leggeva la mamma. Probabilmente non le davo tregua e a volte la mamma mi leggeva in cucina, mentre sbatteva il burro nella zangola e il battito regolare dello stantuffo accompagnava ogni storia”³¹⁴. Nelle testimonianze delle due scrittrici ritroviamo la figura centrale della madre come prima educatrice, tradizionalmente associata all'impegno lavorativo casalingo. Nel tempo però i costumi sono cambiati e in alcune delle interviste si intravede, seppur timidamente, anche un non scontato ruolo paterno. Si tratta di una dimensione ancora poco indagata ma recenti indagini internazionali sottolineano l'importanza della figura paterna nella promozione della lettura³¹⁵. insieme a studi volti ad analizzare i cambiamenti culturali e sociali del ruolo dei padri in atto nella società.

Giulia, 1986

Il primo ricordo legato alla lettura è l'immagine di mio padre che mi legge le fiabe classiche dei fratelli Grimm. Uno dei libri che mi ha letto e che riaffiora subito alla mente è stato *Piccole donne*.

Fabio, 1982

Eravamo alle elementari e ci avevano portato a vedere una mostra di libri da comprare e io ero rimasto colpito da un libro sull'Egitto, una cosa carina perché mio padre era un grande appassionato, e c'era stata questa unione di intenti, non ricordo quanto l'ho pagato e dove sia. Un libro sulla storia egiziana molto semplice, per le elementari, con molte figure e poche pagine. Questo è il mio primo ricordo.

Marusca, 1938

Anche a casa, mio papà nel Dopoguerra comprava “La Domenica del Corriere”, “La tribuna illustrata”, ce li passavamo, ed era quasi un gruppo di lettura casalingo.

Maria Pia, 1937

E tua mamma?

Casalinga. "Sussi e Biribissi" le piaceva tanto, "II giornalino di Gian Burrasca" invece no, era troppo sofisticato secondo lei. Non ci leggeva Pinocchio, perché la storia del Burattino era riservata a mio padre.

³¹³ Pitzorno B., *Storia delle mie storie*, op. cit., p. 47. Nel 2022 l'autrice ha pubblicato anche *Donna con Libro, Autoritratto delle mie letture* per i tipi di Salani.

³¹⁴ E. Welty, *Come sono diventata una scrittrice*, Minimum Fax, Roma 2011, p. 12.

³¹⁵ M. Stramaglia, *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, Macerata, EUM, 2018; Miniati L., *Padri di ieri e di oggi. Indagare la genitorialità maschile attraverso la pratica autobiografica. RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, pp. 153-165, 2018; Clark C.: *Boys' Reading Commission 2012: A Review of Existing Research Conducted to Underpin the Commission*. National Literacy Trust. (<https://eric.ed.gov/?id=ED541405>; data di ultima consultazione: 11.2.21).

Hai notato quindi delle differenze di lettura fra tua madre e tuo padre?

Certo, sì, mio padre un po' di tempo se lo prendeva, all'epoca la televisione non c'era e lui leggeva "libroni", di tante pagine. Lei invece doveva cucinare, rammendare, ricamare, fare la maglia, prendersi cura di quattro figlioli, anche sotto le cannonate. Per sé quando aveva tempo leggeva storie di donne e di sante, la domenica. Ricordo che proprio la domenica usciva "Il Corrierino dei piccoli", come mi piaceva. E ci furono anche "L'avventuroso" e "L'Intrepido" per mio fratello più grande, ma ricordo anche un giornalino fascista o parafascista... Erano i nostri fumetti anche se non si chiamavano così, allora. Mio padre, dopo la guerra leggeva "L'Europeo".

Bianca, 1996

Anche la mia esperienza di approccio alla lettura mediante l'ascolto è stata segnata maggiormente dalla figura di mio padre, piuttosto che di mia madre. Si trattava in particolare di letture, per lo più serali, di racconti di vario tipo che spaziavano da riadattamenti dei classici Disney a libri che facevano parte dell'infanzia di mio padre come "L'acciarino magico" di Andersen, "Barbablù" di Perrault, o "Sussi e biribissi" di Paolo Lorenzini. Ricordo in particolare quanto questi momenti fossero divertenti per entrambi: da una parte io sempre più entusiasta di ascoltare nuove avventure, dall'altra mio padre che, amando leggere con espressione ogni testo, vanificava l'obiettivo di farmi addormentare alterando o abbassando la voce a seconda dei personaggi.³¹⁶

Anche Elias Canetti riconosce al padre di avergli insegnato il piacere di leggere: "Mio padre mi portò un libro, *The Arabian Nights*, in un'edizione adatta alla mia età [...]. Mi lesse ad alta voce una storia: altrettanto belle sarebbero state tutte le altre. Dovevo cercare di leggerle da solo e poi la sera raccontargliele. Finito il libro me ne avrebbe portato un altro"³¹⁷. Un autore di libri per bambini come Bruno Tognolini nel volume *Leggimi Forte* (2006) narra e commenta la sua esperienza di decennale lettura alla figlia spiegando come i libri possano unire profondamente adulti e bambini, creando un rapporto esclusivo di curiosità, condivisione e complicità anche per i padri: "Il racconto della cena ripetuto ogni sera uguale, quando mia figlia era molto piccola, per farla mangiare, per una stagione fu il racconto dell'origine del mondo secondo Tolkien, tratto dal *Silmarillion* o una sua semplificazione favolosa; per un'altra stagione fu una versione adattata, drasticamente ridotta alla lunghezza di una pappa, della *Storia infinita* di Ende"³¹⁸. Si tratta di un momento di intimità padre-figlia lontanissimo dalla figura paterna che incute timore, assente ed avulsa dai compiti di accudimento che ricorre spesso all'interno di testimonianze e casi letterari del Secondo Novecento da Franz Kafka a Montale, da De Chirico a Guttuso³¹⁹.

³¹⁶ Questa testimonianza è stata raccolta durante la lezione tenuta il 19 aprile 2021 *Genitori e figli intorno ad un libro tra ricordi e storie di lettura* nell'ambito dell'insegnamento di Letteratura per l'infanzia (Corso in Scienze della formazione primaria, Prof. Bandini Gianfranco)

³¹⁷ E. Canetti, *La lingua salvata*, Adelphi, Milano, 1980, p. 59.

³¹⁸ Valentino Merletti R., Tognolini B., *Leggimi forte*. Milano: Salani, 2006 p. 98

³¹⁹ Miniati L., Padri di ieri e di oggi. Indagare la genitorialità maschile attraverso la pratica autobiografica, *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2018, pp. 153-165.

Come precedentemente sottolineato, quando si ha a che fare con le storie di vita si affronta inevitabilmente anche il tema dei rapporti familiari e dell'educazione ricevuta. Indagare ricordi e memorie di lettura può rappresentare così una modalità inedita ed originale di affrontare storicamente la funzione educativa della famiglia e l'avvio di un possibile percorso di approfondimento che preveda un forte coinvolgimento delle persone e del loro patrimonio di ricordi ed esperienze:

Restiamo convinti della significatività della ricerca storiografica sulle memorie educative e della rilevanza che le fonti autobiografiche mantengono per la ricostruzione dei processi di trasformazione delle identità individuali e collettive. Il discorso è più che aperto e corrisponde alla necessità di raccogliere ulteriori elementi di consolidamento per la delimitazione di filoni di ricerca, forse ancora poco valorizzati ma ampiamente accreditati sul piano epistemologico, capaci di guardare alle famiglie e all'universo delle relazioni intergenerazionali attraverso una prospettiva bottom-up³²⁰.

4.5 “Misericordia o castigo”: scuola, *Promessi Sposi* e ricordi di lettura³²¹.

Trasformare il libro in uno strumento di tortura.

Questo sistema, a dispetto del rinnovamento didattico e delle belle parole, trova intensa applicazione nelle scuole d'ogni ordine e grado. Gli esperti cominciano a servirsene fin dalla prima elementare, assegnando ai bambini per compito di copiare pagine su pagine del loro primo libro di lettura. In seconda al lavoro di copiatura (che per il bambino non ha il minimo senso e non una briciola di interesse) si può aggiungere il lavoro di divisione in sillabe. Sai che divertimento. Col tempo, arriva l'analisi grammaticale, poi fa il suo ingresso trionfale l'analisi logica. Prendete un bel raccontino di Tolstoj, condannate uno scolare ad analizzare nomi e pronomi, verbi e avverbi, e vi dò per certo che, vita natural durante, egli assocerà il nome di Tolstoj a una viscerale sensazione di fastidio che lo terrà lontano da *Anna Karenina* come dalla peste e gli farà schivare *Guerra e pace* come schiverebbe un nugolo di tafani. [...] La lettura non è più un fine da perseguire lodevolmente, ma un mezzo per attività più serie, o presunte tali. [...] Il libro che entra nella scuola sotto lo schema del rendimento scolastico produce riflessi meramente scolastici: non diventa la cosa bella e buona, di cui si ha bisogno, ma la cosa che serve al maestro per esprimere un giudizio. La scuola come tribunale, anziché come vita. Così è esclusa la difficoltà principale, cioè quella di far nascere il bisogno della lettura, che è un bisogno culturale, non un istinto, come mangiare bere e dormire, non una cosa della natura³²².

E' stato Gianni Rodari, con *Scuola di fantasia*, a consigliare per primo agli adulti intenzionati a far amare la lettura, di evitare esercizi di costrizione sul testo, di non imporre divieti ed obblighi, di offrire un'ampia libera scelta di testi, di leggere ad alta voce ai bambini e ai ragazzi. In questo senso è il

³²⁰ E. Macinai e S. Oliviero, *Le memorie di educazione familiare: voci, autobiografie, suoni e immagini. Prospettive di ricerca*, op.cit., p. 18. Per approfondimenti si veda anche Bergeron E. *Expériences de lecture à L.I.R.E. à Paris*, Toulouse: ERES, 2009; R. Sani, *Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca* e A. Bianchi, *La biblioteca della madre di famiglia, Modelli culturali e indicazioni bibliografiche per l'educazione delle ragazze tra Francia e Italia in età napoleonica* in *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero Università, Milano, 2003

³²¹ Il titolo del paragrafo prende spunto ironicamente dalla frase che Fra Cristoforo rivolge a Renzo durante l'incontro con Don Rodrigo nel Lazzaretto ripresa anche nell'articolo di Patrizia Truffa, *Misericordia o castigo? La lettura dei Promessi sposi a scuola*, in *Rivista di studi manzoniani*, I, 2017, pp. 115-129.

³²² G. Rodari, *Scuola di Fantasia*, La Nave di Teseo, Milano, 2020, p. 85.

1985 a rappresentare un anno di particolare importanza perché per la prima volta in un testo programmatico ministeriale si suggerisce all'insegnante di accendere interessi idonei a far emergere il piacere della lettura³²³. Una questione affrontata anche da Ermanno Detti nel saggio *Il piacere di leggere*. Lo scrittore facendo esplicito riferimento a Calvino³²⁴ vi afferma che fra i vari modi di leggere uno in particolare è finalizzato esclusivamente al piacere e può essere chiamato "sensuale" perché coinvolge tutti i sensi e ci porta in un mondo immaginario dal quale torniamo alla realtà arricchiti e profondamente coinvolti. Si tratta di un'esperienza "ingenua", ma la sola che possa creare un atteggiamento positivo nei confronti della carta stampata per tutta la vita³²⁵. Secondo Detti è proprio alla scuola che compete il compito di far provare questo piacere eliminando lo studio nozionistico e le schede di analisi testuale³²⁶ come suggerisce questa testimonianza, tratta dalla banca dati Memoria Scolastica³²⁷. Un ex alunna, Cristina Totti (1971, Toscana, "Invasa da questi album di figurine". Memorie d'infanzia | Memoria Scolastica) ricorda un maestro concentrato sulla memorizzazione delle poesie, in particolare sulla recita del carme *I Sepolcri* il cui libro era stato inserito nell'elenco dei volumi da acquistare per lo svolgimento delle lezioni: "versi da dover imparare a memoria, a turno tutte le mattine un alunno doveva ripetere a memoria tutta questa poesia, se sbagliavi una parolina dovevo ricominciare da capo". In questo modo per la testimone la lettura anche a fronte di insegnanti appassionati che riuscivano a coinvolgere gli alunni su opere come *I malavoglia*, *Divina Commedia* e *Promessi Sposi* fu vissuta perennemente come un'attività legata alla scuola e alle richieste dei docenti. Un sentire che ritroviamo anche in alcune delle interviste agli utenti della biblioteca Civica Agorà :

La mia memoria di lettore parte dalle scuole medie, quando l'approccio alla lettura venne incasellato all'interno di una specifica materia, la cosiddetta "narrativa".

Nella mia esperienza, tale approccio si sostanziò nell'imposizione a tutta la classe di un libro scelto dal docente che poi veniva riassunto, commentato e spiegato capitolo per capitolo.

³²³ DPR 12 febbraio 1985, n. 104

³²⁴ I. Calvino, *Se una notte d'inverno un viaggiatore*, Einaudi, Torino, 1979.

³²⁵ Una forte spinta al godimento liberato dalle scelte degli adulti e dagli esercizi linguistici e letterari viene impressa anche dal best seller *Come un Romanzo* di Daniel Pennac, un libro di ricordi e riflessioni personali che rafforza i concetti di gratuità e libertà da sempre all'origine del gusto della lettura, compromesso troppo spesso dal controllo degli apprendimenti esercitato dai genitori e dai docenti.

³²⁶ Interessanti le testimonianze raccolte a tal proposito da Gherardi V. e Manini M., nel volume *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci editore, Roma, 2004. Nel paragrafo *Non nuocere al piacere di leggere: il caso delle schede di lettura* si riporta l'esperienza di un genitore che racconta del figlio che fa schede di libri già letti e non nuovi proprio per rendere più agevole la compilazione della scheda.

³²⁷ Il sito web Memoria scolastica (www.memoriascolastica.it) nasce nell'ambito del progetto di rilevante interesse nazionale "School Memories between Social Perception and Collective Representation". Per quanto non specificatamente dedicata alla lettura la banca dati permette di indagare alcuni aspetti difficilmente rintracciabili in altri archivi proprio perché legata al mondo della scuola e al contesto educativo: l'apprendimento strumentale, il dibattito sul libro di testo, alcune delle problematiche che hanno attraversato il nostro paese come l'analfabetismo.

In generale, già a quell'età pensavo (e lo penso tutt'oggi) che imporre la lettura alla stregua di altre materie (matematica, storia, inglese) sia un vero abominio. E' vero che la scuola deve in qualche modo indirizzare lo studente a leggere però, se anche la lettura viene confinata nel novero delle materie e dei programmi, rischia di creare una crisi di rigetto.

Per la mia esperienza, fu proprio una crisi di rigetto l'effetto che venne a crearsi. Infatti, già prima delle superiori, ho abbandonato qualsiasi rapporto con i libri di narrativa, e mi sono dedicato esclusivamente a testi di politica, economia, storia ed attualità. (intervista a Emiliano, 1982)

Monica: a scuola ti hanno fatto odiare mai un libro, ti hanno imposto letture?

Claudio: odiato no, per quanto riguarda le letture obbligate a lezione come *I Promessi Sposi* o anche *La Divina commedia* mi sembrava piuttosto di violentare quei testi, leggendoli così, cioè si leggeva un pezzettino poi si analizzava, poi c'era quello che faceva la battuta, mi sembrava di mettere il libro su un tavolo operatorio e poi si tagliuzzava. Ed erano libri molto belli. "*I promessi sposi*" per esempio mi sono piaciuti molto, cosa che magari all'epoca forse non si poteva dire perché si rischiava il linciaggio dei compagni di classe, però sì "*I promessi sposi*" mi sono piaciuti e li ho riletti poi qualche anno dopo con più piacere, anche perché nel fare una lettura più continuativa o quasi godi sicuramente di più. Libri Odiati no...devo dire di no (intervista a Claudio, 1981).

Tra i testi prese in esame da Detti ci sono i *Promessi Sposi*, opera narrativa prescritta nel biennio delle scuole superiori e molto letta anche negli istituti medi inferiori. Essa ha cominciato la sua ascesa come libro per insegnare la lingua italiana alle giovani generazioni a partire dagli anni Settanta dell'Ottocento quando fece ingresso nelle antologie e nelle grammatiche scolastiche, divenendo ufficialmente lettura scolastica nel decennio successivo con i programmi ministeriali del 1888. La scelta ribadita in forme più o meno attenuate pressochè da tutti i ministri dell'istruzione dei vari governi italiani ha ottenuto però risultati contraddittori: da un lato oltre a facilitare la diffusione della lingua unitaria ha garantito popolarità all'opera che è diventata un romanzo del quale tutti hanno sentito parlare, dall'altro la sua associazione alle coercizioni scolastiche ha spesso generato una diffusa insofferenza, che ha finito per impedirne una lettura integrale o una rilettura negli anni successivi. Un altro effetto negativo dello stretto legame tra *Promessi sposi* e scuola è dovuto al fatto che l'elezione a modello di lingua italiana e di stile ne ha narcotizzato la straordinaria capacità eversiva, la radicale contestazione del potere. Un elemento reso ancora più incisivo dal fatto che spesso il romanzo viene letto ripetutamente nei vari ordini scolastici, non solo alle superiori dove è prescritto³²⁸ monopolizzando le ore di Lettere come manuale su cui vengono fatti riassunti, esercizi, temi, analisi grammaticali, schede di comprensione e di verifica. Una conferma di questa

³²⁸ Alcuni studi risalenti alla fine degli anni '80 confermano questo trend. Carlo Fini, agente di un editore scolastico, condusse una piccola inchiesta nelle scuole di Liguria e Piemonte per capire che genere di libri di narrativa le scuole medie adottassero: il primato era detenuto dai Promessi Sposi. Ad analoga conclusione giunge un'indagine sulle scuole di Genova promossa da Pino Boero e Marino Cassini del Centro studi di letteratura giovanile. Si veda E. Detti, *Il piacere di leggere*, op.cit, pp. 32-33

consuetudine arriva dallo scambio pubblicato su “La Stampa” negli anni ‘80 tra Natalia Ginzburg, autrice tra l’altro di un ritratto molto intimo del Manzoni³²⁹, e il suo docente di scuola superiore:

Non so se *I promessi sposi*, oggi, venga letto nelle scuole e come. So che quando lo fecero leggere a me, a scuola, tanto tempo fa, trovarono il modo di sciuparmelo, e a questo romanzo stupendo e semplice io non mi avvicinai più per anni e anni. Esso veniva allora presentato in maniera ufficiale, funeraria e cerimoniosa. Era accompagnato da commenti che ne vantavano la qualità solenne e sublime. Ogni pagina, ogni frase era costellata di decorazioni, di insegne, di medaglie, e pareva di dovervisi accostare in punta di piedi e a testa bassa. Era come essere chiamati a visitare una salma illustre³³⁰. Le strade per arrivare a un libro sono strane e tante; io mi sono messa a rileggere / prò messi sposi avendo casualmente letto alcuni volumi di lettere, di Manzoni e di suoi famigliari e amici. L'immagine di Manzoni mi apparve, sul primo momento, enigmatica; tuttavia mi venne il desiderio di osservarla un poco [...] più da vicino. Mi sembrò di capire quanto c'era nei *Promessi sposi* di autobiografico: e quanto egli doveva rassomigliare a tutti i suoi personaggi; al padre Cristoforo, a Don Abbondio, all'Innominato anche a Don Rodrigo. Da idiota: perché avevo lasciato che me li sciupassero. Non voglio dire che il fatto che un'opera sia autobiografica debba renderla necessariamente, ai nostri occhi, più amabile o più chiara. Però allora, apprendere che dietro a un'opera c'erano cose vere, vera codardia, veri sensi di colpa, vera conoscenza del male e vera grandezza, mi avrebbe incuriosito e commosso. Se a scuola mi avessero detto quanto c'era di autobiografico là dentro, se mi avessero detto qualche semplice cosa chiara sulla vita di Manzoni, le due mogli, i figli morti, le malattie, i viaggi e le discordie, e se mi avessero consentito di leggere *I promessi sposi* tutto difilato e senza celebrarne a ogni passo la solenne maestà dello stile, io *I promessi sposi* e Manzoni li avrei capiti un po' prima.

(Natalia Ginzburg, “La Stampa”, Anno 116- Numero 8- Domenica 10 Gennaio 1982)

Lettera su Manzoni a un'antica scolara

Cara Natalia, spero tanto d'essere stato io il professore che ti ha fatto amare il coro dell'Adelchi, la Morte di Ermengarda e le ultime strofe della Pentecoste, e non quello che ti ha fatto trovare *I promessi sposi* un «libro spento, venerabile, statuario, sepolcrale, immerso nella notte dei secoli» (La Stampa, 10 gennaio, pag. 3). Però bada che il libro è grande mica tanto perché tutti i suoi personaggi rassomiglino a Manzoni, ma perché tutti, da padre Cristoforo, a Don Abbondio, da Don Rodrigo all'Innominato, da quello stupido onesto di Renzo a quella pudibonda Lucia, dal Conte zio al dottor Azzecagarbugli, dai bravi alla Monaca di Monza, somigliano a noi. Anzi, più esattamente: sono noi. Con tanti saluti affettuosi dal tuo vecchio professore (supplente) d'italiano Massimo Mila. (Massimo Mila risponde alla Ginzburg, “La Stampa”, Mercoledì 13 Gennaio 1982)

Anche Andrea Camilleri, confessa in una lettera indirizzata a Manzoni che ha dovuto aspettare i trent'anni per capire *I Promessi Sposi* e per scoprire “uno scrittore vivo, coinvolgente, ironico, spietato a volte”, per niente simile all'immagine scolastica “del melenso moralista frequentatore di sacrestie”. “La colpa”, aggiunge Camilleri, “non è del Manzoni,” ma della lettura penitenziale e penitenziaria, che ne veniva fatta” a scuola:

Ieri una breve nota ha diffuso alla stampa la notizia che nel liceo classico di Ispica (provincia di Ragusa, Sicilia), su proposta di un insegnante d'italiano, il professor Lauretta, la stragrande maggioranza dei docenti ha

³²⁹ G. Palazzolo, Il nostro più grande romanzo del '900. Scrittori sulle tracce di Alessandro Manzoni, in *Sinestesie XVII* (2019), 3, pp. 351-361.

³³⁰ N. Ginzburg, *La famiglia Manzoni*, Einaudi, Torino, 1983

deciso di sostituire, quale libro di testo, al tuo *I promessi sposi* il mio «Birraio di Preston». Immagino quello che stai pensando: che si tratta cioè di una rivalse dei terroni contro i lombardi ai quali tu malauguratamente appartieni (la polemica ti sarà certamente nota). Purtroppo la questione non è politica, ma squisitamente didattica. Senti come si esprime il Preside dell'Istituto, Attilio Sigona: «Abbiamo ritenuto che l'approccio degli alunni con il romanzo manzoniano finisce con il determinare una ripulsa successiva verso la letteratura». Beh, se devo essere sincero, a me, dopo che al liceo m'ebbero fatto studiare alcuni capitoli del tuo romanzetto (il diminutivo è del tuo amico Giusti), passò del tutto la voglia di leggerti oltre (non passò, grazie a Dio, la voglia di incontrare altri autori). Ripresi in mano il tuo libro, come dire, da libero cittadino, a trent'anni compiuti, e rimasi esterrefatto. Questo scrittore vivo, coinvolgente, ironico, spietato a volte, non combaciava per niente con l'immagine scolastica del melenso moralista frequentatore di sacrestie che m'avevano fatto conoscere a scuola³³¹.

Altrettanto eloquente è il ricordo di Umberto Eco:

Molti pensano che *I promessi sposi* sia noioso perché sono stati obbligati a leggerlo a scuola verso in quattordici anni, e tutte le cose che facciamo perché siamo obbligati sono delle gran rotture di scatole. Io questa storia ve l'ho raccontata perché mio papà mi aveva regalato il libro prima, e così me lo ero letto con lo stesso piacere con cui leggevo i miei romanzi d'avventure. Certo, era più impegnativo, certe descrizioni sono un poco lunghe e si incomincia a gustarle dopo averle lette due o tre volte, ma vi assicuro che il libro è appassionante. Non so se oggi a scuola lo fanno ancora leggere; se avrete la fortuna di non doverlo studiare, quando sarete grandi provate a leggerlo per conto vostro. Ne vale la pena³³².

Suggerimenti che possono essere rintracciati anche in alcune delle nostre interviste che testimoniano quanto sia importante il ruolo del docente nel proporre strategie didattiche capaci di avvicinare i giovani al piacere della lettura e di rendere piacevole un'opera come quella de *I Promessi Sposi*.

Donatella, 1978

Alle scuole superiori poi ho avuto la fortuna di incontrare insegnanti di lettere "illuminati", capaci di trasmettermi l'amore per la letteratura. *I promessi sposi* ad esempio li ho vissuti come una lettura piacevole e necessaria, il professore ci leggeva in classe brani del testo con tale passione e trasporto da farmi partecipe di quel mondo; mi sentivo un po' Renzo, un po' Lucia, alle volte l'Innominato, quei personaggi non erano più inventati ma vivi, parte di me e della mia esistenza. Leggerlo era ogni giorno una esigenza, il desiderio di entrare dentro a quelle esistenze e a quell'epoca.

Per quanto riguarda i libri "obbligatori" non ho avuto problemi a leggerli, forse perché i testi che mi erano stati assegnati non erano troppo complessi o semplicemente perché in ognuno di essi trovavo qualcosa di nuovo, un luogo nel quale vivere per qualche giorno, uscendo dalla mia monotona quotidianità

³³¹ Andrea Camilleri su "l'Unità" (5 Agosto 2002). "Ho iniziato a considerare il Manzoni come un autore contemporaneo, dopo la lettura de *La colonna infame*, quello scritto me ne ha fatto cogliere la grandezza, ma questo è avvenuto in età adulta. Da ragazzo, non lo nascondo, non sopportavo l'autore de *I promessi sposi*. La lettura che ci veniva propinata a scuola lo rendeva odioso, noioso. Il Manzoni appariva come un baciapile, la critica letteraria ne ha costruito per decenni e decenni una immagine stereotipata, agiografica, rassereneante e pedagogica. Insomma, Manzoni veniva presentato come un secchione. Uno che in vita sua non ha mai sorriso. A quel punto persino Leopardi, che se ne stava ad osservare la luna, mi era più simpatico".

³³² Umberto Eco, intervistato da Michele Fazioli di RSI-Radio Svizzera Italiana, [RSI Radiotelevisione svizzera](#) (ultima consultazione 30 settembre 2020)

Agnese, 1984

Bene, delle superiori ricordi ne hai? I famosi Promessi Sposi.....

Si alle superiori ho avuto tre prof diverse la prima del biennio era politicamente impegnata, una donna sola, non spostata, che teme.

Nel triennio ho avuto un'altra prof. che ci fece amare i *Promessi sposi*, io al di là delle storie e dei libri ho un bellissimo ricordo di come ce li spiegava, era affascinante, ricordo i suoi appunti che forse risalivano ai suoi anni di università, non so se lei studiava a casa per poi ridirci tutto, ma ho un bel ricordo, era una persona molto capace, letture che magari non avrei fatto ma ricordo il suo metodo...

L'estate a leggere Dostoevskij?

Uno dei ricordi più belli, *Delitto e castigo*.

Jessica, 1974

Ricordo al biennio delle scuole superiori la professoressa con *I promessi sposi*, un ricordo non molto bello, forse non piacevano neanche a lei, avevamo questa sensazione, "non li leggeremo mai più questi *Promessi sposi* si commentava. Dipende da chi ti li racconta, io da sola ho letto altri libri impegnativi come *L'Agnese va a morire*, sai libri che leggi da sola anche nel periodo estivo, *La lettera scarlatta*, *l'Ivanhoe*.

Si tratta di alcuni dei ricordi che sono stati letti e commentati martedì 9 febbraio 2021 durante il webinar - "*Misericordia o castigo*"? *I promessi sposi tra scuola e ricordi di lettura*. Il webinar si è svolto online su piattaforma Zoom a causa della pandemia e ha avuto la durata di circa un'ora e mezzo durante la quale ad una parte espositiva dedicata a quanto riportato sopra è seguita una breve finestra dedicata alla discussione tra i partecipanti (circa una decina). La maggior parte ha concordato sul fatto che sia una lettura più adatta all'età adulta e che merita di essere riaffrontata quando alcuni dei temi sono più comprensibili, "ci sono argomenti" secondo Marusca (1938) "che si capiscono più da grandi quando in alcune situazioni ci possiamo ritrovare". Nicola (1984) afferma di aver preferito l'opera manzoniana rispetto ad altre letture ugualmente imposte ma di minor spessore, a suo avviso infatti Manzoni voleva lanciare un messaggio forte ai giovani dell'Ottocento che può essere considerato rivoluzionario ancora oggi. A tal proposito Giovanna (1960), insegnante di letteratura inglese, ribadisce che non è affatto da considerarsi un testo reazionario che insegna la rassegnazione o che lascia troppo spazio alla religione o alla morale: la scuola ne ha svalutato la forte portata eversiva e la radicale contestazione dei rapporti di forza. Per Margherita (1962) la condanna di Manzoni non risparmia nemmeno la Chiesa: Don Abbondio, il cardinal Federigo e la Monaca di Monza sono personaggi legati ad una concezione cattolica dell'esistenza ma il modo in cui sono rappresentati è quanto meno problematico³³³. Riflessioni molto simili a quelle fatte in passato da alcuni illustri lettori dell'opera manzoniana. A confermare il significato tutt'altro che reazionario bensì di denuncia contro il potere e la tirannia è, per esempio, la riabilitazione del romanzo durante la Resistenza e il secondo dopoguerra. Nel 1943 Leone Ginzburg, coniuge della già citata Natalia, organizza nella cella di

³³³ Tanto che Don Bosco vietava la lettura dei *Promessi Sposi* ai suoi allievi (P. Frare, *Leggere I promessi sposi*, Il Mulino, Milano, 2016, p. 125)

Regina Coeli dove era rinchiuso in quanto antifascista, un corso sui *Promessi Sposi* mentre nell'ottobre dello stesso anno Pietro Pancrazi, studioso di letteratura italiana impegnato nella Resistenza scrive a Calamandrei: "Ho sempre pensato che se dovessi andare in galera e mi fosse consentito un solo libro, porterei quello ci trovi sempre quello che fa per te. Ti stimola all'azione, almeno all'azione morale quando sei troppo solitario e ti riporta a te stesso quando sei troppo preso e distratto dagli affari"³³⁴. Giovanna in merito richiama un dato interessante: lo scozzese Archibald Colquhoun che aveva partecipato alla campagna di Sicilia e allo sbarco di Salerno scoperti i *Promessi Sposi* aveva deciso di tradurli in inglese: la traduzione fu pubblica nel 1951, ebbe un enorme successo internazionale e soprattutto fu dedicata "Agli italiani del secondo risorgimento 1943-1945"³³⁵. Alcuni partecipanti sottolineano come la peste del '600 e il Covid-19 abbiano dei tratti comuni e lo studio dei "classici" possa essere attualizzato per un maggiore capacità di lettura da parte degli studenti di ciò che accade ancora oggi³³⁶. Altro aspetto interessante emerso dal webinar, tutti gli iscritti al seminario sanno recitare a memoria l'incipit del romanzo ma solo i docenti presenti menzionano l'introduzione in cui il narratore spiega l'origine della storia che si accinge a raccontare e il ritrovamento di un manoscritto: "Historia si può veramente deffinire una guerra illustre contro il Tempo, perchè togliendoli di mano gl'anni suoi prigionieri, anzi già fatti cadaueri, li richiama in vita, li passa in rassegna, e li schiera di nuovo in battaglia". Altrettanto interessante è il ricordo delle edizioni illustrate e delle immagini presenti nell'opera: nel 1840 Manzoni inizia a far uscire l'edizione illustrata del romanzo a cui lavora personalmente, dedicandogli moltissimo tempo, insieme al pittore Gonin, vuole mettere fine alla circolazione di edizioni clandestine e soprattutto tramite le immagini, pensa di garantire una maggior legittimità del romanzo, che in questo modo può rivolgersi anche a lettori e lettrici non letterati o addirittura analfabeti che possono seguire la storia –magari letta ad alta voce da qualcuno e seguita dall'uditorio anche grazie alle illustrazioni che l'accompagnano pagina dopo pagina. Si chiede a tal proposito Federico Batini "Quanti sanno che il suo autore ne aveva fatto un'opera illustrata? Che tipo di tradimento dell'opera e delle intenzioni dell'autore abbiamo fatto, avendola proposta per tempo immemore a scuola, come fosse stata concepita per essere letta in modo autonomo con una lettura silenziosa?" Cosa acquista invece se un insegnante lo dota di nuovo di

³³⁴ Si veda P. Frare, *Leggere I promessi sposi*, op.cit. p. 123 (paragrafo Un romanzo per la Resistenza, capitolo VII). P. Montorfani, *Le cose alla fine bisogna che si rincammino. I promessi sposi in tempo di guerra (1939-45)*. Testi, Studi e Cronache manzoniane, in *Rivista di studi manzoniani* Fabrizio Serra, Pisa, 2020.

³³⁵ Ibidem

³³⁶ I *promessi sposi*, la peste del '600 e il Covid-19 hanno dei tratti comuni e delle analogie. Lo studio dei "classici" può essere attualizzato per un maggiore capacità di lettura da parte degli studenti di ciò che accade ancora oggi. Da questo punto di vista risulta interessante l'attività trasversale svolta dagli studenti della classe I E dell'ITI dell'IIS "E. Fermi" di Sarno (SA). Coordinati dalla professoressa di lettere Annamaria Bove, che hanno realizzato durante la pandemia un lavoro collaborativo di studio, da casa e proprio su questo tema, con un progetto didattico che ha prodotto un sito web interattivo disponibile a tutti. Percorso letterario "I promessi sposi", peste del '600 e Covid-19 – YouTube Progetto *Promessi Sposi* IE ITI Sarno-SA (thinglink.com).

immagini e prova a leggerlo ad alta voce per i propri studenti?”³³⁷. Una domanda che ci permette di introdurre il prossimo paragrafo dedicato agli aspetti sociali del leggere.

4.6 “Leggere insieme”: dalla lettura duale ai bookclubs

Probabilmente quando si pensa alla lettura ci immaginiamo un gesto solitario, un’espressione dell’intimo slegata da qualsiasi vincolo sociale. La lettura vive una dimensione tipicamente remota e privata che tutti possono esperire ma ci sono modi e mondi in cui la lettura può qualificarsi come un’attività relazionale, basta fermarsi un attimo e guardare alle nostre piccole storie: come abbiamo visto nel paragrafo precedente i primissimi ricordi di lettura molto spesso hanno a che fare con la casa, con l’ascolto, con il leggere ad alta voce, insieme a qualcuno, con un familiare, un amico, con l’amante.

Ho imparato a scrivere in prima elementare come tutti, ma prima di saper scrivere sapevo leggere. Tutto merito di un cugino di quattro anni più grande che era un vero divoratore di libri di avventure. Mi leggeva i libri di Salgari e su quelle storie ambientate in misteriose giungle malesi e tempestosi mari caraibici costruivamo i nostri giochi. E quando, arrampicandomi sugli alberi o pedalando a rotta di collo dietro di lui cadevo e mi sbucciavo le ginocchia mi intimava di non piangere perchè se l'avessi fatto mi sarei mostrata debole e allora Sandokan non mi avrebbe mai preso tra i suoi tigrotti. Poi un giorno, senza preavviso, mi ha detto che era stanco di leggere per me e che era tempo che lo facessi da sola. A quel punto avevo sviluppato una tale dipendenza dalle avventure di Salgari che è stato giocoforza imparare a leggere (Marirosa, 1955)

“Leggiamo dei testi”.

Mentre ero ammalato la classe aveva letto l’Emilia Galotti e *Intrigo e Amore*, da cui bisogna poi trarre un elaborato.

“Leggimelo!”.

“Leggilo da te, ti porto il testo”.

“Tu hai una voce così bella ragazzino, preferisco ascoltarti che leggere da me”.

“Mah non so”. Ma quando arrivai il giorno dopo e feci per baciarla lei si scansò, “devi prima leggermi”.

Faceva sul serio. Dovetti leggerle per mezz’ora Emilia Galotti, prima che mi prendesse con sé nella doccia e poi a letto. Leggere, fare la doccia, fare l’amore divenne il rituale dei nostri incontri.

(*A voce alta*, Bernhard Schlink, Garzanti Editore, 1996, p. 39)

Sono diventato il suo lettore. Le somministro tre pizzichi di Gil Blas al giorno, uno al mattino, uno dopo pranzo e uno alla sera. Quando avremo finito con Gil Blas passeremo al *Diavolo Zoppo* e al *Baccelliere di Salamanca* e altre allegre opere dello stesso genere. In pochi anni e con poche centinaia di queste letture penso di condurla alla guarigione. Se avrò successo non rimpiegerò di certo la fatica spesa.

(Diderot riferendosi alla moglie Nanette, 1781, Manguel, *Una storia della lettura*, op.cit. p. 130)

³³⁷ F. Batini, *Lettura ad alta voce*, Carocci, Roma, 2022.

Accanto alla lettura cosiddetta duale, troviamo poi la lettura collettiva³³⁸, una pratica di cui si conoscono molte varianti che, per semplicità, possiamo sintetizzare, come suggerito da Luca Ferrieri, in alcune tipologie: a) la lettura monastica o ecclesiale di un testo “sacro” praticata da fedeli, religiosi, seguaci (si pensi agli emanuensi nel Medioevo) b) la versione laica di tale lettura praticata in comunità civili, politiche o associazioni a forte connotazione ideologica (come i circoli mazziniani)³³⁹ c) la lettura contadina³⁴⁰ durante le veglie intorno a un fuoco, in cui un lettore (spesso l’unico in grado di farlo) legge, o meglio racconta quello che ha letto, ai presenti, riuniti magari per tutt’altra ragione o necessità; d) la lettura patriarcale alla famiglia riunita e) la lettura operaia agli albori della rivoluzione industriale, quando un lavoratore leggeva a voce alta per gli altri f) la lettura dei sigarai nelle fabbriche cubane, una variante semi-istituzionalizzata della precedente g) la lettura conviviale del giornale, al bar o nei posti di ritrovo³⁴¹.

Mio padre, racconta Sanchez fece il lettore nella fabbrica di sigari Eduardo Hidalgo Gato dagli inizi del secolo fino agli anni ‘20. Al mattino leggeva le notizie dei giornali locali e di quelli cubani che arrivavano quotidianamente via mare dall’Avana. Da mezzogiorno alle tre del pomeriggio leggeva un romanzo. Doveva dar vita ai personaggi imitando le loro voci, come un attore. (Alberto Manguel, *Un storia della lettura*, op.cit p. 123)

Farò tutto ciò che occorre pur di stare un po’ con voi- Casa mia è triste e silenziosa. Casa mia è triste e silenziosa come un deserto, sai Meg. Dunque che cosa devo fare? Leggere, disegnare, raccogliere pigne, cucire? O tutte queste cose contemporaneamente? Ordinate, io sono pronto” ribattè Laurie. Finisci di leggere questo racconto mentre io intreccio le maglie per il tallone del calzino, disse Jo porgendoli il libro. “Sì certo” fu la sua risposta e Laurie cominciò a leggere con grande sentimento per dimostrare la sua riconoscenza per essere stato ammesso nella Società dell’ape industriosa. (M. Alcott, *Piccole donne*)³⁴²

Quando è tempo di mietitura, si radunano qui nei giorni di festa molti mietitori e c’è n’è sempre qualcuno che sa leggere, che prende in mano uno di quei libri, e noi ci mettiamo tutti quanti intorno, oltre trenta persone, e stiamo a sentirlo con tanto piacere che ci toglie molti anni dalle spalle. (Miguel de Cervantes, *Don chischiotte*)³⁴³

Nei giorni di festa o la sera quand’ha terminato il lavoro entrando nelle loro casupole annerite dal fumo non è raro il caso di trovarli tutti assorti nella lettura di qualche libro che li commuova o ne eccetti la fantasia. Né tra i libri che più spesso agitano rallegrano le lunghe veglie e gli ozi domenicali dei nostri contadini vanno del tutto esclusi i capolavori della nostra letteratura come la *Gerusalemme Liberata* che molti sanno a memoria e

³³⁸ In passato la lettura è stata una pratica soprattutto collettiva che si svolgeva per la maggiore ad alta voce, tanto che nelle sue Confessioni Agostino nota la stranezza di S. Ambrogio che legge mentre “la sua voce è muta e la sua lingua ferma” (M. Vivarelli, *Storia della lettura*, op. cit, p.18). L’invenzione della stampa, il progressivo minor costo dei volumi, la diminuzione (molto lenta) dell’analfabetismo trasformò la lettura silenziosa in una pratica comune - una pratica legata alle concezioni emergenti di “privacy” ed intimità.

³³⁹ F. Targhetta, Dalla storia dell’editoria alla Storia della lettura (e dei lettori): a proposito di una recente pubblicazione, op. cit.-478.

³⁴⁰E. Salobra, Le Fole: un esempio di anarchia poetica latente, *Antologia Vieusseux*. GEN./APR.,2009, 10-25.

³⁴¹ L. Ferrieri, La lettura condivisa. Alcune ipotesi di lavoro, *Presentazione alla conferenza Se son gruppi leggeranno*. Arco di Trento. 2006.

³⁴² Gallucci editore, Roma, 2021, p. 56.

³⁴³ M. De Cervantes, *Don Chischiotte*, Mondadori, Milano, 2003, cap.XXII, P- 773.

anche *l'Orlando innamorato*, il *Furioso*, i melodrammi del Metastasio, le *Satire* del Giusti. Non ci si crederebbe eppure in qualche rustico casolare dei nostri monti ho trovato perfino le traduzioni dell'*Eliade* e dell'*Odissea*, e qui a Tereglio nell'inverno dell'anno passato una pastora leggeva ogni sera in mezzo a un crocchio di popolani la *Divina Commedia*³⁴⁴.

Ricordo ancora la voce della mia maestra delle elementari che ci leggeva *Pinocchio* alla fine della mattinata, come premio, se eravamo stati buoni. Era un'ora molto bella. La maestra leggeva bene, eravamo disponibili e distesi, di voti buoni o cattivi non c'era più rischio. Era un bel modo di stare insieme (G. Rodari, "Studi Collodiani" Fondazione Nazionale Carlo Collodi - Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, 1976, pp. 37-57).

Queste categorie, insieme a quella fondamentale della lettura ad alta voce rappresentata oggi dai circoli Laav³⁴⁵, sono state discusse rapidamente durante il seminario *Leggere insieme. Un excursus storico* del 10 settembre 2021 organizzato per i gruppi di lettura (Gdl) lucchesi, grazie alla collaborazione del centro di cittadinanza attiva il Bucaneve (LU): il seminario, replicato poi presso la biblioteca Nova dell'Isolotto di Firenze (11 novembre 2021), oltre ad avere per oggetto quanto sopra ha previsto un breve cenno storico sui gruppi di lettura, la presentazione di alcune opere letterarie che hanno per oggetto i *book clubs* e la discussione di un'indagine svolta da chi scrive avente per oggetto Gdl toscani. Esiste infatti una terza modalità di lettura che può essere definita condivisa ed è proprio quella tipica dei circoli dei lettori. Essi possono essere considerati "forme di associazionismo che mettono esplicitamente la lettura al centro della propria ragion d'essere"³⁴⁶. Si tratta cioè di un insieme di lettori che decidono di condividere, parlandone, la loro lettura privata di uno stesso libro: ognuno legge come e dove vuole e solo dopo si reca ad un appuntamento, in biblioteca ma non solo, per conversare e scambiare idee su quanto letto.

Un fenomeno che in Italia è entrato solo da pochi decenni nel bagaglio delle iniziative di promozione della lettura ma che tuttavia si è consolidato con significative esperienze ormai affermate, rafforzando una tendenza certa e visibile in grado di coinvolgere sempre più persone e di socializzare un'attività spesso ritenuta solitaria: dopo i paesi di area anglosassone, Stati Uniti e Gran Bretagna, in cui i gruppi di lettura vantano una consolidata storia, si pensi ai gruppi di lettura al femminile presi in considerazione da Elisabeth Long, allo storico "Left book club"³⁴⁷ o a "The great Books of the

³⁴⁴ Piazza I., Colombo M., La lettura comunitaria nell'Italia dell'Ottocento, *Studi Linguistici Italiani*, XXXIV, 2008, pp. 62-96

³⁴⁵ LaAV - Letture ad Alta Voce, <https://www.lettreadaltavoce.it>. LaAV è un movimento di volontari che nasce all'interno dell'Associazione Nausika, il cui motto è "Io leggo per gli altri".

³⁴⁶ R. Spoldi. Gruppi di lettura: un'occasione da non perdere. *Biblioteche oggi*, 2006, 24 (7), pp. 23-27

³⁴⁷ Il Left Book Club, fondato nel maggio 1936, è stata un'istituzione chiave della sinistra del Regno Unito tra la fine degli anni Trenta e gli anni Quaranta. Fu fondato da Stafford Cripps, Victor Gollancz e John Strachey per rivitalizzare ed educare la sinistra britannica. Il club forniva ogni mese un libro scelto da Gollancz e dalla sua commissione (Harold Laski e John Strachey) ai suoi membri, molti dei quali partecipavano a uno dei 1.500 gruppi di discussione di sinistra sparsi per il paese. I libri e gli opuscoli, con le loro copertine distintive - arancione per le edizioni in brossura (1936-1938) e rossa per quelle in cartonato (1938-1948) - recavano la dicitura "NOT FOR SALE TO THE PUBLIC" (non vendibili al pubblico) e venivano venduti ai membri al prezzo di 2s 6d. Per approfondimenti: Lewis, J., *The Left Book Club: an historical record*, Gollancz, 1970

Western World”³⁴⁸. Per quanto riguarda l’Europa il paese che ha visto la loro maggior diffusione è stato la Spagna. Anche in Italia il fenomeno è in costante aumento e come ricordano Luca Ferrieri e Marilena Cortesini (2006) sono attivi gruppi di lettura che prendono spunto anche da opere di letteratura classica e contemporanea (Azar Nafisi, *Leggere Lolita a Teheran*; Juan Goytisolo, *Le settimane del giardino*; Julie Highmore, *La biblioteca dei miei sogni*; Karen Joy Fowler, *Jane Austen book club*). La *Guida ai gruppi di lettura* curata dalla New York Public Library “afferma esplicitamente che non esistono due gruppi di lettura simili l’uno all’altro”³⁴⁹ e tale ricchezza non pare minore nelle esperienze europee e in quelle che hanno preso corpo nel nostro paese dove le iniziative di questo tipo si sono moltiplicate coinvolgendo diversi attori culturali e manifestando segni di vivacità e varietà nei contesti più diversi. Ogni gruppo può avere delle regole interne e delle consuetudini particolari, che variano da situazione a situazione e che dipendono da alcuni fattori. Prima di tutto dalle persone che lo frequentano e che lo animano, poi dal luogo di ritrovo, dai presupposti per cui è nato il gruppo, da eventuali linee guida o, come per la maggior parte dei casi, dai percorsi liberi di volta in volta suggeriti da situazioni, suggestioni e altre possibilità ancora³⁵⁰. Non c’è pertanto una sola ricetta per un gruppo di successo, ognuno ha il suo spirito, la sua anima e il suo stile. E in Toscana? Per i dettagli si rimanda all’articolo “Lettura condivisa e gruppi di lettura in Toscana: un’opportunità di apprendimento permanente e socializzazione”³⁵¹ pubblicato sulla rivista *Lifelong Lifewide Learning*, una ricerca che è stata condivisa anche durante l’evento *Leggere in Circolo* promosso dalla rete Bibliolandia in collaborazione con la biblioteca di Pontedera³⁵². Brevemente possiamo dire che si è trattato di un’indagine che ha avuto come obiettivo l’esplorazione e la conoscenza dei gruppi di lettura promossi sul territorio toscano qualunque sia il loro luogo di incontro: biblioteche, librerie, associazioni. La ricerca ne ha indagato le caratteristiche fondamentali e le modalità operative attraverso un questionario semi-strutturato spingendosi anche a conoscere le

³⁴⁸ Il progetto ebbe inizio all’Università di Chicago, dove il presidente, Robert Hutchins e il docente Mortimer Adler svilupparono un corso con un approccio “tavola rotonda” dedicato alla lettura e la discussione di grandi libri tra professori e laureandi. Lo scopo che avevano in mente era quello di colmare le lacune dell’educazione liberale e di rendere il lettore un uomo o una donna intellettualmente completi.

Uno dei primi sostenitori del progetto fu William Benton (in seguito senatore degli Stati Uniti e poi amministratore delegato della società editrice Encyclopædia Britannica), che nel 1943 propose di selezionare i più grandi libri del canone occidentale e di affidare a Hutchins e Adler la produzione di un’edizione da pubblicare a cura dell’Encyclopædia Britannica (54 volumi consultabili qui: <https://archive.org/details/encyclopaediabritannicagreatbooksofthewesternworld>).

³⁴⁹ Ferrieri L., La lettura condivisa. Alcune ipotesi di lavoro. In: *Presentazione alla conferenza “Se son gruppi leggeranno”*. Arco di Trento 2006.

³⁵⁰ L. Gavazzi, *I gruppi di lettura. Come, dove e perché leggere insieme*, Editrice Bibliografica, Milano, 2019, p. 208.

³⁵¹ M.Dati, Lettura condivisa e gruppi di lettura in Toscana: un’opportunità di apprendimento permanente e socializzazione, *Lifelong Lifewide Learning* 17.39, 2021, pp. 114-130. Sono stati individuati 92 gruppi di lettura. Come sostiene Luigi Gavazzi “il loro censimento non è semplice, perché non sono dentro soltanto alle biblioteche ma diffusi nella società civile, nel volontariato, nelle case, nei caffè. Si formano e si sciolgono con molta facilità” (Gavazzi, 2019, p. 47).

³⁵² Un ritrovo dei gruppi di lettura pisani, la registrazione è consultabile al link: <https://www.youtube.com/watch?v=BZeNHJFUx5o>

motivazioni dei partecipanti grazie all'utilizzo di interviste narrative. Ne emerge un contesto contrassegnato da molteplici attori con caratteristiche eterogenee che evidenzia come i Gdl possano rappresentare non soltanto un'importante occasione di promozione della lettura ma anche di formazione per tutto l'arco della vita che riflette una serie di principi di educazione degli adulti e risponde a bisogni di relazione umana e culturale, partecipazione e comunicazione. L'indagine ha voluto restituire una fotografia sullo sviluppo del fenomeno dei gruppi di lettura in Toscana per metterne in evidenza la vivacità e le tante sfaccettature. Nonostante la prevalenza dei gruppi promossi dal sistema bibliotecario non può sfuggire infatti la promozione della lettura ad opera di privati cittadini e delle tante associazioni presenti sul territorio (comprese società di mutuo soccorso e Case del popolo)³⁵³ oltre all'esperienza dei gruppi promossa dalle sezioni soci Unicoop Firenze³⁵⁴. Di particolare interesse l'esistenza di questi circoli di lettori in piccoli Comuni come Chianni (1366 abitanti circa), Radicondoli (937 abitanti), Santa Fiora (2611) e la diversità e varietà di proposte di lettura in ogni singola realtà (dal teatro alla poesia, dai classici al giallo, dalla letteratura di viaggio agli albi illustrati, dalla letteratura di genere a quella Medio Orientale). Significativa anche la composizione dei gruppi che vedono la partecipazione *in primis* di donne adulte ed anziani. Una pluralità di esperienze che è stata colpita duramente dalla pandemia ma che è riuscita anche a riorganizzarsi grazie all'utilizzo della tecnologia.

Ai fini di far emergere al meglio questo contesto così interessante ed eterogeneo, aiutarne la promozione e la conoscenza, il progetto ha previsto anche la realizzazione di una cartina georeferenziata (fig.2) contenente la mappatura dei gruppi individuati, inserita sul sito Madeleineinbiblioteca.it. La mappa, in costruzione, è stata generata con Progress Map (un *plugin* WordPress che consente di elencare luoghi su Google Maps e fornire un semplice ed utile strumento di navigazione e ricerca) e fornisce una rappresentazione grafica che è da considerarsi frutto delle informazioni e dell'aiuto arrivato da biblioteche, associazioni e singoli cittadini che hanno permesso di individuare le varie esperienze³⁵⁵.

³⁵³ Gruppo di lettura della Casa del popolo di Settignano (Arci Firenze), Il gruppo di lettura organizzato dal Soms (Società mutuo soccorso) di Palaia (Pisa).

³⁵⁴ A gennaio 2020 i circoli di lettura della nota cooperativa di consumo erano 21 interessando le sezioni soci nelle province di Arezzo, Firenze, Lucca, Pisa, Pistoia, Prato, Siena

³⁵⁵ Per mappare i vari Gdl è stato utilizzato il catalogo del coordinamento delle biblioteche toscane (sebina.it), inviando il questionario a ciascuna biblioteca chiedendo se avessero o meno un gruppo di lettura. Sono state contattate librerie locali, circoli culturali per attivare il passaparola, potenziato anche grazie alla pubblicazione di un articolo su un quotidiano che dava notizia della partenza della ricerca

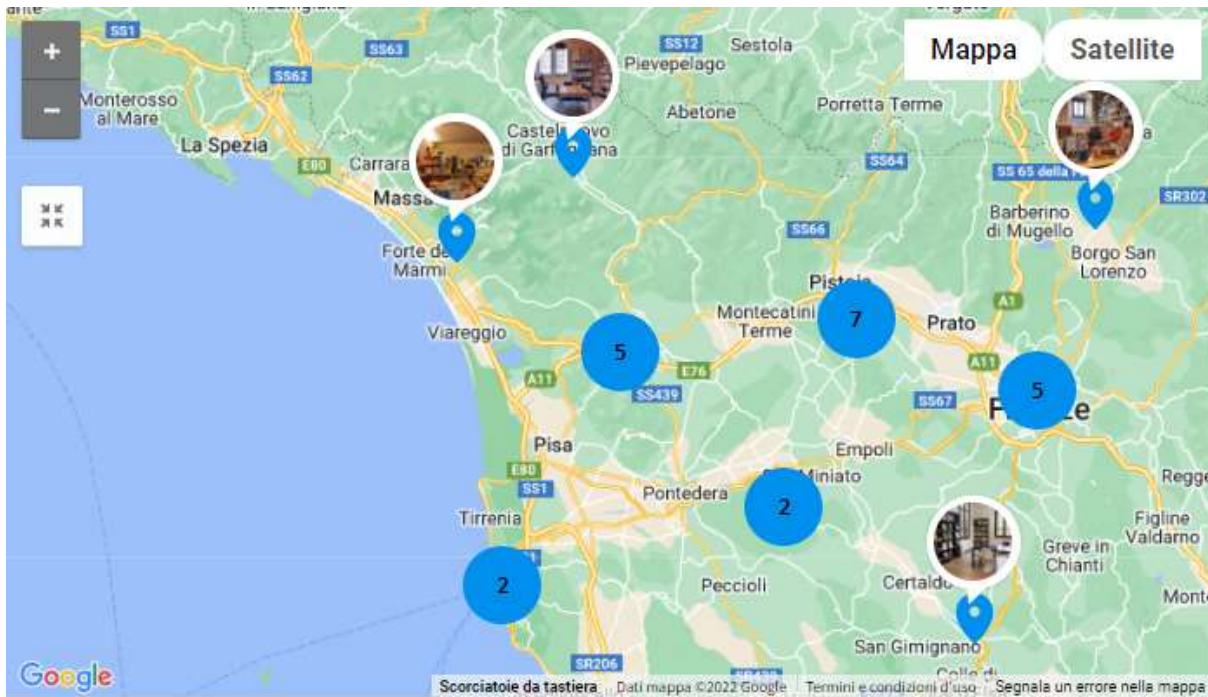


Fig. 2 La mappa georeferenziata in costruzione sul sito

Sebbene la lettura e la discussione siano centrali in questa tipologia di esperienza, per molti soggetti essa esprime principalmente un forte bisogno di comunità propositiva, di connessione che supera i fattori di isolamento della vita quotidiana. L'aspetto sociale rimane pertanto molto importante nella maggior parte dei gruppi che diventano spesso “un luogo dove essere fisicamente rilassati e poter mettere in campo le proprie idee senza venire tacciati o derisi”³⁵⁶. Discutere di un libro insieme con altri che hanno condiviso privatamente la stessa narrazione consente di manifestare finalmente le proprie idee altrimenti mai espresse in pubblico, di provare in taluni casi la soddisfazione emotiva di avere le proprie opinioni convalidate.

Di seguito un piccolo campione di alcuni stralci di intervista ai coordinatori (a) e ai partecipanti dei Gdl (b): di quest'ultimi riportiamo la risposta alle domande *Qual è la tua principale motivazione? Cosa ti ha spinto a partecipare? Quali sono gli aspetti positivi di prenderne parte?*

a)

La sfida era quella di far uscire dalle loro case i nostri lettori over 50 che non partecipavano alle iniziative della biblioteca, non solo per prendere libri in prestito, ma per parlarne insieme, in un ambiente confortevole dove nessuno è protagonista o parla meglio degli altri, ma ognuno esprime le proprie emozioni attraverso la lettura del libro scelto. E' un modo per avere un'ora libera dalle preoccupazioni quotidiane. (Referente del Gdl Biblioteca Giuseppe Giusti di Monsummano Terme PT, Il tè delle quattro).

³⁵⁶R. Spoldi, Gruppi di lettura: un'occasione da non perdere, op.cit. p.23

In pratica, si verifica, a mio avviso, un arricchimento reciproco, a livello conoscitivo, culturale, emotivo, relazionale, particolarmente importante anche perché il nostro gruppo è molto eterogeneo, sia per ragioni anagrafiche sia per percorsi professionali e di vita, e quindi le esperienze, culturali ed esistenziali, di ciascuno di noi fanno sì che ognuno diventi naturalmente portatore di conoscenze, sensibilità e di punti di vista che si incontrano, si intrecciano e si arricchiscono reciprocamente. Un successo per le persone che spesso sono sole e seguendo l'associazione hanno trovato un gruppo. Un successo per lo scaffale lungo della biblioteca dedicato ai classici che non venivano mai presi in prestito. È stato un modo per rivitalizzarlo. (Referente del Gdl Italia Donati, Biblioteca Don Sirulo Butelli, Lamporecchio PT).

Pratica di cultura "dal basso" veramente di successo; le persone si sentono molto coinvolte in prima persona, hanno uno spazio per far sentire la propria voce senza paura di essere giudicate. A partire dalla frequentazione del circolo di lettura sono nate anche delle bellissime amicizie che hanno spinto le lettrici a frequentarsi anche fuori, facendo cose insieme e condividendo altre esperienze culturali. (Referente Eda Servizi, coordinatore Gdl BiblioCoop Arezzo).

b)

La passione per la lettura, la voglia di trasformarla in un'attività meno solitaria e per conoscere nuove persone. Forse la cosa che mi spinge di più a continuare è l'opportunità di leggere libri che non avrei mai letto. (Claudio, 1981)

Desiderio di conoscenza, bisogno di confrontarsi con altri, porre in essere dei rimedi a una preparazione scolastica scarsa, piena di lacune e incompleta sotto il punto di vista accademico (non ho conseguito neanche la maturità). (Emilio, 1942)

La possibilità di condividere letture con altre persone. Avere un appuntamento per leggere, una scadenza che mi muove. (Donatella, 1978)

Mi piace condividere letture e imparare da amiche e amici che ne sanno più di me, oltre a verificare come vengono ricevuti i commenti miei. (Bona, 1937)

Credo che il motivo principale sia appunto la dimensione sociale; prima non conoscevo molte persone con cui condividere la mia passione per la lettura. (Ugo, 1995)

Per me, la spinta a leggere autori che probabilmente non avrei mai affrontato da sola (vedi alcuni "mattoni"), l'amicizia che è cresciuta tra i partecipanti e il fatto che spesso ci divertiamo. (Bona, 1937)

Moltissimi, prevale la motivazione a leggere anche libri che non avrei mai avuto il coraggio o la voglia di aprire. Segue il senso di amicizia, di appartenenza culturale. (Elena, 1996)

E un appuntamento, al quale non si può mancare: c'è il piacere di incontrarci, di confrontarci e anche, perché no, scontrarci sulle considerazioni che abbiamo ricavato dalla lettura; ma è anche un momento di conversazione sull'attualità, sulla nostra vita. (Rossana, 1943)

La promozione e il piacere della lettura, la condivisione di un libro, di emozioni ed esperienze. E' un momento di arricchimento dell'esperienza di lettura privata, credo sia una delle relazioni più importanti possibili immaginabili che uno possa avere, in un gruppo positivo e costruttivo ovviamente. (Rossella, 1951)

Fare parte di un gruppo di lettura, a mio avviso, è doppiamente stimolante: da un lato nascono rapporti di amicizia, dall'altro si scoprono nuovi libri e si ascoltano punti di vista interessanti proprio perché diversi dal proprio. (Ugo, 1995)

Si tratta di testimonianze particolarmente significative che ben riassumono i tanti motivi per cui sia utile e stimolante entrare a far parte di questi “club”. La partecipazione ad un Gdl stimola la lettura di storie che all'apparenza non interessano e grazie al rispetto di alcune piccole regole interne il partecipante ha la possibilità di fare nuove scoperte letterarie; favorisce la socializzazione e lo sviluppo di relazioni interpersonali grazie all'adesione spontanea ad una comunità letteraria dove si può discutere, ascoltare, raccontare le proprie esperienze, confrontarsi con idee diverse, arricchirsi di punti di vista e migliorare il proprio bagaglio di conoscenze o le proprie competenze relazionali, creare legami umani e culturalmente costruttivi, condividendo la propria passione per la lettura.

Conclusioni

Harold Silver in *Education as History* definisce la storia dell'educazione come "storia multipla" perché l'educazione non è di per sé un concetto o una categoria semplice ed omogenea e perché la sua storia può essere esplorata in relazione a quasi infinite variabili³⁵⁷. Una riflessione ripresa, come abbiamo visto, anche da Gary McCulloch per affermare che la storia dell'educazione può sviluppare le sue enormi potenzialità solo se dimostra la capacità di confrontarsi con nuove metodologie di ricerca, nuove tematiche e soprattutto inedite collaborazioni interdisciplinari.

E' in questa direzione che il percorso qui raccontato ha cercato di lavorare rispondendo alla sollecitazione dello studioso J. Rose per il quale gli storici dell'educazione non possono ignorare la storia della lettura insieme alle questioni, alle fonti e ai vari modelli da essa utilizzati, in particolare quello che tiene in considerazione l'autonomia del "lettore comune" e il potere liberatorio della lettura come auto-formazione:

There may be a right and a wrong way of reading a TAC scan, spy satellite data or John Donne's poetry, but all demand highly sophisticated hermeneutic skills. And of course, wars have been fought over different readings of scriptures, treaties and intelligence reports. As sociologist Erving Goffman put it, we are always 'reading' the sensory data that shower in on us, always asking ourselves 'What is it that's going on here?'. If all forms of education pose this question, then historians of education must inevitably address 'reading'³⁵⁸.

Un significativo cambio di prospettiva sulle pratiche legate al leggere che mettendo al centro l'esperienza interiore del soggetto e sottolineando l'importanza di egodocumenti come diari, *memoirs*, marginalia e testimonianze orali, risulta ancora praticamente inedito per gli storici dell'educazione nonostante le numerose piste di indagine che esso può dischiudere, alcune delle quali affrontate in questa sede: l'importanza della lettura nella *bildung* della persona, il ruolo dell'autorità dei genitori nel decidere quali libri è opportuno o meno leggere, il peso della censura nella vita di un lettore, la dimensione comunitaria della lettura e i suoi luoghi, dalla scuola alla biblioteca passando per i *bookclubs*. Lo svolgimento di questa ricerca ha messo cioè in evidenza l'esistenza di un campo d'indagine ancora ampiamente inesplorato per la ricerca storico educativa che, mettendo al centro il rapporto tra lettura, autobiografia e memoria può rivelarsi utile nell'approfondire molti aspetti legati alla storia dell'educazione familiare, alla condizione femminile, alla letteratura per l'infanzia, alla cultura materiale e popolare, non ultimo al mondo della scuola. Per fare un esempio, grazie al

³⁵⁷ H. Silver *Education as history*, Routledge, 2013, p. 11

³⁵⁸ J. Rose, *The History of education as the history of reading*, op. cit.p. 596.

conferimento di un incarico di ricerca per il Prin nazionale “School memories between social perception and collective representation”³⁵⁹ e l’analisi di video-testimonianze contenute nella banca dati “Memoria scolastica” (www.memoriascolastica.it), è stato possibile creare uno specifico percorso dedicato all’educazione alla lettura che attraverso il punto di vista di insegnanti ed ex alunni ha consentito di esplorarne alcuni importanti aspetti come l’apprendimento strumentale, il suo insegnamento e la sua promozione, facendo anche un rapido riferimento al dibattito sul libro di testo, e più in generale ad alcune delle problematiche che hanno attraversato il nostro paese come l’analfabetismo. Un piccolo tassello di un percorso da approfondire per mettere in evidenza l’importanza delle fonti orali nel creare una riflessione intorno alla lettura, alle sue molteplici valenze formative e ai vari contesti in cui si esercita.

Un punto di vista pionieristico che, sempre in linea con la proposta di McCulloch il progetto “Madeleine” ha voluto sviluppare ed arricchire avvalendosi dell’intersezione con la Public History in quanto disciplina centrata sul coinvolgimento culturale del pubblico, tesa a rendere l’interpretazione storica e la costruzione della memoria una prassi partecipativa e condivisa, mettendo il metodo scientifico a disposizione delle comunità con un frequente ricorso alla relazione tra storia nazionale e memoria individuale, tra Storia e Storie. La raccolta di testimonianze, la realizzazione dell’archivio digitale madeleineinbiblioteca.it e l’ideazione di seminari costruiti avvelendosi delle memorie di una comunità variopinta come quella dei lettori, rappresentano esperienze estremamente interessanti che si inseriscono all’interno di una cornice che si sforza costantemente di democratizzare la storia, con un approccio collaborativo e attivo di tutti i soggetti, sia a livello pratico che a livello intellettuale: “La co-costruzione di conoscenza apporta, in questo modo, dei nuovi contributi alla ricerca storica, ma contemporaneamente fa sì che siano elaborati dei personali significati della narrazione storica, mescolando di fatto memoria e storia, accogliendone le reciproche influenze”³⁶⁰.

Un approccio che avvalendosi anche delle potenzialità delle *digital humanities*, può sollecitare in modo decisivo la ricerca storico educativa per stabilire nuovi nessi tra il mondo accademico e quello della formazione che si sviluppa in vari e molteplici contesti sociali e in svariate dimensioni formali ed informali, includendo, come abbiamo visto, anche il mondo delle biblioteche pubbliche. Esse, per quanto non siano state ancora oggetto di interventi scientifici strutturati che ne evidenzino lo stretto rapporto con la Public History, oltre a rappresentare un prezioso patrimonio storico culturale e

³⁵⁹ Bando 2017 Prot. 2017STEF2S.

³⁶⁰ G. Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*. In (a cura di) G. Bandini, P. Bianchini, M. Brunelli, F. Borruso, S. Oliviero *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, op. cit. p.101.

contenitori di importanti fonti per la ricerca storica, possono divenire, come abbiamo cercato di mostrare, fondamentali catalizzatori di conoscenza capaci di giocare un ruolo fondamentale nel coinvolgimento del pubblico intorno a storie dimenticate e memorie autobiografiche.

L'itinerario di ricerca tracciato, per molti aspetti inedito, ha pertanto richiesto a chi scrive nuove ed approfondite conoscenze, incluse quelle proprie del public historian. La nascita e lo sviluppo della Public History sono infatti intrinsecamente legati all'evoluzione del ruolo dello storico che diventa un professionista flessibile, abituato al lavoro in team, aperto a collaborazioni pluridisciplinari, capace di avvalersi del contributo delle tecnologie digitali, di pianificare progetti e quantificare i costi di eventuali collaborazioni. Oltre a competenze di carattere metodologico nell'ambito della ricerca storica sono pertanto necessarie abilità trasversali e differenti talenti spendibili sia nella fase che abbiamo chiamato "di ricerca" sia in quella "di rappresentazione" e "messa in scena". Capacità comunicative e abilità tecnologiche ed informatiche che consentano un ripensamento della natura del prodotto culturale che viene curato e una ridefinizione dei modi e strumenti della sua fruizione in grado di corrispondere alle esigenze di interlocutori sempre più esigenti e diversificati.

Per questo motivo si è aderito con entusiasmo al corso di podcasting organizzato a giugno 2022 dall'Associazione italiana di Storia Orale (Aiso) avente come obiettivo la realizzazione individuale di una produzione audio: esso ha rappresentato l'occasione per arricchire il progetto di una nuova modalità per comunicare la storia e le storie di lettura rivolgendosi ad una nuova tipologia di pubblico. Il podcast confezionato ([Imparare a leggere: inizia il viaggio! Un podcast dedicato ai primi ricordi di lettura - Madeleineinbiblioteca](#)) racchiude in poco più di cinque minuti l'alternarsi di alcune testimonianze che cercano di raccontare a più voci un percorso assolutamente universale: dal primo incontro con "quei" segni inizialmente indecifrabili, fino alle innumerevoli possibilità che l'acquisizione della capacità di saperli cogliere può offrire. Un'audio-documentario liberamente ispirato alla frustrazione del giovane anatroccolo protagonista del già menzionato *Stupido Libro* dell'illustratore Sergio Ruzzier che cerca di esprimere in modo semplice ed efficace come l'apprendimento della lettura rappresenti una conquista in grado di appassionare, di spaventare e suscitare ansie e timori: le parole da entità astratte divengono piano piano contenitori di emozioni, sensazioni, stati d'animo che riescono a portare lontano, a smuovere qualcosa di insondabile dentro di noi catapultandoci altrove.

Del resto quello del podcasting rappresenta solo uno dei tanti sviluppi che il progetto "Madeleine" può intraprendere per mettere in luce, attraverso un'attività che ci accomuna tutti quanti, come sia impossibile non usare la storia nella nostra vita quotidiana, anche se spesso in modo solo rudimentale o inconscio e come questo uso possa anche tradursi in un valore percepito³⁶¹. Attorno alla costruzione

³⁶¹ Tutte le iniziative e le attività realizzate sono consultabili su [Iniziative - Madeleineinbiblioteca](#)

e alla condivisione delle memorie individuali e i ricordi di lettura si possono infatti coinvolgere direttamente e attivamente le comunità locali, il mondo dell'associazionismo femminile o della terza età e soprattutto scuole e biblioteche scolastiche. Incontrare l'adesione di piccoli comuni rurali dove sono presenti *bookclubs*, riuscire a stringere collaborazioni con associazioni come Nati per Leggere o LAAV (Leggere ad alta voce), indagare ricordi di insegnanti per attivare percorsi di riflessione intorno al libro sono alcuni degli approdi a cui si spera di poter giungere per poter attivare la consapevolezza dell'utilità della storia e diffondere tale sentire in nuovi interlocutori. In contesto dove si conferma l'esiguità di quanti leggono anche solo un unico libro nell'arco di un anno, le iniziative proposte e le collaborazioni attivate dal progetto Madeleine in biblioteca si configurano attività di promozione della lettura quanto mai necessarie per far comprendere, attraverso testimonianze, ricordi e memorie l'importanza e il valore che il leggere riveste nella nostra vita³⁶²:

Ieri come oggi, sono i bisogni sociali, soprattutto di carattere formativo, che devono essere posti al centro delle preoccupazioni del public historian, in modo da avviare un ciclo virtuoso di collaborazione tra tutti i soggetti interessati. I saperi storici, e in particolare storico-educativi, possono infatti svolgere una importante funzione culturale. In particolare, possono contribuire efficacemente alla decostruzione dei pregiudizi, all'inclusione sociale, a comprendere le dimensioni nascoste delle professioni educative e di cura, a uscire dalla errata percezione della 'naturalità' dei nostri comportamenti personali e professionali³⁶³.

Alla luce di questo quadro sembra opportuno concludere l'elaborato proponendo la definizione di Public History offerta da Thomas Cauvin nella nuova edizione del suo volume *Public History a Textbook of practise* (2022): per lo studioso essa costituisce un campo nuovo che si basa su vecchie pratiche, una disciplina che rimane in parte sconosciuta ma praticata inconsapevolmente e che può essere paragonata ad un "albero del sapere" le cui parti (radici, tronco, rami e foglie) rappresentano le tante fasi collaborative e interconnesse nel campo. Un processo in cui ogni parte beneficia dell'intero sistema e che dimostra la necessità di collaborazione tra i diversi attori³⁶⁴: gli storici possono lavorare alla costruzione di spazi e progetti collaborativi in cui tutti possano imparare, praticare e condividere le competenze per raccogliere, analizzare, interpretare e comunicare la storia. Se avrà successo, afferma Cauvin, l'albero della Public History ha tutto il potenziale per

³⁶² La Regione Toscana nell'ambito del Patto per la Lettura ha per esempio segnalato la nostra ricerca sulla recente storia dei gdl toscani: [\[Pattoperlalettura\] Censimento dei Gruppi di lettura in Toscana - Progetto di ricerca di Monica Dati dell'Università di Firenze \(regione.toscana.it\)](#)

³⁶³ Si tratta di uno dei punti, il secondo, elencati nel "Manifesto per la Public History of education" disponibile al link https://aiph.hypotheses.org/files/2021/01/Manifesto_PhofEducation_versione_04-01-21-def.pdf. Esso rappresenta una carta di intenti per lavorare nel settore educativo (e in particolare scolastico), a partire dal Manifesto della Public History (AIPH 2018).

³⁶⁴ T. Cauvin, *New Field, Old Practices: Promises and Challenges of Public History*, *JJ* 2(1), pp. 13-44. [How to Make History \(More\) Public \(routledge.com\)](#).

contribuire alla democratizzazione della produzione di conoscenza, pur mantenendo una comprensione critica e metodologica del passato. Una sfida a cui la storia dell'educazione può dare il suo significativo contributo ponendosi come uno dei campi di applicazione della Public History tra i più interessanti e promettenti:

Abbiamo bisogno di un nuovo patto di collaborazione tra il mondo accademico e il mondo educativo, tra i diversi (e spesso divisi) saperi storici e la società: l'augurio sincero che rivolgiamo a tutti coloro che sentono il fascino e il piacere della storia è di lavorare insieme, a stretto contatto, nel costruire con la storia nuove forme di dialogo tra i soggetti, le comunità, le istituzioni³⁶⁵.

³⁶⁵ *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa* a cura di G. Bandini, P. Bianchini, M. Brunelli, F. Borruso, S. Oliviero, op. cit. p. 8.

APPENDICE

“Quando pronuncio la parola futuro, la prima sillaba già va nel passato”

Wisława Szymborska

1. TRASCRIZIONE PODCAST

“Imparare a leggere, inizia il viaggio!”

Articolo sul sito

<https://madeleineinbiblioteca.it/storie-di-lettura/imparare-a-leggere-inizia-il-viaggio-un-podcast-dedicato-ai-primi-ricordi-di-lettura/>

Anchor.FM

<https://anchor.fm/monica-dati/episodes/Imparare-a-leggere-inizia-il-viaggio-e1omgf4/a-a8kdoq2>

Spotify.com

https://open.spotify.com/episode/681qu6PcQYUtw61cBx82vY?si=9o267TXPT9qG1K0P3tRUsg&utm_source=copy-link

Madeleine in biblioteca, un laboratorio di ricordi e storie di lettura a cura di Monica dati.

Cosa si prova in tenera età quando ancora non si è capaci di leggere?

Cosa accade quando finalmente si è capaci di decifrare quei segni che sembravano incomprensibili? I

primissimi ricordi di lettura ci svelano come nasce un lettore e come attraverso la parola si possano costruire mondi”

Il mio primo incontro con la lettura è lontanissimo, lontanissimo.

Allora il primo ricordo legato alla lettura....

Il mio primo ricordo di lettura? Non so.

Ho pensato al mio primo ricordo di lettura e in effetti in effetti è molto preciso.

Per quanto riguarda il primo libro che ricordo con grande passione

E risale ai miei tre anni barra quattro così mi dice mia mamma, ma io ho esattamente una fotografia di quel momento in cui con mio fratello più grande ero seduta al tavolo.

Invidiavo i suoi libri per i compiti e quello è stato il momento in cui ero, sono rimasta affascinata da tutti quei segni incomprensibili che però avevano un senso perché il mio fratello leggeva e quindi io lo guardavo avidamente, interpretare quei segni e questi libri che nascondevano mondi infiniti, mi affascinarono.

È una cosa che mi ricordo spesso con un'immagine. Sono i cartelli stradali quando ancora non sapevo leggere e io questa cosa insomma non la vivevo tanto bene che in macchina con mio papà, mia mamma. mio fratello, io fossi l'unico che non sapeva leggere. Chiedevo, cosa c'è scritto?

È proprio legato alla prima elementare quando si leggeva, ma in realtà all'inizio non è che si legge un libro. Leggi queste frasi scomposte....

Quindi io ho proprio una frase che ogni anno in autunno mi ritorna sempre in mente che è “la castagna e dentro il riccio”

Quindi questa è la frase che io ho imparato per primo a leggere, a comporre, a scrivere in stampatello in corsivo.

E te la ricordi anche oggi questa cosa?

Sì, sì.

Io sono in casa.

E sono seduta su un cesto di vimini col coperchio che era il cesto in cui io tenevo i miei giocattoli, devo avere un'età che probabilmente è intorno, forse hai 7 agli 8, non lo ricordo con precisione, però ecco, sono sicura che sto leggendo a mia mamma, questo sono sicura, le sto leggendo magari qualcosa che è legato alla scuola, io sono lì seduta in mezzo su questo cesto e le sto leggendo.

Ricordo che leggevo alle bambole, mi venivano raccontate storie e da uno zio speciale, affascinante, meraviglioso. Mi trasportava in questi mondi immaginifici fantastici E io replicavo con le bambole. Leggevo e raccontavo alle bambole con le quali giocavo e mi perdevo nei racconti, nelle storie.

E attraversavo mondi, li vivevo, miei erano miei, li facevo anche delle bambole. Ecco, questo è il mio ricordo. Da lì in avanti è stata tutta una scoperta, è stata tutta una scoperta di mondi e di viaggi.

Un libro.

Di animali.

Un libro che mi faceva sognare l'Africa.

E che. E che mi ha dato la voglia di viaggiare.

Negli anni ho sempre cercato di poter conoscere di più del mondo.

E forse proprio con gli zebù quelle giraffe, quelle leonesse che ho visto in quel libro con fotografie che all'epoca mi sembravano bellissime e inimitabili, hanno fatto sì che poi qualche sogno sono riuscito a realizzare. Hanno fatto sì che con l'impegno sono riusciti a andarli a vedere quegli animali.

2. INTERVISTE

Quello presentato è un piccolo campione di testimonianze, altre memorie sono consultabili nella sezione “Storie di Lettura” del sito madeleine.it. Il progetto è da considerarsi ancora in corso, aperto a nuove collaborazioni e ricezione di nuovi ricordi.

- **Rossella Chietti**

(1951, Milano), 12 luglio 2021, Pistoia, archiviata presso l'autore
Insegnante, laurea in Pedagogia all'Università degli Studi di Firenze e Master di Coordinatore Pedagogico, ora in pensione

I ricordi di Rossella hanno al centro la figura di sua nonna, una donna emancipata e indipendente che le ha trasmesso l'amore per i libri e la consapevolezza della loro importanza. Una memoria che parla di una staffetta tra generazioni che ha per testimone la lettura.

Qual è il tuo primo ricordo di lettura?

“Pinocchio”, il primo ricordo, perché la mia nonna paterna era di Borgo a Buggiano, vicino a Collodi. Lei era una persona che mi leggeva molto quando ero piccola, anche i libretti delle opere liriche, che io conosco bene. Questa nonna è quella toscana, la nonna materna era irlandese! Una grande donna, è stata anche traduttrice. La sua famiglia cattolica a Dublino aveva fondato una comunità letteraria con scrittori illustri. Si erano dopo stabiliti a Milano prima della Grande Guerra.

Nonna era di madrelingua inglese, insegnava alla British School a Milano. Io quindi conoscevo l'inglese fin da piccola: la nonna mi leggeva Agatha Christie a 12 anni. Quando veniva a Pistoia a trovarci, portava una valigia piena di libri questa donna incredibile! Lei leggeva in continuazione e di notte. Ho cominciato così a conoscere tutti i classici inglesi, come Dickens ecc. Tutti questi libri erano sì in italiano, ma lei me li narrava in inglese. Alle medie “my grandmother is irish” era il modo di pormi rispetto agli altri.

Quindi il primo impatto con la lettura è rappresentato dalla figura della nonna e dalla letteratura inglese, una cosa particolare per l'infanzia di una bambina italiana....

Certo, poi certi autori li ho approfonditi da grande: Henry James, i romantici ecc. Nonna aveva studiato lingua italiana ad Oxford, venne in visita a Napoli dove conobbe mio nonno, si innamorarono ed è rimasta qua in Italia però era completamente presa, nonostante sei figli, dall'insegnamento della madrelingua, l'inglese. È stata anche premiata, prima che morisse, dal console negli anni '60, Éamon de Valera, per aver diffuso la lingua inglese e aver creato a Milano questa comunità irlandese di scrittori ecc. Molti di loro erano scappati da Dublino, durante i conflitti tra protestanti e cattolici.

Come si chiamava tua nonna?

Nina Esposito, perché la famiglia era di origini anche napoletane. Erano diversi fratelli, trasferiti poi a Firenze. Uno di questi era un famoso compositore di musica. A Castellamare di Stabia c'è anche il cippo nella piazza, per dirti, una famiglia in vista, molto conosciuta. La nonna è seppellita al cimitero monumentale di Milano, gli altri fratelli e sorelle sono al cimitero inglese qua a Firenze. Lei aveva questo suo modo di porsi e intorno a sé aveva altre persone scappate dall'Irlanda che però facevano cultura e letteratura all'interno della comunità di Milano.

Una bellissima testimonianza...

Ne sto scrivendo la storia, un libro, autobiografico, perché ho avuto un'esperienza unica grazie a lei. La mia nonna irlandese, una donna diversa. Ti immagini quando arrivava in Toscana negli anni '50, che camminava da sola, prendeva il tram da sola, veniva da Milano con il treno da sola, una storia particolare per quegli anni.

Una nonna toscana, una nonna irlandese, non è da tutti, lo so! Storie che si intrecciano, strane però bisogna metterle insieme e non dimenticarle. L'esperienza di una bambina come me a Pistoia che prendeva il treno con la mamma e si trovava a Milano. Mia mamma ha sempre sofferto questo cambiamento di vita: Piazza della Scala, la Rinascente, un altro mondo!

E a scuola?

Alle medie, quando mi trovavo davanti al prof. di inglese, dovevo scoprire le carte, sono cresciuta con una “irish grandmother”. Poi quando si andava a Milano (si stava dei mesi sai, all’epoca era un viaggio lungo) se parlavi con la nonna o capivi l’inglese o niente, non c’era traduzione.

Alle scuole superiori?

Alle scuole superiori c’è stato un “handicap”. I miei genitori avevano una torrefazione di caffè e quindi volevano che la figlia facesse Ragioneria anche se in realtà ero portata per le materie umanistiche. Quindi ho scelto l’indirizzo linguistico anche con il tedesco. Ma finita ragioneria indovina cosa ho fatto? Mi sono iscritta a Psicologia! Io ero da Magistrali o da Liceo Classico, ma ho lavorato tre mesi in banca e ho smesso subito, non era un lavoro per me, così poi ho iniziato ad insegnare ai bambini. Mi sono laureata in Psicologia dell’Età Evolutiva. Ho fatto questa scelta. Un percorso diverso.

Un percorso in linea con la tua personalità

Per me la lettura è tutto, nella mia vita è fondamentale, ricordo che leggevo “La primula rossa” della baronessa Orcsy, a 14 anni... lo leggevo sempre:

La cercan qui, la cercan là,

dove si trovi nessun lo sa.

Che catturar mai non si possa

quella dannata Primula Rossa?

Poi c’è un libro che non ho più ritrovato, che mamma mi leggeva sempre in inglese, “Il castello di Morant”, la nonna me lo leggeva in inglese addirittura, non sono riuscita più a trovarlo, ho fatto tante ricerche....

Non ne hai una copia?

No, sai i traslochi, chissà...

E “Il castello di Morant”?

È un libro letto da bambina, un libro che la mamma mi leggeva. Lo conoscevo a memoria: un libro gotico: su una famiglia aristocratica, con un mistero.

A proposito esiste un libro, un autore che ti ha segnato?

Virgilia Woolf, “Una stanza tutta per sé”, “Gita al faro”, “Mrs Dalloway”...

Con una nonna inglese....

Lei me ne ha sempre parlato, ha studiato all’Università di Oxford, nei primi del ‘900, la Virginia mi ha toccato le corde, l’ho riletta negli anni ‘70. Poi la De Beauvoir, la Ginzburg, la Dacia Maraini, “La vita no”, “L’Agnese va a morire”; le scrittrici donne della Resistenza.

Hai studiato a Firenze?

Sì, in Via della Pergola. Ho fatto un percorso non solo di Psicologia: tra gli esami ho messo Italiano, Storia.

Immagino pertanto tu non abbia mai letto di nascosto....

La lettura a casa mia non è mai stata fatta di nascosto. C’erano libri a cui non mi avvicinavo, Moravia e Pasolini li ho letti a scuola. Ho avuto insegnanti di italiano “molto aperti” a Ragioneria e non è poco. Io andavo bene a matematica, avevo nove, anche a chimica ma le materie umanistiche le *bevevo come acqua* così come tutto quello che era letterario. Ricordo la prof. Serafini ci consigliò Moravia per l’estate e mia mamma: “Che fai leggi Moravia?” E io “sì me lo ha dato la professoressa” e finiva lì. Andavo in biblioteca o me lo compravo ma la mamma non mi ha mai proibito di leggere. Moravia, “La romana”, argomenti più scabrosi per gli anni ‘60, ecco, mi si è aperto un mondo anche lì, Pasolini “Ragazzi di vita”, la De Beauvoir. Certe volte dormivo da una mia amica a Firenze passavo dalla libreria sotto casa sua ad acquistare libri nuovi. Ma mamma non mi ha mai proibito niente perché sua madre le aveva aperto un mondo e anche lei leggeva molto.

C’è un libro legato ad un episodio particolare della tua vita?

Tanti. Ricordo la nonna leggeva “La Recherche” di Proust, leggeva anche i francesi e così ho cominciato con Balzac, Stendhal, “Il rosso e il nero” non so quante volte l’ho letto. Come ho letto tantissimo “Anna Karenina”, per me un libro fondamentale della mia adolescenza, “Rebecca, la prima moglie” della Du Maurier. Ecco, nonna arrivava e quelli erano i libri del cuore. Era un donare a me... Agata Christie l’ho conosciuta così: “Dieci piccoli indiani” Poi Conan Doyle con il Mastino di Baskerville! Mi venivano i brividi, gli incubi notturni ma lo volevo leggere. Ah! “Jane Eyre” Mamma mia! E poi Lawrence, “L’amante di Lady Chatterly”. La mamma quando me lo vide in mano mi disse “Che fai? lo leggi?”, le risposi “mamma non ti preoccupare” e mi lasciò leggere. Erano situazioni al limite! Per tante mie amiche le loro madri avrebbero vietato queste letture, erano gli anni ‘50-‘60, c’era la Carrà che cantava il “Dadaunpa” o il Carosello ecco. Io leggevo tanto la notte: la nonna “chiudi la luce, chiudi la luce”, ma io leggevo perché poi andavo a scuola e quindi avevo poco tempo per la lettura, le mie amiche la domenica andavano in discoteca ma io leggevo.

Il tuo rapporto con le biblioteche?

Ho avuto fortuna, anche dove ho fatto Ragioneria, al Pacini, c'era una bella biblioteca, poi la Forteguerriana di Pistoia. I libri noi si compravano dal "Rinfreschi" vicino al liceo, la storica bancarella dei libri usati. In casa mia sempre stati i libri. Non ne posso fare a meno di avere libri intorno.

Non a caso sei la presidente degli Amici della San Giorgio di Pistoia....

La famiglia mi ha dato l'imprinting. Le miei amiche leggevano libri da "ragazzine", io leggevo Agatha Christie, perché li vedevo in mano agli adulti e l'emulazione c'era. Era un modo per fare parte della loro vita maggiormente. La nonna sul tram mi parlava di quello che leggeva. Buffissime situazioni. Quando si entrava negli scompartimenti dei treni per andare a Firenze era strano, difficile, vedere una donna con la nipote accanto che leggevano. Gli altri parlavano, scherzavano e noi si leggeva, e per di più in inglese! Il nostro tempo era gestito dai libri, a volte mi imbarazzava quando si andava a Fiesole con la corriera e si parlava inglese, ci guardavano tutti però la situazione era questa.

Vuoi aggiungere qualcosa?

Virginia Woolf è il mio mito. Tra i libri anche "La donna spezzata" di Simone de Beauvoir, sul divorzio, sul fare da sé, realizzare la propria via, un libro miliare del femminismo, poco conosciuto.

Un'infanzia privilegiata....

Certo i problemi c'erano...però queste differenze erano importanti. Da un lato vedevi una donna indipendente autonoma, una donna importante a Milano, premiata a livello internazionale per aver portato la propria madrelingua in Italia. Dall'altro c'era la realtà pistoiese, dove l'altra nonna era casalinga, già in cucina la mattina presto. Io sono sempre stata in bilico tra due realtà femminili.

• Intervista a Maria Pia Pieri

(1935 Lucca), 16 gennaio 2022, archiviata presso l'autore

I ricordi di una donna che grazie alla lettura e all'amore per la letteratura nordamericana approda, partendo da un piccolo paese, quasi come una pioniera, negli Stati Uniti.

Qual è il tuo primo ricordo di lettura? La prima cosa che ti viene in mente?

Allora, era tempo di Guerra, ero a letto e avevo avuto la scarlattina, mio padre era in guerra lontano ed è arrivato da Viareggio mio cugino, un cugino carissimo, che mi ha portato un piccolo libro con storie colorate di animali, mi sembra. La cosa che più mi è rimasta impressa è stata la carta perché era spessa al tatto, non liscia, era morbida, quasi simile alla carta assorbente che allora usavamo. Ecco cosa mi ricordo del libro di lettura: la carta.

Correva l'anno?

Mio padre tornò nel '43, sarà stato il '42, forse prima.

E tu sei nata?

Nel '35. E quel libro lo ricordo non tanto per le letture ma perché è stato il primo libro avuto in regalo. Altra lettura che ben ricordo è quella di "Sussi e Biribissi", il libro amato da mia madre che ogni tanto ce lo leggeva, specialmente la sera prima di andare a letto. In cucina, non a letto. Ne parlo anche nel mio primo libro "I giorni dell'Ombra e della Luce".

In cucina, tua madre che legge ad alta voce

Sì. "Sussi e Biribissi" dii Lorenzini, il nipote di Collodi, ci faceva tanto ridere. Da adulta appena l'ho rivisto in libreria l'ho acquistato e poi regalato ai miei nipotini.

Era sempre la mamma che vi leggeva la sera?

Spesso. Sapeva fare a leggere. Sempre a proposito di prime letture, mi ricordo che ero all'asilo dalle suore, una suorina mi ha portato in prima classe con un giornale in mano e ha chiamato la maestra dicendo "Ascolta come legge questa bimba, dobbiamo metterla in prima". Avrò avuto poco più di 5 anni e ho letto il giornale, anche se non ricordo cosa. Così automaticamente sono passata in prima, anche se mio padre non voleva, lui

voleva aspettare che avessi sei anni compiuti per mandarmi alla scuola pubblica, invece sono rimasta dalle suore.

A Barga?

Si.

Quindi hai fatto le scuole elementari dalle suore

Si, finché la guerra me lo ha permesso.

E delle scuole elementari cosa ricordi rispetto alla lettura?

Non molto, ma ricordo una suorina che ci preparava per l'esame di terza elementare (perché alla scuola privata dovevamo fare l'esame anche in terza) e ci annunciò che gli americani erano sbarcati in Sicilia. Devo dire la verità, non ho ricordi precisi di parole ma si capiva che questa suorina era contenta.. Poi a un certo punto scomparve.

Scomparsa? In che senso...

In classe una famosa fascista di Barga portò due bimbi che venivano da Milano. E disse alla suorina, questo me lo ricordo, "Attenzione a questi bimbi". Ora era chiaro che erano di famiglia fascista, rifugiati a Barga per problemi di sicurezza. Dopo un po' di tempo la suorina scomparve. Non sapemmo mai il come e il perché. Può darsi che fosse stata semplicemente spostata da un'altra parte, ma a me è sempre rimasta una strana sensazione e la ricordo con rimpianto.

Hai fatto tutte le scuole a Barga?

Si anche la scuola media e le scuole superiori, le Magistrali, come si chiamavano allora, e avevo compagni e compagne molto più grandi di me perché erano quelli che avevano perso gli anni durante la guerra. Non ho un bel ricordo dal punto di vista culturale dei primi anni di scuola superiore, anzi.

E perché?

In seconda eravamo in 27, ci hanno promosso in due.

In due?

Due ragazze hanno lasciato durante l'anno, poi ci hanno promosso solo in due, se vuoi ti posso dire il nome della compagna promossa con me: Renata Lemmi, la mia amica. Quell'anno avevamo insegnanti certo molto bravi ma poco adatti per la nostra scuola, (Stefanelli a latino e Barsanti a matematica), tutti docenti che poi sono passati al Classico. Di Lucca. E un'insegnante di filosofia, il nome mi sfugge, che faceva fare compiti scritti. Un giorno, dopo aver dato tanti voti brutti, mi consegnò il mio dicendo: "Pieri (a quel tempo non ci chiamavano con il primo nome), non c'è niente da mettere, niente da togliere", e mi dette sei e mezzo. Non saprei come definirla, stavo quasi per piangere.

Una scuola estremamente selettiva e rigida?

Solo i primi due anni, dopo è stata un'altra cosa, dovevano promuovere tutti o quasi, altrimenti chiudeva...

Ricordi l'insegnante di italiano?

Non esattamente, Il primo anno ho avuto per poco tempo una persona eccellente che purtroppo subito dopo fu spostata a Pisa, Bruna Cordati, di Barga. A Barga è stata un'istituzione, perché era una persona di vera cultura e disponibile con gli altri. Quella che l'ha seguita non la ricordo, non doveva essere un granché.

Ti ricordi delle letture fatte a scuola?

Allora Bruna Cordati ci invitava a leggere, ma io venivo da un periodo dove alternavo la Delly con Salgari, al massimo ero arrivata a leggere Cronin.

Ah sì?

Si, "La valigetta del dottore", ero in prima superiore, ma non avevo ancora 14 anni. Al primo tema mi dette 4, era la prima volta per me, ma aveva ragione. Venivo da una scuola media dove si scriveva ancora di ciliegie e uccellini sugli alberi. Lei ci aveva detto di fare il riassunto di un libro letto di recente, ma io "La valigetta del dottore" non l'avevo ancora finito e inventai il finale e andò tutto storto. Però piano piano, sia pure con tanta paura, arrivai al 6. Peccato che proprio allora ci lasciò.

Era difficile avere libri all'epoca?

In casa mia ce ne è sempre stato qualcuno, per fortuna.

Bene...

Ho scoperto da poco che anche Ilaria Vietina, l'assessora, alle politiche formative, ha letto un libro che credevo di essere l'unica a Lucca a conoscere, "Taras Bul'ba". L'autore non me lo ricordo. Era un libro di mio padre, la storia di un eroe dell'Oriente che viene verso l'Occidente, un guerriero invasore...

(Controllando in rete ...)

E' un'opera di Gogol, non la conoscevo nemmeno io

Si, perché anche mio padre era un lettore e così grazie a lui ho letto "I tre moschettieri", "I miserabili" e "Taras Bul'ba", grandioso per me.

Avevate una bella biblioteca a casa?

No, una bella biblioteca no. La collana per ragazzi della Salani però sì, passata poi ai nipoti, ho letto tutto della Salani da bimbetta.

Tuo padre che lavoro faceva?

Era bottegaio, commerciante.

E tua mamma?

Casalinga. "Sussi e Biribissi" le piaceva tanto, "Il giornalino di Gian Burrasca" invece no, era troppo sofisticato secondo lei. Non ci leggeva Pinocchio, perché la storia del Burattino era riservata a mio padre.

Hai notato quindi delle differenze di lettura fra tua madre e tuo padre?

Certo, sì, mio padre un po' di tempo se lo prendeva, all'epoca la televisione non c'era e lui leggeva "libroni", di tante pagine. Lei invece doveva cucinare, rammendare, ricamare, fare la maglia, prendersi cura di quattro figlioli, anche sotto le cannonate. Per sé quando aveva tempo leggeva storie di donne e di sante, la domenica. Ricordo che proprio l a domenica usciva "Il Corrierino dei piccoli", come mi piaceva. E ci furono anche l'Avventuroso e l'Intrepido per mio fratello più grande, ma ricordo anche un giornalino fascista o parafascista... Erano i nostri fumetti anche se non si chiamavano così, allora. Mio padre, dopo la guerra leggeva "L'Europeo".

Ha avuto una bella redazione, se non erro Giorgio Bocca, poi Oriana Fallaci...

E il direttore era Arrigo Benedetti, e pensa che mio padre aveva fatto solo la quinta elementare, mia madre, la terza. Lui, perché a Barga più della quinta non facevi, lei avrebbe potuto continuare, ma era la piccina di casa e preferiva stare con le sorelle a casa a fare piccoli lavoretti. Nel libro trovi tante notizie della mia famiglia, la seconda parte è dedicata alle donne della mia famiglia, invece di "Affetti" avrei dovuto chiamarla "Le donne di casa", ma ormai è andata.

I giornali li leggeva tuo padre?

Sì, certo il quotidiano, ma solo più tardi con regolarità. Lui suonava anche nella banda del paese, la tromba, e la sera, come tanti uomini andava al caffè a giocare a carte. Forse dovrei scrivere di lui, nei "giorni dell'Ombra e della luce" parlo quasi sempre di donne.

Lo stimolo per scrivere un altro libro.

Tornando alle scuole mi hai detto che in prima superiore leggevi la Delly e Salgari

No, questo già alle medie. Arrivai in prima superiore con queste letture e la professoressa ce ne suggerì qualche altra, ora non ricordo esattamente cosa ma credo di aver cominciato allora a leggere quasi voracemente e buoni libri. Anche in quarta magistrale ho avuto un insegnante bravo di italiano, il professor Bianchini (che mi chiamava "Pitorina" alla lucchese). Non purtroppo prima.

Immagino...

Ah, devo aggiungere che a Barga c'era una buona biblioteca americana e lì ho scoperto tanti autori americani, perfino Truman Capote. Comunque mi ricordo che a 16 anni durante l'estate ho letto tanto di Shakespeare, sia tragedie che commedie. Ne ero affascinata.

In lingua originale?

No, magari! In italiano. Cominciavano a uscire i libri della Bur a 50 massimo 100 lire. Quelli piccini grigi, con nulla li compravi. Ce ne ho ancora parecchi a Barga. Anche la letteratura russa l'ho letta in buona parte grazie alla Bur.

E la biblioteca americana, ti ricordi quando è stata fondata?

Eh, credo fosse legata all'USIS, era in una delle piazze principali, poi è stata inglobata nella biblioteca locale.

La biblioteca comunale di Barga?

Sì, prima era in centro storico ma l'edificio era pericoloso dal punto di vista sismico, ora è a Villa Gherardi, dove c'è anche l'ostello della gioventù. Una villa molto bella ma si lamentano degli spazi che mancano.

Chissà se nel caso è rimasta la dicitura fondo Usis..

Probabilmente, non saprei, non me ne sono mai occupata. Poi sono diventata maestra, ho cominciato ad insegnare, le supplenze, specie quelle brevi sui monti. Due anni dopo ho scoperto attraverso un' amica di Lucca che non avrei pagato le tasse e mi sono iscritta a Lingue straniere, all'Università di Pisa, quasi di nascosto da mio padre. Per lui la bambina doveva stare a casa, fare la maestrina, aiutare la madre e magari suonare il pianoforte. Che tempi...

Lingue, non il Magistero a Firenze?

A me sarebbe piaciuto fare Lettere, ma il Magistero no, ero rimasta disgustata dalle Magistrali. Ma a Lettere non potevo iscrivermi e così ho fatto l'università a Pisa, andando in giù e in su. La cosa buffa era che ci si iscriveva ad Economia e Commercio, perché la laurea in Lingue e letterature straniere non era ancora indipendente.

E dopo hai insegnato alle superiori?

Ho lavorato parecchi anni come maestra sui monti e mi piaceva moltissimo, mi sono laureata in Lingua e Letteratura inglese con una tesi di Letteratura nordamericana, su Mark Twain, e subito dopo ho vinto una borsa di studio Fulbright presso l'Università del Missouri, a Columbia, vicinissima ai luoghi dell'autore.

Programma internazionale che risale se non erro al Piano Marshall...

Sì, era piuttosto famosa, anche ora lo è, credo. Una volta tornata ho deciso che volevo stare per conto mio, non più a Barga e sono venuta qui a Lucca, ho insegnato due anni alle medie e ho dato il concorso per le superiori, anzi due, e li ho vinti. Nel frattempo lavoravo con l'università di Firenze come assistente volontaria, non c'era nessuno per la cattedra di Letteratura Nord Americana e così facevo lezione io con tanta passione.. Ho seguito delle tesi come relatrice, mi viene quasi da ridere a ripensarci. In particolare ricordo quella di una ragazza di Pistoia che invece di venire all'Università veniva casa mia a Lucca quando aveva bisogno. Era sui racconti di Melville, forse l'ho fatta più io di lei.... E ricordo le lezioni che facevo su Wieland, il primo romanzo riconosciuto come gotico negli USA era quasi horror. Intanto al liceo, in terza classe, si leggevano i racconti di Poe, in inglese ma naturalmente in un edizione parzialmente modificata. Non era male, tutt'altro.

[Interruzione per chiamata]

Di cosa si parlava?

Si parlava del programma Fulbright, dei concorsi e del tuo ruolo di assistente per la cattedra di Letteratura Nord Americana ...

Sì mi ha dato tanta soddisfazione, facevo gli esami con il prof.re Pagnini che era bravissimo e tremendo, ai miei tempi voglio dire, quando mi esaminava lui. Ma era il periodo della contestazione e anche lui era cambiato, così dava 27 a tutti o quasi. Una volta mi sono risentita e lui mi ha risposto. "Signorina" - non ero ancora sposata - ma non siamo mica ai suoi tempi". E lo sapevo bene, al mio primo esame ci presentammo in trentacinque e passammo in cinque.

A proposito di contestazione, perdona se cambio argomento, ti sono mai state proibite letture? Hai mai letto di nascosto?

No. E' strano, ho letto tanto di nascosto, specie quando studiavo per l'università, perché mia madre alle dieci e mezza voleva che andassi a letto e mi riposassi. E io leggevo anche fino alle due di notte, ma leggevo libri gialli, i gialli della Mondadori, quelli stampati a colonne. Se riuscivo a finirne uno mi dicevo "domani studio tutta la mattinata". Era il mio premio. Leggevo di nascosto, non tanto per il contenuto del libro ma per la fascia oraria.

A luce spenta, con la lampadina?

Con una piccola torcia elettrica

Come tanti scrittori del passato

Sì. Solo una volta mi fu detto di non leggere un libro in IV classe. E' buffo perché in seguito alla biblioteca americana ho letto di tutto o quasi, pensa che ho letto anche libri sulla cabala, a quel tempo non c'era molto da scegliere

E la biblioteca americana era fornita?

Sì, per quel tempo sì. Tanta letteratura inglese e americana.

E tornando alla lettura proibita mi stavi dicendo

Il professor Bianchini in quarta magistrale consigliò ai ragazzi grandi di leggere "Madame Bovary" e poi disse: "Pitorina, te no". Questa cosa non mi piacque, ma Madame Bovary non la lessi..

Perché tu no?

Forse perché, secondo lui, non era un libro adatto per me, avevo appena 16 anni, forse no, non lo so. L'ho letta dopo e mi ha un po' annoiato, non l'ho apprezzata come avrei dovuto. Forse mi aspettavo chissà che cosa.

A proposito un libro che hai odiato, che non sei riuscita a finire?

Direi di no, a me piaceva leggere, ripeto ho letto libri di tanti tipi. Ho scelto di laurearmi in Letteratura Nord Americana perché mi piaceva il professore, con lui potevi avere un certo dialogo, e poi soprattutto perché tra me e me dicevo "può darsi che così da casa un po' me ne vado", "può darsi che negli Stati Uniti riesco ad andare". Infatti così è stato. Avere questa visione, a Barga. Ma in realtà Inghilterra e Scozia e anche l'America per noi di Barga erano pane quotidiano. Lucca l'ho trovata molto più chiusa. Pisa, se toglievi l'università, era di una chiusura unica. Barga era molto più aperta, forse perché eravamo abituati a vedere gente che arrivava e che ripartiva fin dal Dopoguerra. Poi anche per la mia storia familiare, i nonni migranti... Trovi i particolari nel mio primo libro.

Ecco. Sicuramente devo leggerlo. E la borsa di studio quanto durò?

Era per un anno, però io poi sono stata un anno e mezzo perché volevo fare un master. E allora ho insegnato italiano come assistant professor. Una bella esperienza.

Hai insegnato letteratura inglese alle superiori vero?

Sì, a proposito scusa non ti ho detto che la tesi su Mark Twain l'ho fatta su libri che nessuno aveva mai letto in Italia, i racconti di viaggio, quello sul fiume e quelli sul vecchio West, inclusi gli incontri con i minatori del Nevada. Devi sapere che Mark Twain è un pseudonimo ripreso dalle grida in uso lungo il fiume Mississippi per misurare l'altezza dell'acqua. Il vero nome era Samuel Langhorne Clemens.

Non ne ero a conoscenza. E come insegnante che letteratura hai proposto?

Tanta letteratura inglese come da programma. Poi Poe, Orwell, Joyce, The Dubliners. Ho avuto anche uno studente che ha letto tutto l'"Ulisse" in inglese. Io ne ho letto qualche parte, come il monologo di Molly che mi è sempre piaciuto, lo leggo ancora ogni tanto. Poi alcuni assaggi di Henry James, "The Portrait of a Lady" e di Virginia Woolf da "Mrs. Dalloway" a "To the Lighthouse". Mi sarebbe piaciuto fare più letteratura nord americana ma a quei tempi non era semplice, i programmi ufficiali prevedevano solo i classici inglesi.

Come Shakespeare?

Certamente, non si può non leggere Shakespeare. Da Romeo and Juliet a Antony and Cleopatra, a Hamlet e Macbeth. Chiedevo ai ragazzi di leggerli durante le vacanze in italiano, così poi potevamo leggerne dei brani in inglese in classe, insieme.

C'è un libro che ti è piaciuto particolarmente?

Di recente "Gli anni" della Annie Ernaux. E' quello che mi ha spinto e aiutato a scrivere, i miei primi libricini di narrativa. E' stranissimo come strutturazione, un po' respingente al primo impatto, poi ti prende, è vitale, è una storia individuale e collettiva allo stesso tempo. Nel passato ho amato "Light in August" di Faulkner. Non so se la traduzione in italiano sia "Luce in Agosto" o "Leggera in Agosto", il titolo si riferisce al parto della protagonista.

[Controllando in rete] Luce in agosto...

E poi Hemingway, tutto ma soprattutto "I 49 racconti". A proposito di tesi, eravamo in tre in quel periodo a fare la tesi in letteratura americana, io l'avrei voluta proprio su Faulkner ma il professore la diede all'unico ragazzo del gruppo.

Perché era ragazzo?

Eh sì, a me Mark Twain e a una compagna toccò Cooper, "L'ultimo dei Mohicani", ecco.

Una curiosità, Maria Pia, negli Stati Uniti che differenze hai trovato nel sistema scolastico, nelle biblioteche?

Oh, bene, tante. Ecco la differenza più grossa: ero alla Graduate School e ricordo che dovevo presentare una relazione, sul capitolo centrale di Huckleberry Finn, di Mark Twain. Andai a scartabellare ovunque, presi note, ecc., e alla fine il professore mi disse "Maria Pia sei brava, ma perché non hai raccontato quello che ne pensi te?". Ero abituata a citare quel che dicevano gli altri, i critici, gli esperti, come in Italia.

Modelli educativi diversi.

Sì, dovevi venire fuori tu, le tue idee, non cosa dicevano o pensavano gli altri.

E le biblioteche pubbliche? Gli Stati Uniti hanno una lunga tradizione

Sì, effettivamente, sono ricchissime, comode e riscaldate, oppure hanno l'aria condizionata, non tutte però allora. Nel '72 sono stata a fare uno stage a Los Angeles in una Graduate School, non avevano l'aria condizionata nelle aule. Comunque nella biblioteca del Missouri ho trovato anche opere di autori teatrali italiani, una vera scoperta.

Magari all'epoca in qualche scuola italiana, in realtà rurali, c'erano ancora i bracieri...

Beh, non mi meraviglierei che la stessa cosa ci fosse anche sugli Appalachi a quel tempo., Sai, grazie alla Minimum fax, ho letto da poco "Le colline della morte" di Chris Offutt, ambientato nel Kentucky. Un giallo sociale, dei nostri giorni, non pensavo che gli Appalachi fossero così dark, così ...ancora indietro.

La deep America. A proposito dove sei stata in America precisamente? California, Los Angeles e Vermont ...

Sì, con queste borse di studio a un certo punto conoscevo più gli Stati Uniti che l'Italia, e nell'86 sono stata all'Università di New York, che esperienza. New York l'ho visitata più di una volta ma studiarci è stato grande.

Altre letture?

Più attuali? I racconti di R.Carver. Mi piacciono i racconti brevi e con finali aperti che il lettore riesce a ripensare, a rivedere per proprio conto. Questa cosa mi attira, mentre non mi piacciono certi racconti lunghi, anche di famosi autori americani. Qui, vedi, ritorna Hemingway, essenziale. E poi sono affascinata dalla letteratura della migrazione. E' un patrimonio poco conosciuto ancora e così ricco, è importante per i contenuti

ma anche per la nostra lingua e per le donne che ne scrivono. Amo l' Igiaba Scego, la più famosa ma mi qui ti dico della Elvira Mujcic con "La lingua di Ana" ..E' vero che non si abita un paese ma una lingua e lei lo dimostra. Sono contenta perché qualche anno fa sono riuscita a farci dei laboratori qui a Lucca proprio all' Agorà .

Preferisci leggere in lingua originale o in italiano?

Se posso in originale. Sto leggendo in originale un libro famoso in America, ma anche in Italia, grazie a Netflix, temo, "Il racconto dell'Ancella". Non l'avevo mai letto e ho un po' di difficoltà, anche perché è talmente chiuso, talmente distopico. Ho bisogno di letture anche dure ma aperte, alla Carver. E magari di Camilleri dei primi libri, anche se così diversi.

Mi vuoi aggiungere qualcosa?

Due cose, se posso. La prima: ci sono persone che mi hanno detto perché non scrivo sulla scuola. Perché ho avuto tante splendide esperienze con tutte le classi, piccole e grandi. Ho imparato cosa è leggere da un bimbo di prima elementare a Montebono, sopra Barga, e ho capito meglio Eveline, di Joyce, dopo che lo ha letto in classe un ragazzo di V liceo, ma dal punto di vista burocratico, amministrativo e simili non ho bei ricordi, anzi. Oggi poi penso spesso alle colleghe e ai colleghi al lavoro nelle scuole e non so proprio come fanno. La seconda: abbiamo troppi libri in casa, sia a Lucca che a Barga, e così capita che ricompriamo testi che già abbiamo perché non riusciamo a trovarli. E' successo da poco a mio marito con "Il vecchio e il mare". Ogni tanto riusciamo a regalarne qualcuno, ma poi ci sono i nuovi arrivati e così la storia continua specie in questi tempi.

Capisco, però grazie alla lettura sei finita comunque in America?

Eh, sì, sì. Ma anche grazie al fatto che prima ho detto "mi iscrivo a Letterature straniere così esco di casa", e poi "mi specializzo in Nordamericana così forse vado in America", anche se non è sempre stato facile.

- **Intervista a Bona De Villa**

(1937, Lucca, conservata presso l'autore)

Si vuole introdurre ed arricchire questa testimonianza con il riferimento ad uno splendido albo dedicato alla vita della grande architetta italiana Lina Bo Bardi che, nata del 1914, scelse di vivere in Brasile. Si tratta di "Lina avventure di un'architetta" edito da TopiPittori, conosciuto grazie alla ricca lezione "Intrecci: la mutevole relazione tra natura e architettura negli albi illustrati" tenuta da Petra Paoli (Accademia Drosselmeier) in collaborazione con @immagina_festival e @qui.festival nel 2021 a Lucca.. Una "biografia illustrata" dalla talentuosa Angela Leòn (anche lei migrata a San Paolo) che ha riportato alla mente di chi scrive i piacevoli scambi letterari che intrattiene con Bona, anche lei architetta, vissuta in Brasile. Ed è stata proprio Bona a ricordarci che viveva nelle vicinanze del museo d'arte di San Paolo, progettato da Lina, il Masp. Una coincidenza che però ci ha fatto pensare, come sottolineato anche da Petra Paoli, a quanto possa essere utile un albo illustrato nel proporre a bambini e bambine, adulti ed adulte un esempio, un modello da seguire attraverso una biografia, attraverso la Storia di persone come noi. Lina e Bona due pioniere.

Qual è il tuo primo ricordo di lettura?

"Le ochette del pantano" filastrocca del sillabario di primaelementare.

Cosa hai letto durante l'infanzia?

Le solite favole, che non mi piacevano molto. Quando ero in seconda mi dettero per scarabocchiare un'agenda della Cirio che riportava notizie sui pomodori e rispettive conserve, le leggevo tutte! Libri per bambini ma non fiction; a sette anni mi ero fatta una cultura sulle formiche e a otto o nove ricordo un libro sui principali musicisti, uno su alcuni personaggi storici e uno intitolato "Tecnica della Vita". L'anno che abitammo in subaffitto da una signora che aveva perso un figlio piccolo, lessi una sua collezione rilegata del Corrierino dei Piccoli. Dagli otto anni agli undici, circa, ricordo con piacere le favole di Andersen, le fiabe di Esopo (in seguito la versione di La Fontaine che ho riletto in francese pochi mesi fa, un gioiellino). Pinocchio, però, non mi è mai piaciuto; "Il Cucciolo" (The Yearling) di Rawlings; Sussi e Biribissi, "Il Libro della Giungla" e "Storie Proprio Così" (Just so Stories, piccolo capolavoro) di Kipling, "Zanna Bianca" di London, i libri di Tarzan, "Piccole Donne", "Papà Gambalunga"... difficile ricordare tutto

I genitori e la famiglia che ruolo hanno rivestito?

Ottimo. Mamma non mi comprava i fumetti (salvo da piccola il Corrierino) e più tardi, i romanzetti rosa. Li leggevo però, prestati da mia cugina o da un'amichetta! Da adulta mi sono accorta che per me sceglieva sempre opere di buona qualità. Babbo e fratelli e sorella non credo abbiano avuto un ruolo. Verso gli undici anni ricordo due libri regalati dalla mia madrina, "Sei fiorentini in Oriente" e un romanzo di Zola, molto casto, protagonista una ricamatrice di piviali. Quando adolescente, studiavo inglese e francese e mamma mi comprava libri adatti all'età in quelle lingue. In casa c'erano un'antologia per le medie e altro che non ricordo.

Che ricordi hai della lettura a scuola? Alle elementari, medie ed eventualmente alle scuole superiori?

Di lettura alle elementari ho solo un vago ricordo di una storiella moralizzante e – ho capito in seguito – filofascista. Alle medie in Italia ai miei tempi si leggevano vari autori, da un'antologia. Memorabili, Pascoli e Carducci, racconti (non boccacceschi) dell'epoca di Boccaccio, ho scordato l'autore; cantico di San Francesco, molti brani scelti, noiosetti, di autori di pregio che ho dimenticato. Poi brani del "De bello Gallico" in latino, giusto cielo! Alle medie e al liceo in Brasile, autori brasiliani ottocenteschi che non valevano granché. In casa lessi "I Promessi Sposi", "Tartarino" e "Lettres de mon Moulin" di Daudet; commedie di Shaw, drammi di Shakespeare e altro che non mi viene in mente. Fu una docente di arti visive all'Università che mi indicò buoni autori della letteratura brasiliana e portoghese.

C'è un ricordo particolare della tua vita legato ad un libro?

A diciassette anni lessi "La Montagna delle Sette Balze" di Thomas Merton, che trovai eccezionale. Mi ero presa una cotta non corrisposta per un amico trentenne della sorella di una mia amica, che vedevo a casa della suddetta amica. Per avere un motivo di conversazione gli prestai "La Montagna". Una delle peggiori gaffes della mia vita.

Che rapporto hai con le biblioteche?

Ai tempi del liceo, nella città di S. Paolo, Brasile, frequentai molto la biblioteca pubblica, per leggere romanzi però, non per studiare. La facoltà che ho frequentato aveva un'ottima biblioteca, dove trascorrevo gli intervalli tra le lezioni. Abitavo lontano e non andavo a casa a mezzogiorno. Quando ripresi gli studi, con corsi postlaurea, mi furono molto utili biblioteche del campus dell'Università dello Stato di S. Paolo. A Lucca, prendere in prestito libri alla Biblioteca Statale e in seguito all'Agorà è stata un'abitudine interrotta solo dal virus. All'Agorà mi hanno premiato due volte come lettrice più assidua, la prima volta come lettrice in inglese, ma il premio era in italiano!

Ci sono libri che hai odiato?

Proust: non dico odio, ma una noia mortale, mi sforzai molto per arrivare alla fine di un volume. "Le Affinità Elettive" di Goethe. Di nuovo, non odio, ma non capisco – anche col Faust – il motivo di tanta fama.

Il tuo libro preferito?

Mah, sono più di uno. Scelgo a caso "Emma", di Jane Austen. C'è chi trova Austen autrice per signorine. Non percepiscono l'ironia garbata/spietata con cui descrive la società dove viveva. Tra le poesie, mi è sempre piaciuto assai il sonetto di Petrarca che inizia così: Solo e pensoso i più deserti campi...

C'è un libro (o più di uno) che ha modificato il tuo modo di vedere il mondo o te stessa? Me lo puoi indicare?

L'insieme di letture di una vita mi ha certo influenzato ma scegliere è difficile. Mi vengono in mente: Dickens, quando fa capire in modo magistrale cosa poteva essere una grande città industriale dell'Ottocento e la rispettiva società; un paio di capitoli del Capitale di Marx; "Viva o Povo Brasileiro" di un autore brasiliano che fa una storia romanzata di una famiglia "di élite" e dei loro schiavi dal '600 alla fine dell''800 – storia e critica sociale in stile piacevole da leggere. Che abbia modificato il modo di vedere me stessa, niente di memorabile, credo.

Hai mai letto di nascosto?

Ho letto spesso senza dire a nessuno cosa stavo leggendo, ma non propriamente di nascosto.

Ti sono mai stati proibiti libri. Perché?

No, ma il clima familiare con il tabù che impediva qualunque accenno al sesso mi ha, credo, impedito sempre di apprezzare libri con molte scene hard.

Che cosa significa per te leggere?

Un'attività indispensabile. In mancanza di altro, leggo la percentuale di grassi saturi nel gorgonzola!

3. READING SHEFFIELD

www.readingsheffield.co.uk

Intervista a Joan C.

Joan C was interviewed by Jan Chatterton on Friday 9 March 2012

Joan was born at 24 Parkhead Crescent, Ecclesall, Sheffield on 19 April 1941 and lived there until 1963 when she married and moved to High Storrs. She now lives in Wetherby.

[Unfortunately the recording machine did not work, despite two attempts, so these responses are taken from contemporaneous notes.]

Jan Chatterton: Did anyone read to you when you were young? How, when, who?

Joan: My grandfather read to me when I was young. He sat in the dining room under a grandmother clock we had on the wall. I sat on his knee and he read to me. He was my mother's father and lived with us.

Jan Chatterton: What kind of books?

Joan: I remember one book. I can see the front cover: it had a little girl on it. At the end a fairy had three wishes and she had to choose one. One was a purse that always had another penny in it, one was a book that when you got to the end always had another page to read – I can't remember the third wish. I always chose the book (that never ended).

My sister had a book with Koala bears in Australia, which I think she got from a pen-friend who lived in Australia.

JC: What were the first books you read that made you feel that you were now reading more grown-up books?

Joan: Well, I read all the Famous Five ... probably while I was at school, primary school.

JC: Where did you get them from?

Joan: We went to Weetwood Library (in Ecclesall). I used the libraries until I was married, then I tended to buy books except when I had the children. I used to take them to Wetherby Library. I like buying books because I can keep them and re-read them.

JC: How many tickets could you have?

Joan: I think it was two ... I think we went every week.

JC: Were there any books you read as a teenager that made an impression on you or you really liked or disliked?

Joan: I wasn't reading a lot at that time, apart from at school. I went to High Storrs Grammar School. We read a poet, a Shakespeare and a book (novel) each year. I remember I really enjoyed *The Time Machine*, HG Wells. I hated *Guy Mannering* – it was all in Scottish dialect, translated in footnotes at the bottom of the page and I had to read them for everything he said and I really hated it. ... I never read it all. I never read Shakespeare (out of school) ... I never got on with it. ... We had to read Dickens' *Great Expectations* – I didn't enjoy it.

JC: Did anyone encourage you to read?

Joan: Well, Dad read a lot – westerns, Zane Grey, when I was a child. ... It was later in the '60s and '70s he read books about the sea – Alexander Kent.

JC: Did anyone make you feel that reading was a waste of time or make you feel guilty about reading?

Joan: No! Nobody would put me off – nobody tried, I'd got to do it (read).

JC: Where and when did you find time to read?

Joan: Well, I've always read in bed, from being ten up to getting married. I took seven books on honeymoon! ... My husband liked reading and it was hot and we lay on the beach and read.

JC: Was there anything you read that made you feel embarrassed?

Joan: I read *Lady Chatterley's Lover* when it came out (after the trial in the '60s) because I wasn't supposed to. I can't remember how I got it; I think I must have borrowed it from a friend. It wasn't very good.

JC: Were there any books you read when you were young that you wouldn't read now?

Joan: Well, after I was married a friend had some Famous Five that had come out after I stopped reading them, so I borrowed them and read them all! I wouldn't read them now! I used to read Mills and Boon: I grew out of them.

JC: What type of books did you like?

Joan: Now I like those with a historical setting. I've always liked history, ever since I was at school. I read a lot of Jean Plaidy and I think I was reading a lot of Agatha Christie when I got married. I didn't like Georgette Heyer, she was too frivolous, and I could *not* get into Catherine Cookson at all. My mother-in-law kept giving me them to try, she said "you'll like this one", but I never did. I read all Anya Seton. I read Daughters of England – Philippa Carr – there is a series of 20-odd books. I enjoyed learning more about history – royalty. Cynthia Harrod-Eagles started off writing about the Tudors and one mentioned round here, Wetherby, so that interested me. The books are all about a family ... it started with the Tudors through to the American Civil War and then the First World War and after.

JC: Are your reading tastes different from your mum's and your sister's?

Joan: My sister and I like the same books. Mum reads the same books now too; we tend to get them and pass them on. Mum used to like Mills and Boon but now she reads historical novels. We've all read the Emerald Peacock series by Katharine Gordon, set in India. We like The Convicts series by William Stuart Long – The Exiles, The Settlers – fifteen books set in Australia. My mum's reading Call the Midwife at the moment and she's quite shocked at what was going on. She's led a very sheltered life. I said to her, it *is* set in the East End. She won't watch it on television because she's reading it.

The Boy in the Striped Pyjamas – my granddaughter did it at school. She's only ten ... she's in the advanced reading group. They read a chapter then discussed it. They asked them to think what might happen next. My daughter (her mum) also read it and I was amazed that until the last chapter she didn't realise it was in a concentration camp – she didn't know anything about them, they hadn't done it in history.

JC: What about your brother? Does he read?

Joan: No, my brother doesn't read. He says he has no time. I don't know why, he's never liked reading. He was always outside doing active things...

JC: Have you ever not finished a book?

Joan: The first time in my life I haven't finished a book ... it was recently, I couldn't get on with it. I think it's called One Day. It seemed flat and boring. I liked the film.

JC: Does reading really matter to you?

Joan: Oh, absolutely!

—

On 22 November 2017 Mary Grover talked with Joan C. on the phone and these notes are a summary of that conversation.

Joan discussed further the effect that she and her sister had on her mother's reading. Until her mother was unable to get out to the library herself, she used to read Mills and Boon. When she became housebound, she depended on her daughters for her reading and they started to lend her books unlike any she had got out for herself before. Many of them were historical novels. Her mother (Wynne, another of our interviewees, whose interview is [here](#)) said that she learned more history from these novels than she ever had at school. She enjoyed Jean Plaidy and other novels written by her under other pseudonyms.

The exchange of books between Joan, her sister and their mother took place around the fortnightly visits to their mother by the two daughters and their brother. The books would be passed by means of these visits between the three women.

Joan says that she and her sister usually enjoy the same books. In fact quite recently her sister lent her some books by David Baldacci. At first Joan dismissed them as rubbish but because of the respect she has for her sister's taste she got going and then thoroughly enjoyed them.

The grandfather who read to Joan figured so largely in her story because ever since Joan had been born, he had lived with her mother and father. He had been a miner but later became a gardener.

Joan mentioned that she has a neighbour, now aged 90, to whom she lends books.

4. “BIBLIOMEMORIE”, SCRITTORI E RICORDI DI LETTURA

- Primi Amori

Si tratta di una rubrica del “Corriere della Sera” che ha per oggetti i primissimi ricordi di lettura di scrittori italiani, comparve sulla pagina del quotidiano da novembre 1970 a maggio 1972.

Frughiamo nella memoria dei nostri scrittori giù fino alla radice delle prime letture: domandare a romanzieri, poeti, saggisti i titoli dei primi libri ai quali si sono accostati nell’infanzia e nell’adolescenza non è soltanto una curiosità né una semiseria operazione psicanalitica, né una formula per offrire ai lettori nuovi spunti per la loro biblioteca. Ciò che resta nel ricordo, fra tante pagine macinate, ha sempre una ragione una parentela, una rivalità, una antitesi, o una affinità con il mondo poetico di chi legge e scrive. Queste brevi riflessioni potranno forse così contribuire a far conoscere meglio i nostri notissimi e spesso poco noti scrittori.

Riccardo Bacchelli, Corriere della Sera, n.8, XI, 1970.

Sembrerà che mi voglia dare delle arie ma fatto è che mio padre a noi ragazzi leggeva ed era buon lettore, da L’orlando furioso a L’Odissea: l’intelligenza umana con Ulisse nell’antro del Ciclope, avversa alla stupidità mostruosa; la fantasia nell’Ariosto, esondante ma con quello scintillio di affettuosa ironia, proprio e specialmente ariostesca.

Lessi allora, ricordo, in edizione purgata del sarcasmo atabiliare e dei satirici riferimenti polemici, il Gulliver, del gran misantropo irlandese. Il libro, se altro mai adulto e per adulti, passato alla letteratura per ragazzi, vi brilla in più chiara luce di quel che ne fa un capodopera di geniale accordo fra invenzione fantastica e logica inventiva. Se lo riapro ce le ritrovo estreme: la favola singolare, la fiaba meravigliosa. Se rileggo nell’asciutto toscano, sdutto come i suoi arti piattati da Geppetto, Pinocchio, ci ritrovo, come già fin da allora, la vena di quella quasi segreta e come involontaria malinconia pessimistica, disincantata di tutto e di se stessa, che è un sottile e neghittoso quanto vivo ed amaro elemento realistico nella straordinaria riuscita del capolavoro fiabesco del Collodi.

- Le avventure ritrovate. Pinocchio e gli scrittori italiani del Novecento.

Le avventure ritrovate. Pinocchio e gli scrittori italiani del Novecento a cura di Renato Bertacchini e della Fondazione Collodi di Pescia (1983) è una raccolta di ricordi e memorie di importanti autori italiani sul celebre burattino, in questa sede si propone uno stralcio della testimonianza di Rigoni Stern (p. 147).

1) Risalendo indietro nella memoria quando e come è avvenuto il suo incontro con Pinocchio? 2) Pinocchio l’ha riletto? Ci ha riflettuto da adulto? 3) Le sembra un personaggio poetico dal punto di vista dell’invenzione? 4) Quali altri personaggi predilige nel libro? 5) Secondo l’affermazione di A. Asor Rosa questo burattino-popolo-Italia rappresenta tra le più vere ricerche di identità nazionale. E’ d’accordo?

- 1) In seconda elementare nel 1928, quando la maestra Elia Rodeghiero ogni sabato ci leggeva un capitolo e noi, monelli di campagna, stavamo buoni e incantati dalla storia. Aspettavamo sempre il sabato per sentire di Pinocchio e quell’anno scolastico l’abbiamo incominciato e finito assieme a lui. Con la chiusura della scuola e l’inizio della vacanza si era arrivati all’ultima pagina.
- 2) L’ho riletto da ragazzo, sui 14 anni, e poi con i miei figli quando erano piccoli. In cucina sulla credenza, c’era il Burattino di legno come seduto a guardarci e ora ce l’ha anche mio nipotino.
- 3) E come! Vorrei essere io come lui!
- 4) Geppetto, dove oggi mi rivedo. Ma anche il “personaggio” che l’ha scritto perché da ragazzo mi divertivo anch’io a inventare storie che poi recitavo coi burattini casalinghi ai compagni e compagne di giochi e di strada (quando il tempo era brutto)

- 5) Quasi del tutto perché non credo tanto alla identità nazionale, di più all'identità tra la gente e Pinocchio con certe Italie non ha niente a che vedere perché lui è popolare alla Gramsci. Ma c'era anche Luigi Einaudi che diceva: Tutti gli italiani dovrebbero leggere Pinocchio

- **Dieci Libri da salvare, Edizioni Radio Italia, Torino, 1949**

Dieci Libri da salvare, (edizioni Radio italiana) vede autorevoli scrittori italiani rispondere alla domanda relativa a quale libri salverebbero dall'ipotesi di una guerra atomica, in questa appendice ci limitiamo ad un breve stralcio della testimonianza di Vittorini.

“L'ufficio conversazioni del Giornale Radio, all'inizio del 1949 aveva rivolto ad un gruppo di noti ed autorevoli scrittori italiani la seguente domanda: Nella dannata ipotesi che una guerra atomica faccia scomparire la nostra civiltà, gli americani hanno creduto opportuno, a loro modo, di prendere alcune precauzioni. Tra l'altro una commissione di critici e scrittori sta compilando l'elenco delle opere letterarie che, sepolte in luogo sicuro, in un paese che si presume sopravvivrà alla catastrofe, testimonieranno ai posteri lontani della vita e della civiltà da Omero ai nostri tempi. Se lei facesse parte di questa commissione e le fosse chiesto di consigliare i dieci libri italiani che dalla fine del XVIII sec. ad oggi, preferisce, quali salverebbe?”

Elio Vittorini, p. 87

Il rischio che si può correre, in una scelta simile, è di voler indicare opere che testimonino, come oggetti di museo, di quanto sia stato caratteristico dell'Italia nella sua particolare accezione di vita e di civiltà dalla fine del XVIII secolo ad oggi. Allora lasceremmo da vedere di noi non molto di più dei nostri vestiti, delle nostre penne: cose per cui saremmo considerati dai posteri come abitanti di una luna chiamata Italia senza d'altro in comune con loro che certi bisogni e il fatto di avere due gambe, due braccia e via di seguito. Perciò raccomanderei di scegliere solo opere che abbiamo parlato dall'Italia a tutti gli uomini e parlato qui in Italia a nome di tutti gli uomini; opere che abbiamo avuto un'importanza per lo sviluppo della civiltà e che domani, una volta ritrovate in uno scavo, sarebbe d'aiuto a ritrovare il cammino perduto. [...] Il mio tentativo d'una lista di dieci nomi finisce di conseguenza in un rifiuto a presentarla completa, se non è possibile salvare tutto quello che occorrerebbe poi a riprendere, tanto vale che niente sia salvato. Le arche di Noè non hanno alcun senso se non contengono il seme di ogni cosa.

- **Aidan Chambers**

IL GRANDE MOMENTO PENGUIN (estratto da *Siamo quello che leggiamo crescere tra lettura e letteratura*, Equilibri, 2011)

Aidan Chambers, autore e critico letterario inglese (1934), vincitore del premio Andersen alla carriera.
<http://www.aidanchambers.co.uk>

Nel volume, partendo dalla sua personale esperienza di lettore e dall'analisi della letteratura come linguaggio, forma e azione, Aidan Chambers suggerisce idee, metodi e approcci per far incontrare in modo proficuo i libri con i giovani lettori. La letteratura è una delle attività più complesse in cui possiamo impegnarci, ma nel contempo permette di acquisire esperienza e consapevolezza, facilita la crescita personale, sollecita l'immaginazione e l'uso di tutte le potenzialità della lingua. Parla a noi lettori e per noi lettori, ci permette di conoscerci, di capire chi siamo e cosa vogliamo diventare, consentendoci persino di andare oltre quello che potremmo altrimenti essere. Per questo è una esperienza essenziale e irrinunciabile per ogni bambino e per ogni ragazzo che cresce e si apre al mondo

Li avrei potuti contare sulle dita di una mano i libri presenti nella biblioteca di famiglia: un manuale medico per curarsi da sé, e per tenere sotto controllo le parcelle del dottore; un brutto e tozzo dizionario in caratteri minuscoli, per le rare occasioni in cui c'era necessità di scrivere una lettera formale; un'ingombrante enciclopedia monovolume, omaggiata da qualche quotidiano durante la spietata competizione degli anni '30 per accaparrarsi lettori; un volume delle Favole di Esopo, in ampio formato, con robusta carta di buona qualità e splendide tavole illustrate. Mia madre mi raccontava le storie mentre io seguivo il racconto attraverso le immagini. Quello di Esopo è stato il primo libro che ho amato.

Ogni Natale, a partire dall'età di sei anni, ricevevo in regalo tre Bumper Annual, volumi di grosso formato di carta ruvida e spesso, disseminati di disegni tratteggiati in bianco e nero da colorare. Mi limitavo a dipingere le immagini con i pastelli a cera, perché fino all'età nove anni non fui in grado di leggere fluentemente. Riuscivo a decifrare le singole parole, ma mi sfuggiva il mistero per cui le parole potevano combinarsi in frasi, e le frasi in paragrafi. Fino a che, una sera, poco dopo il mio nono compleanno, mentre stavo guardando le illustrazioni di un libro della biblioteca scolastica, improvvisamente iniziai a sentire una molteplicità di voci nella testa. Ne rimasi quasi spaventato, fu come sentirmi inaspettatamente invadere la mente da una folla di personaggi sconosciuti. Ricordo vivamente quel momento, con la stessa eccitazione e immediatezza di allora. I miei genitori erano nella mia stessa stanza, e mia madre percepì immediatamente la portata di quello che stava accadendo. Ricordo ancora la voce di mio padre che chiedeva: "Che ci fa ancora in piedi a quest'ora?" e mia madre che rispondeva: "Taci sciocco! Non vedi quel che sta facendo?" Immagino il loro sollievo, perché le mie difficoltà nella lettura avevano suscitato non poche preoccupazioni, costringendoli ad angoscianti colloqui con i miei insegnanti.

Non fu allora, però, che divenni un lettore abituale.

Fu la scarlattina a imprimere una svolta, circa dieci mesi più tardi. Mi ammalai il giorno del mio decimo compleanno, il 27 dicembre 1944, e fui costretto a rimanere in ospedale in isolamento per tre settimane. Al mio ritorno trovai un regalo della mia nonna paterna, l'unica lettrice colta della famiglia. Si trattava di una copia di *Worzel Gummidge* di Barbara Euphan Todd, edito da Puffin con le illustrazioni di Elizabeth Alldridge. La storia narrava le avventure estive di due ragazzini di dieci anni, fratello e sorella, trascinati in un mare di guai dallo spaventapasseri Woerzel. All'epoca non sapevo che si trattasse del primo volume della famosa serie dei tascabili Puffin, pubblicata a partire dal dicembre 1941. E non avevo il più vago sospetto dell'importanza dei libri Puffin come fenomeno editoriale, né tanto meno del ruolo che la Penguin casa editrice della stessa famiglia – avrebbe svolto nella mia formazione.

Con la spensieratezza tipica dell'infanzia, complice il piacere del rientro a casa per una coccolata convalescenza alla confortante familiarità del caminetto, in una giornata fredda e piovosa di gennaio, feci semplicemente quel che mi venne naturale: osservai le immagini del libro, facendo attenzione a sfogliarle nel giusto ordine, dall'inizio alla fine, pagina dopo pagina (non so da dove mi sia venuta questa fissazione, ma ho sempre considerato oltraggioso non guardare le pagine una per una, nell'ordine stabilito dall'autore). Un'immagine in particolare catturò la mia attenzione: un'illustrazione a tutta pagina di Susan, la protagonista, seduta nella cucina della fattoria mentre mangia con grande soddisfazione qualcosa di misterioso, attingendo direttamente dalla ciotola con un grosso cucchiaino. Il cibo dell'ospedale in tempo di guerra era misero e insipido, quindi ero molto curioso di sapere cosa stesse assaporando Susan direttamente dalla zuppiera, cosa che mia madre trovava estremamente disdicevole. L'unica occasione in cui mi era permesso attingere dalla ciotola per raccogliere il leggero strato di crema rimasto sul fondo, era quando mia madre preparava i miei dolcetti di pan di Spagna preferiti.

C'era quindi un solo modo per scoprire il mistero: leggere la storia. Così mi misi all'opera e il risultato fu che per la prima volta lessi un libro dall'inizio alla fine, senza mai fermarmi. E per la prima volta le parole stampate sulle pagine fluirono così facilmente nella mia mente che nemmeno me ne accorsi, affascinato dalla rappresentazione che si svolgeva nella mia testa mentre leggevo la storia, lei dentro di me e io lì, dentro di lei. Una specie di paradiso, una vita molto più piena, vivace e ricca della mia vita abituale, una vita colma di significato.

Ma questa vita non rimase intrappolata tra le pagine del libro. Non appena scoprii che Susan, nella illustrazione che aveva tanto catturato la mia attenzione, stava mangiando pane e latte per difendersi dal raffreddore dopo una coesa assieme al fratello nei campi circostanti la fattoria dove avevano incontrato lo spaventapasseri Woerzel, smisi di leggere giusto il tempo necessario per spiegare a mia madre che era assolutamente necessario che anch'io mangiassi la stessa cosa, che mi occorreva subito, e che l'avrei dovuta gustare con un grosso cucchiaino direttamente da una ciotola. Non ricordo alcuna obiezione alla mia richiesta, probabilmente perché mia madre era felice di assecondare qualsiasi mio capriccio nel giorno in cui ero stato riconsegnato sano e salvo dall'ospedale. Ricordo solo di aver dovuto insistere per avere un cucchiaino da portata, perché nessun

altro mi sembrava abbastanza grande se paragonato a quello usato da Susan nell'illustrazione che avevo davanti agli occhi.

Fu per tutte queste ragioni che *Worzel Gummidge* divenne il primo libro che lessi tutto d'un fiato, desiderando che la storia non avesse mai fine. Dato che non riuscii a terminarlo quello stesso giorno (ero un lettore "lento", che procedeva parola per parola), divenne anche il primo libro che lessi da solo, a letto, svegliandomi prestissimo il mattino seguente per proseguire la lettura. Fu anche il primo libro che rilessi, dal principio alla fine, e solo per passione, più e più volte. Per ragioni inspiegabili, ho tenuto il conto esatto delle numerose riletture: ben tredici, nei due anni successivi.

Quando quattro mesi dopo questa esperienza, ci trasferimmo in un'altra città, strinsi amicizia con Alan, un ragazzino della mia età che abitava di fronte a noi (o meglio, fu lui a fare amicizia con me, dal momento che io ero tremendamente timido). Alan era un lettore, forse non particolarmente appassionato o attento, ma assiduo e costante. E supponeva che anch'io lo fossi. Mi passò l'ultimo libro che aveva letto, *Just William* di Richmal Crompton. Ovviamente lo lessi anch'io, ma senza l'urgenza che continuava a portarmi e riportarmi a *Worzel Gummidge*. Insieme, non solo leggevamo le stesse storie: ne parlavamo, ci scambiavamo impressioni, ritrovandoci a ridere delle avventure di William Brown o di altri appassionati personaggi, leggevamo a voce alta i brani preferiti, che ci sembravano ancora più divertenti di quando li avevamo letti individualmente.

Questa fu la mia iniziazione al piacere della condivisione di un testo.

Il resto della serie di William Brown e numerosi volumi di Biggles mi arrivarono per la stessa via, assieme a tanti altri titoli che ho ormai dimenticato. A ritroso, mi spiace non aver tenuto un elenco dei libri letti in quel periodo, come feci più avanti, quando arrivò il "Grande Momento Penguin". Quando Alan, con suo totale sconcerto, scopri che non soltanto non avevo la tessera della biblioteca cittadina, ma che neppure ne conoscevo l'esistenza, mi indusse ad iscrivermi come pegno di amicizia. Quel posto mi terrorizzava e se Alan non fosse stato al mio fianco, pronto a sollecitarmi e a ricattarmi, non sarei mai entrato. L'edificio sembrava esageratamente ampio e spaventosamente misterioso, pervaso da un silenzio inquietante e sepolcrale. Mi chiedevo come si facesse a oltrepassare l'austera figura seduta dietro il solenne balcone che dominava la sala e, a ostacolo superato, a sapere cosa cercare tra le infinite scaffalature ricolme di libri. Alan mi mostrò come portare a compimento l'impresa, non prima comunque di aver ottenuto l'autorizzazione paterna sulla domanda di iscrizione ("Perché mai vogliono sapere tutte queste cose?", mi chiese papà, sospettoso di ogni forma di burocrazia. E ancora: "per Dio, qui si parla di multe in caso di riconsegna di libri in ritardo. Attento a te, ti ho avvertito!").

Quasi sicuramente, senza Alan e la biblioteca pubblica non sarei mai andato oltre *Worzel Gummidge*. La visita settimanale alla biblioteca divenne un rituale. Ogni volta prendevo qualcosa in prestito, anche perché temevo di essere altrimenti ripreso dalla bibliotecaria. Alan pretendeva di scambiare con me i suoi libri, in modo che leggessimo entrambi le stesse storie per poterne poi parlare. Continuammo così, settimana dopo settimana, per due anni.

La scelta avveniva in questo modo: ci separavamo all'ingresso, per evitare di chiacchierare e disturbare. Tra i due libri che era concesso prendere in prestito, ognuno di noi ne sceglieva solitamente uno che aveva già in mente (ad esempio della serie di William) e un altro del tutto nuovo. In questo modo, aggirandomi tra gli scaffali, dovevo capire quali libri potevano interessarmi. Ed era un'operazione tutt'altro che facile, perché sui volumi, spesso ricoperti con un pesante rivestimento, appariva solo il titolo e il nome dell'autore, senza alcun riferimento alla trama della storia. Eppure fu proprio allora che scoprii *L'Isola del tesoro* di Robert Louis Stevenson, *Coot Clube The Big Six* di Arthur Ransome – con i quali io e mio padre imparammo a navigare da autodidatti durante una vacanza nelle Norfolk Broads - , *Tom Brown's Schooldays* di Thomas Hughes, *Stalky & Co.* di Rudyard Kipling, *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll e l'amatissimo *Il vento nei salici* di Kenneth Grahame, che rimase tra i miei preferiti e rilessi una volta all'anno fino a vent'anni. Mi persi invece Beatrix Potter, Enid Blyton, Edith Nesbit, Il giardino segreto della Burnett e numerosi altri classici per ragazzi che tuttora rimpiango.

Durante l'adolescenza ero affascinato dalla natura e cullavo l'idea romantica di andare per mare sulla scia di certi miei lontanissimi avi. Cercavo storie avventurose ambientate in campagna o sull'oceano, e ascoltavo un programma radiofonico della BBC Children's Hour dal titolo *Wandering with Nomad* (a zonzo con Nomad), che anticipava i numerosi programmi televisivi dedicati alla natura. Sullo stesso tema scoprii numerosi libri tra gli scaffali della biblioteca. Ispirato dalle storie narrate, mi avventurai in lunghe esplorazioni lungo i fiumi Tees e Swaledale nello Yorkshire del Nord, prendendo appunti sull'ambiente circostante, con i quali aggiornavo il mio "diario della natura", che avevo iniziato a tenere in seguito a suggerimento radiofonico di Nomad. Questo fu la mia prima scrittura autonoma.

Il mio nuovo interesse per la lettura gettò le basi della mia biblioteca personale, che si andò progressivamente arricchendo di numerosi libri di narrativa, ma anche di cataloghi tassonomici per le mie escursioni naturalistiche, per non dimenticare le strisce settimanali di Beano e Dandy, a cui ero stato iniziato da Alan. In quanto figlio unico, con un temperamento timido e solitario, e infelice per il recente trasferimento in una cittadina sconosciuta, suppongo che la lettura fosse un'occupazione scontata. Ma allora non la pensavo in questo modo: era semplicemente una delle tante attività a cui mi dedicavo, come ascoltare la radio, andare al cinema o a teatro, seguire concerti. Ed era soprattutto il cinema ad appassionarmi: davanti allo schermo mi sentivo completamente a mio agio, senza avvertire la fatica che qualsiasi lettura comportava, anche quella del libro più avvincente e avventuroso.

Una svolta significativa nella mia vita si verificò tra i quattordici e i sedici anni, grazie all'incontro con uno straordinario insegnante e con un particolare libro.

Prima di allora, altre persone avevano segnato il mio percorso scolastico, ma mai così profondamente. Respinto all'esame di ammissione al Ginnasio, mi iscrissi a un istituto secondario per ragazzi problematici, dove incontrai un ottimo insegnante di inglese, Freddy Foxon, capace di appassionarci con la lettura ad alta voce, la recitazione di storie e poesie, e i suoi instancabili incoraggiamenti. Fu lui a spianarmi il terreno al Ginnasio di Darlington, a Jim Osborn e alla scoperta dei tascabili Penguin. A tredici anni e mezzo, nel 1984, fui "ripescato" per il Ginnasio pubblico insieme ad altri quindici ragazzi, come me "sbocciati in ritardo". Jim Osborn era l'acuto, brillante, critico e intransigente insegnante a capo del corso di inglese, profondamente convinto che il cuore dell'educazione fosse rappresentato dalla lettura di letteratura. I miei insegnanti erano membri del suo staff, mentre Osborn interveniva solo occasionalmente nel mio corso, con lezioni profondamente stimolanti. Ciò non di meno la sua aura pervadeva tutto. Non era necessario che fosse un tuo insegnante per rimanerne intimamente influenzato.

Il mio primo incontro con lui fu segnato dalla poesia *Kubla Khan* di Samuel Taylor Coleridge: naturalmente non avevo mai sentito parlare né di una, né dell'altro. Jim irruppe nell'aula (non passeggiava mai, né girovagava, né camminava, ma faceva ogni cosa con un senso di urgenza) portando con sé un giradischi. Lo accese, mise un disco sul piatto, ci guardò coi suoi occhi strabici attraverso gli occhiali a fondo di bottiglia e disse "ascoltate", lasciando cadere la puntina sul disco. Ciò che ne scaturì, suonò alle nostre orecchie come un incomprensibile gorgoglio. Dopo quattro secondi alzò la puntina, puntò il dito verso un nostro compagno e ordinò: "Ripeti ciò che hai sentito!" Il ragazzo rimase in silenzio. Jim fece il giro della classe, nessuno riuscì a rispondere. "Ascoltate!", intimò di nuovo, questa volta con un' enfasi minacciosa. Altri quattro secondi di gorgoglii, un altro giro della classe, nessuna risposta. La tensione si tagliava col coltello. Di nuovo, questa volta otto secondi, ma nessuno fu in grado di riprodurre neppure una sillaba di quel suono. Jim ci allungò una serie di libri, urlò un numero di pagina e disse: "Ascoltate ancora!"

Kubla Khan aveva ordinato,

Di delizie un palazzo di maestosa mole....

Ci lesse la poesia, quindi fece leggere i primi versi a un paio di ragazzi, mandò avanti il disco e ci chiese cosa ne pensavamo, se ci fosse nulla che ci piaceva e se conoscessimo già l'autore. Poi ci raccontò la storia con parole sue e ci fece ascoltare come erano stati orchestrati i suoni. Non fece nessuno sconto, non tentò di assecondarci, né fece alcun tentativo per ingraziarsi le nostre simpatie. Anzi, andò implacabilmente avanti insistendo sulla precisione. Fu un duro lavoro, affrontato con la certezza che avremmo alla fine scoperto qualcosa che valesse la pena conoscere.

Non so che cosa accade agli altri studenti, ma nell'istante in cui Jim irruppe nella nostra aula col giradischi appeso a un braccio, i libri al petto e il drappeggio nero della toga accademica svolazzante dietro di lui, per me l'intero mondo cambiò. Le parole assunsero un significato più profondo, la lingua mi apparve come un fiume sacro, la poesia un terreno fertile. Da quel momento nessun libro fu più lo stesso, e la lettura non fu mai più un semplice passatempo per riempire gli spazi vuoti della mia esistenza.

L'anno successivo, Jim ci seguì in gran parte del nostro corso di inglese, mentre il mio amico e braccio destro Richard Fairbairn, un insegnante sensibile e affettuoso che mi fece scoprire Shakespeare, si dedicò al resto del programma. Insieme riuscirono a trasformare la lettura di letteratura nella più piacevole delle attività.

In questo periodo continuai a frequentare la biblioteca, quella pubblica prima, quella del Ginnasio poi, per prendere in prestito almeno un libro alla settimana. La lista dei miei autori si andò progressivamente ampliando, fino ad includere, con il passaggio alla sezione adulti, Honoré de Balzac, Anton Cechov, Virginia Woolf, John B. Priestley, Fedor Dostoevsky, Graham Green, Ivan S. Turgenev e molti altri, scelti liberamente curiosando tra gli scaffali della biblioteca e assaggiando brevi passaggi tra le pagine. Parlavo abitualmente delle mie letture con Jim, che commentava le mie scelte e mi consigliava su diversi autori (una volta un confronto con lui produsse la memorabile risposta: John B. Priestley non è il tipo di scrittore che hai il tempo

di me un'importanza fondamentale. Se Alan non mi avesse fatto scoprire la biblioteca, sarei mai diventato un lettore abituale? E se non fossi diventato un lettore abituale, avrei fatto abbastanza progressi a scuola da poter passare al Ginnasio? E se non fossi arrivato al Ginnasio.....? Sono state le persone a fare la differenza nella mia vita, ma nessuna di loro avrebbe avuto un tale peso senza i libri resi disponibili, gratuitamente e liberamente, dalla biblioteca pubblica prima, dalla scuola poi.

Non ricordo cosa mi spinse ad acquistare libri, forse anche questo fu un consiglio di Jim Osborn. A quindici anni ricevevo da mio padre cinque scellini a settimana come paghetta, con piccole integrazioni segrete da parte di mia madre. Spendevo metà di questa somma per andare al cinema due volte la settimana, il resto veniva invariabilmente investito nelle mie letture.

C'era un rituale ben preciso che scandiva l'acquisto dei miei libri: all'ora di pranzo, un paio di volte alla settimana, facevo una passeggiata fino alla libreria locale, dove passavo in rassegna gli scaffali della Penguin. Tutta la narrativa aveva la famosa copertina arancione, i gialli erano in verde, i saggi della Pelican in azzurrino, le biografie in blu, e così via. Ma non mi imbattei mai nei Puffin, che probabilmente avevano un'altra collocazione nel negozio. E stranamente la mia passione per *Worzel Gummidge* non mi indusse a notare che si trattava di un libro Puffin, e che avrei potuto trovarne altri simili.

Al contrario dei rilegati, i tascabili erano sempre disposti con il dorso in vista, mai frontalmente. Così occorreva scorrere gli scaffali (solo due, dagli otto ai dieci ripiani ognuno, nulla a che vedere con l'attuale esuberanza di libri), facendo esclusivo affidamento su titolo e autore.

In pochissimo tempo riuscii a conoscere talmente bene la dotazione di base da essere in grado di individuare immediatamente le novità da esaminare per un eventuale acquisto. Qualsiasi titolo che richiamasse la mia attenzione veniva valutato accuratamente. Naturalmente non c'erano immagini sulle copertine, e neppure alcunchè di sensazionale che catturasse l'attenzione. Sul retro campeggiava di solito una piccola foto in bianco e nero dell'autore con una breve nota biografica, che sollecitava sempre la mia curiosità. L'unica immagine che ricordo distintamente è quella di Evelin Waugh col berretto da ufficiale, che mi fissa piuttosto severamente dalla quarta copertina di *Ritorno a Brideshead* e di *Declino e caduta*. Lo rivedo di profilo, sull'edizione del 1948 di *Corpi vili*, con la camicia da civile, la cravatta, la giacca, i capelli cosparsi di brillantina e pettinati all'indietro stile anni '30, e una breve biografia che occupa i due terzi della copertina. Non posso verificare ulteriori dettagli perché tutti i miei libri sono rimasti in monastero quando, nel 1967, ho lasciato la vita monastica (una perdita che rimpiango amaramente ancora oggi). Solo la mia copia di *La fattoria degli animali* rimase con me. Siglata sul risvolto di copertina con il mio nome, il mese e l'anno in cui la comprai – agosto 1953 -, ha una bandella all'interno della copertina dal titolo *A proposito di questo libro*. Immagino che questo fosse lo stile tipico dell'epoca, benché non abbia memoria di avere mai acquistato un libro grazie alle informazioni riportate sul risvolto di copertina.

Nel mio rituale di scelta, le incursioni in libreria di metà settimana erano giusto degli assaggi: il gran giorno era il venerdì. L'ora di pranzo veniva utilizzata per prendere la decisione definitiva sul libro da acquistare (a volte più di uno, se la paghetta me lo permetteva).

Il venerdì pomeriggio era sempre un momento difficile. Sentivo bruciare il nuovo libro sotto il banco, e vedevo l'ora di aprirlo. Al termine delle lezioni, pedalavo verso casa il più rapidamente possibile, mi rintanavo in camera mia e passavo l'ora che mi separava dal the delle cinque ammirando la copertina del nuovo acquisto, scorrendo le pagine una dopo l'altra dall'inizio alla fine e tutti i dati extra-testuali, colophon incluso. Quindi leggevo qualche pagina per assaggiare la storia, evitando deliberatamente di farmi catturare dalla trama, altrimenti non sarei più riuscito a fermarmi. Dopo il the, di solito andavo al cinema, pregustando il momento del ritorno, quando avrei trovato il nuovo libro ad attendermi sul tavolo della mia stanza. Se il film era stato appassionante e coinvolgente, andavo a letto senza leggere nulla per conservare in me le emozioni della storia. Se invece era stato deludente, mi immergevo nella lettura fino a notte inoltrata, proseguendo finché riuscivo a rimanere sveglio. Arrivato alla fine, inserivo il titolo e l'autore nella lista delle mie letture, aggiungendo una riga di commento. Mantenni questa abitudine fino a vent'anni, per poi riprenderla nel 1987, quando finalmente mi resi conto che mi ero perso non annotando questi semplici dettagli.

Il Grande Momento Penguin arrivò però nel 1950, quando scoprii *Figli e amanti*. Ricordo perfettamente quel giorno: era un venerdì pomeriggio, e improvvisamente sugli scaffali della Penguin comparve una serie di libri di un autore a me sconosciuto, David H. Lawrence. Il romanzo di Lawrence catturò immediatamente la mia attenzione, perché dal titolo supposi si trattasse di una storia piccante. Considerato che eravamo nei primi anni '50, ero figlio unico ed ero cresciuto in classi esclusivamente maschili. Per qualsiasi ragazzo nelle mie condizioni era difficilissimo avvicinarsi alle ragazze, e il sesso era un argomento tabù, sia a scuola sia a casa. Comprai *Figli e amanti* colpevolmente, nella speranza di trovarvi forti emozioni.

Iniziai a leggere quella sera stessa e non arrivai alla fine della storia. L'effetto per certi versi fu simile a quello prodotto da *Worzel Gummidge* cinque anni prima. E questo per una ragione molto semplice: era la prima volta che leggevo un libro che parlava di me. Fino a quel momento avevo sempre pensato che la letteratura parlasse solo degli altri. Ora, finalmente, tutto ciò che Jim Osborn mi aveva svelato, quadrava perfettamente. I libri, la letteratura, la lettura si occupavano di ciò che accadeva a me, e ciò che accadeva a me assumeva un significato diverso quando lo ritrovavo sulla pagina stampata. Improvvisamente la mia vita era diventata altrettanto viva della vita che ritrovavo nelle pagine che catturavano la mia mente. E tutto questo accadeva semplicemente attraverso le parole stampate in un libro.

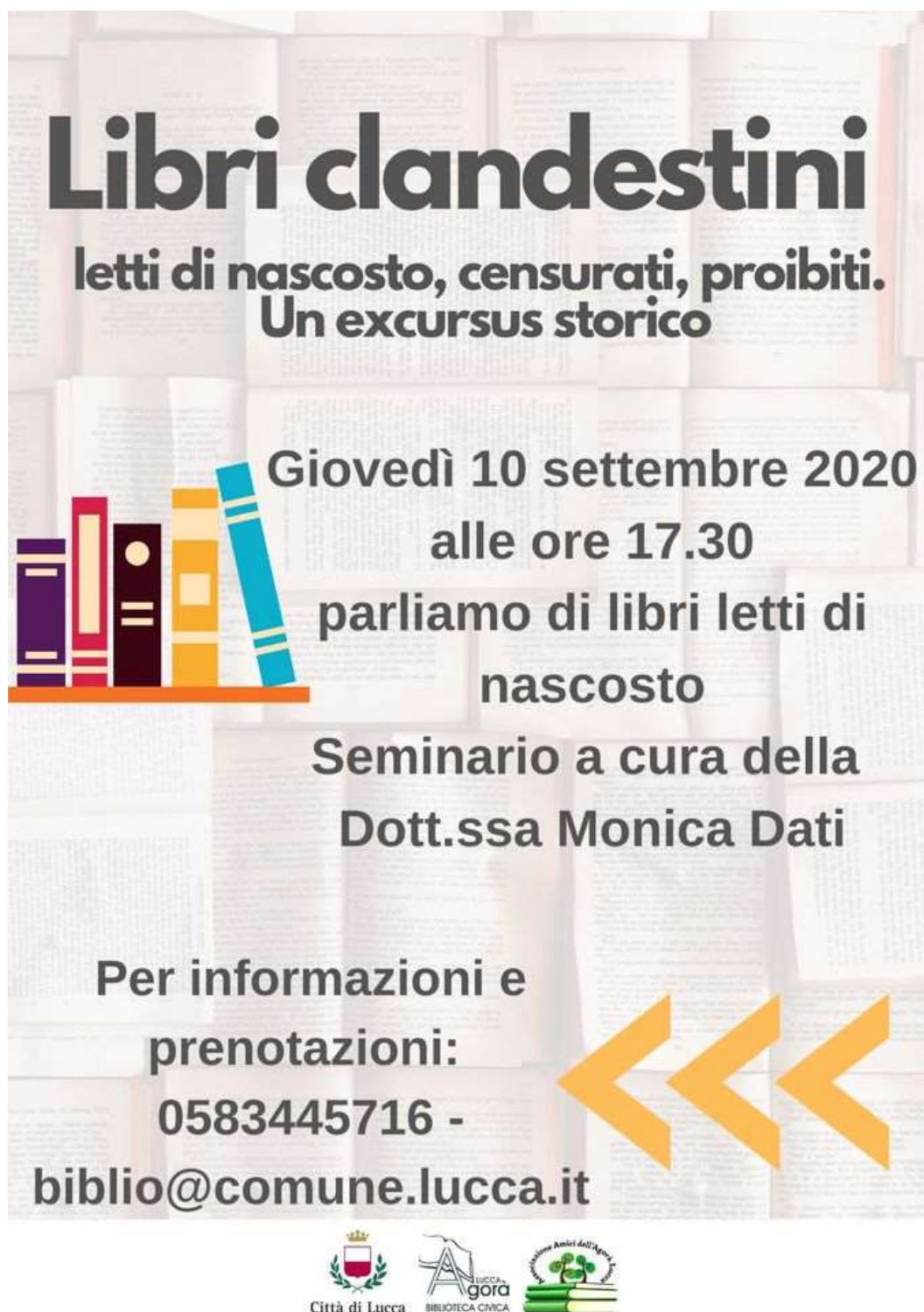
Quando arrivai alla fine del romanzo, bel mezzo della notte, mentre giravo l'ultima pagina, ricordo di aver pensato: "Vorrei averlo scritto io!" E il mio pensiero successivo fu: "E perché non farlo, dunque!" In quel momento realizzai consapevolmente di essere- non di voler essere-uno scrittore. Di questa certezza non ho mai dubitato, indipendentemente da quello che mi è successo o che ho pensato negli anni successivi.

Ma i miei incontri con la Penguin non furono solo privati. Nel corso dell'ultimo biennio di scuola superiore divenni bibliotecario della Grammar School, dove creai una sezione dedicata alla Penguin nella biblioteca scolastica. Ogni settimana sceglievo una decina di libri Penguin e Pelican, spedivo l'ordine all'editore, schedavo i nuovi volumi, ne rinforzavo i dorsi e le copertine, e li inserivo nello scaffale riservato alla Penguin. In questa attività ero completamente autonomo, solo in caso di necessità mi consultavo con l'insegnante, che leggeva costantemente la lista delle mie proposte, ne discuteva con me, senza però mai interferire nelle mie scelte. Non so se la stessa cosa sia mai accaduta in altre scuole. All'epoca pensavo fosse una pratica del tutto normale, ma ben presto realizzai che si trattava di un metodo di insegnamento innovativo.

La Penguin Books ha così svolto un ruolo fondamentale nella mia adolescenza, consentendomi di avvicinarmi ad autori sconosciuti e a libri che altrimenti non avrei mai letto. Era come se qualsiasi libro Penguin non solo valesse la pena di essere letto, ma dovesse essere letto. Mi fidavo ciecamente del catalogo dell'editore, così come mi fidavo completamente di Jim Osborn, ritenendo che entrambi mi avrebbero guidato dove non sarei mai riuscito ad arrivare da solo. Sentivo che entrambi avevano a cuore il mio interesse e sapevano quello che desideravano conoscere. Amavo i libri di Penguin, il loro formato, il loro aspetto, il modo in cui erano stampati. Erano belli, eleganti, democratici, accessibili economicamente. Ero orgoglioso di leggerli e di possederli.

Ora non è più così. Ma, ai giorni nostri, c'è un catalogo paragonabile a quello che è stato la Penguin in quegli anni? Mi basta rivedere una di quelle copertine stilizzate, con bande arancioni e i tipici caratteri senza grazie per ritrovare appieno la mia giovinezza in tutta la sua esuberanza, per rendermi conto di quanto io debba a quello straordinario fenomeno editoriale. E' l'incarnazione del meglio che la mia nazione ha saputo essere, e che potrebbe ancora essere se lo volesse, anche se al momento sembra aver girato le spalle a quell'esperienza.

5. Locandine



Libri clandestini
letti di nascosto, censurati, proibiti.
Un excursus storico

Giovedì 10 settembre 2020
alle ore 17.30
parliamo di libri letti di
nascosto
Seminario a cura della
Dott.ssa Monica Dati

Per informazioni e
prenotazioni:
0583445716 -
biblio@comune.lucca.it




  

Fig. n.3 Locandina *Libri Clandestini, letti di nascosto, censurati proibiti. Un excursus storico*,
10 settembre 2020 Biblioteca Agorà

LA LETTURA... CHE STORIA!

Ciclo di incontri con **Monica Dati** sulla storia della lettura

"Misericordia o castigo"? I promessi sposi tra scuola e ricordi di lettura

L'opera, excursus storico sulla lettura de "I promessi sposi" a scuola, pro e contro, dibattito su ricordi ed esperienze personali

Martedì 9 febbraio ore 17.00 su zoom

Incontro gratuito
per info e prenotazione:
0583 445716 - info@bibliotecaagora.it

A G O Biblioteca civica
di Lucca R À



Fig. n. 4 Locandina di uno dei webinar organizzati con la Biblioteca Civica Agorà su piattaforma Zoom



Fig. n. 5

Leggere insieme. Un excursus storico. Locandine degli eventi presso il centro di cittadinanza attiva Il Bucaneve (Lu) e La Biblioteca Nova dell'Isolotto (Fi).



Fig. n. 6

Riferimenti Bibliografici

Storia, memoria e Public History

Nel riferire sulle modalità con cui si è proceduto nella mappatura del materiale documentale reperito si evidenzia come, essendo la letteratura sulla Public History molto cospicua, si sia cercato di cogliere le linee di tendenza prevalenti via via emerse e il progressivo ri-orientamento storiografico. Sono state prese in considerazione le primissime pubblicazioni risalenti agli anni '70, gli autori fondamentali, le indagini più recenti svolte in ambito internazionale ma anche i saggi prodotti dagli studiosi italiani della disciplina, presenti in diverse riviste di Storia contemporanea. Ancora molto esigua invece la documentazione relativa al rapporto tra Public History e Storia dell'educazione, rintracciata spesso attraverso una ricerca tortuosa, perché "nascosta" sotto titoli meno scontati o iniziative e pratiche "inconsapevoli", oppure sotto indicatori non immediatamente identificativi: una cartina di tornasole della scarsa considerazione che il dibattito riserva alle possibili relazioni tra storia pubblica ed ambito educativo e di quanto sia ancora centrato sull'insegnamento della disciplina nelle università (Public History pedagogy, Public History education) e sulla didattica della storia. Emblematico il caso di Eric (Education Resource Information Center), database specializzato in ambito educativo che non ha tra i suoi descrittori "Public History" o la ricerca all'interno della rivista "History of education Quarterly" che non ha prodotto alcun risultato. Si segnala a tal proposito la rivista *Argonauti*, nata per iniziativa della Cattedra di Storia della pedagogia dell'Università degli Studi di Messina che nella sezione Junior, dedica spazio a contributi di dottori di ricerca, di dottorandi, di laureati e di cultori delle tematiche oggetto di interesse della rivista, anche nell'ottica della Public History;

Nell'ormai consistente bibliografia, per uno sguardo d'insieme si rinvia all'articolo *Un nuovo percorso bibliografico sulla Public History*, pubblicato in "MinervaWeb", n. 63, n.s., giugno 2021 ma soprattutto ad *ELPHi - Electronic Library of Public History*. Si tratta di una nuova biblioteca digitale dedicata agli studi di Public History, lanciata nel gennaio 2021 dalla collaborazione tra l'AIPH - Associazione Italiana di Public History e l'Università degli Studi di Salerno, che la ospita sulla propria piattaforma EleA (per maggiori dettagli si rinvia all'articolo di "MinervaWeb" *Una nuova banca dati online per la Public History* e alla pagina di presentazione del progetto <http://elea.unisa.it>).

Archibald R., *A place to remember using history to build community*, Walnut Creek AltaMira press, 1999.

Ashton P., Kean H., *People and their pasts: Public History today*, Palgrave, London, 2008.

Baiesi N., Places of memory as a tool for education, *The Public Historian*, 2008, 1, pp. 27-37.

Bandini G., A. Mangiatordi, 600 maestri raccontano la loro vita professionale in video: un progetto di (fully searchable) open data, *L'informatica umanistica*, 2020, p.14.

Bandini G., Caselli P., Le relazioni adulto-bambino negli album fotografici di famiglia: un'esperienza di Public History per formare alle professioni educative, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2019, pp. 5-33.

Bandini G., Oliviero S. (a cura di), *Public History of Education. Riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze, 2019.

Bandini G., *Using Digital Public History for Future Teacher Training. Opportunities, Challenges, Implications for Practices*. In M. Kaschny Borges, L. Menichetti, M. Ranieri (eds.): *Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*, Aracne, Roma, 2018 pp. 113-125.

Bandini G., *Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting*. In Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A., *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, 2017, pp. 143-156.

- Becker C., *Everyman His Own Historian*, in *The American Historical Review*, vol. 37 n° 2 (January 1932), pp. 234-235.
- Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano, 2017.
- Biscioni R., *Public History e fotografia*, Pacini editore, Pisa, 2019.
- Bloch M., *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Einaudi, Torino, 2009.
- Bonomo B., *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Carocci, Roma, 2013.
- Camilleri A., Liberovici S., *Outis Topos* in Camilleri A., *Il quadro delle meraviglie. Scritti per il teatro, radio, musica, cinema*, Sellerio, Palermo, 2015, pp. 219-269.
- Cauvin T., *Public History: A Textbook of Practice*, Routledge, New York-London, 2016.
- Cauvin T., *Public History: A Textbook of Practice*, Routledge, New York-London, 2022.
- Carrattieri M., Per una Public History italiana, *Italia Contemporanea*, 2019, Fasc. 289, pp. 106-121.
- Colazzo S., Public History e Pedagogia di Comunità: sulla possibilità di una convergenza, *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2019, pp. 23-38.
- Conrad R., Public History as Reflective Practice: An Introduction, *The Public Historian*, 28 (1), 2006, pp.9-13.
- Danniau F., Public History in a Digital Context: Back to the Future or back to Basics? *Low Countries Historical Review*, 128(4), 2013, pp. 118-144.
- Dati M., *Progettare attività di Public History: criteri orientativi ed indicazioni operative*, in *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa* a cura di: G.Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini, F. Borruso, Fup, Firenze, 2022, pp. 29-37
- Dati M., *Italian Brick History*, in *Public history a scuola. Una introduzione operativa*, a cura di: G.Bandini, S. Oliviero, M. Brunelli, P. Bianchini, F. Borruso, Fup, Firenze, 2022, op.cit. p. 173
- Dati M., Digital History, Teaching and Social Inclusion in the United States Experience, *ATEE* (2022), pp.33-35
- Dati M., *Recensione di: Thomas Cauvin, Public History. A textbook of practice*, Routledge, New York-Londra, 2016. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 14.3 (2019), pp. 311-316.
- Detti T., La storia in vetrina nell'Italia di oggi, *Contemporanea*, 2002, 2, pp.329-342 (dossier su *Gli usi pubblici della storia* a cura di M.Vaudagna)
- Ferretti A., *Public History e reenactment: prospettive per una nuova storia applicata*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Studi linguistici e culturali, 2015 [tesi di laurea].
- Frisch M., *A shared authority: Essays on the Craft and Meaning of Oral and Public History*, Albany, State of New York University Press, 1990.
- Gardner P., Oral history in education: teacher's memory and teachers' history, *History of Education*, 32(2), 2003, pp. 175-188.

- Gardner P., Cunningham P., *Oral History and Teachers' Professional Practice: a wartime turning point?* Cambridge Journal of Education, 27(3), 1997, pp.331-342.
- Gordon T. S., *Private history in public: exhibition and the settings of everyday life*, Lanham, AltaMira, 2009.
- Huizinga J., *Herfsttij der middeleeuwen*, Haarlem 1919; trad. it. *Autunno del Medioevo*, Feltrinelli, Milano, 2020.
- Kelley R., On the Teaching of Public History, *The Public Historian*, Vol. 9, No. 3, *The Field of Public History: Planning the Curriculum* (Summer, 1987), pp. 38-46.
- Kelley R., *Public History: Its Origins, Nature, and Prospects*, *The Public Historian*, 1 (Fall), 1978, pp. 16-28.
- Klein Milton M., Everyman His Own Historian: Carl Becker as Historiographer. *The History Teacher* 19, no. 1 (1985),pp. 101–109.
- Johnson W.G, Professionalism: foundation of Public History instruction, *The Public Historian*, 9 (3), 1987.
- Le Goff, J. *Storia e memoria*, Torino, Einaudi, 1982.
- Leon S., *User-Centered Digital History: Doing Public History on the Web*. Brackett, March, 2015, 3: 2015.
- Molina G., Storia digitale. Il dibattito storiografico in Italia, in *Memoria e Ricerca*, n. 43, maggio-agosto 2013, pp.185-202.
- Noiret S., Storia digitale o storia con il digitale? *Storiografia*, Vol. 18, 2014, pp. 239-244.
- Noiret S., La “Public History”: una disciplina fantasma? *Memoria e Ricerca*, 37 (2), 2011 pp. 9-35.
- Noiret S., “Public History” e “storia pubblica” nella rete, in *Ricerche storiche*, a. XXXIX, n. 2-3, maggio-dicembre 2009, pp. 275- 327.
- Noiret S., M. Tebeau, G. Zaagsma (a cura di), *Handbook of Digital Public History*, Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 2022.
- Nora P., *Rethinking France. Les lieux de Mémoire*, University of Chicago Press, Chicago, 2001.
- Ottaviano C., La crisi della storia e la Public History, *RiMe. Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 1(I n. s), 2019, pp- 41-56.
- Passerini L. (a cura di), *Storia orale, vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Rosenberg & Sellier, Torino 1978.
- Pomian K., *Che cos'è la storia*, Bruno Mondadori, Milano, 2001.
- Pomian K., *Musées d'histoire: émotions, connaissances, idéologies*, in *Le Débat*, 5, n. 177, 2013, pp. 47-58.
- Porciani I., *What can Public History do for museums, what can museums do for Public History?*, *Memoria e Ricerca*, 1, 2017, pp. 21-40.
- Portelli A., *Storia orale. Racconto, immaginazione, dialogo*, Donzelli, Roma 2007.

- Portelli A., *The Death of Luigi Trastulli, and Other Stories: Form and Meaning in Oral History*. New York: State University of New York Press, 1990.
- Reed E., *Public History and school history come together in NCHE*, *Magazine of History*, 16.2 (2002).
- Ria D., *Public Historian alla ricerca di un "percorso di formazione professionale"*, *Sapere pedagogico e Pratiche educative* n. 3, 2019, pp. 39-50.
- Ridolfi M. (a cura di), *Verso la Public History. Fare e raccontare storia nel tempo presente*, Pacini Editore, Pisa, 2017.
- Salvatori E., *Storia digitale e pubblica: lo storico tra i "nuovi creatori" di storia*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (a cura di), *Public History, Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2017, pp. 189-197.
- Salvatori E., *Digital (Public) History: la nuova strada di una antica disciplina*. *RiMe, Rivista dell'Istituto di Storia dell'Europa Mediterranea*, 2017, pp. 57-94.
- Salvatori E., *Hardcore History: ovvero la storia in podcast. Analisi del podcasting dedicato ad argomenti storici in Lingua Inglese, Francese, Italiana E Spagnola*, *Memoria e ricerca* 2009, pp. 171-179.
- Sayer F., *Public History: A Practical guide*, Bloomsbury, London, 2015.
- Scanagatta M., *Public Historian, tra ricerca e azione creativa*, in Bertella Farnetti P., Bertucelli L., Botti A. (a cura di), *Public History. Discussioni e pratiche*, Mimesis, Milano-Udine, 2017, pp. 315-331.
- Scarpino P.V., *Some Thoughts on Defining, Evaluating, and Rewarding Public Scholarship*, *The Public Historian*, 2, 1993 pp. 55-61.
- Suh Y., & Daugherity B. J., *Oral History as Inquiry: Using Digital Oral History Collections to Teach School Desegregation*, *The History Teacher* 51(4).
- Topolski J., *Narrare la storia: nuovi principi di metodologia storica*, con la collaborazione di Raffaello Righini, Milano, Bruno Mondadori, 1997.
- Thompson P., *The Voice of the Past: Oral History*, Oxford University Press, Oxford, 1978.
- Varni A. (a cura di), *Storia delle professioni in Italia tra Ottocento e Novecento*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- Vezzosi E., *I festival di storia e il loro pubblico: una "via italiana" alla Public History*, *Contemporanea*, 2009, 4, pp. 717-721.
- Van Dijck J., *Mediated memories in the digital age*, Stanford University Press, 2007.
- Warren L., *So you wanna be a Public Historian!*, *Journal of Social History*; Winter; 21, 2; 1987, pp. 337-344
- Weyeneth R., *Writing Locally, Thinking Globally*, in *Public History News*, vol.33, n.1, Dicembre 2012, pp.8-20.

Weyeneth R., and Daniel J. Vivian, Public History Pedagogy: Charting the Course: Challenges in Public History Education, Guidance for Developing Strong Public History Programs, *The Public Historian*, 38.3 , 2016, pp. 25-49.

Wojdon J., *Public History in Poland*, Routledge, 2021.

Wojdon J., *Between Public History and History Education* in D. M. Dean, ed. *A Companion to Public History*. John Wiley & Sons, 2018, open access book, 2018, pp.455-479.

Storia della lettura

I riferimenti bibliografici che seguono cercano di argomentare come si è trasformata la pratica della lettura e come la sua storia sia una storia di uomini e donne, dei loro gesti, atteggiamenti, abitudini. Accanto ad una più generica ed ampia storia della lettura incide infatti un'articolata e svariata galleria rappresentata dai lettori e dalle loro tante piccole storie, soggettive ed uniche. Gli autori citati cercano di approdare da una storia del libro e dell'editoria alla storia della lettura e del lettore, di passare dall'oggetto editoriale al soggetto utente, non più impegnato nel processo produttivo ma in quello attivo di beneficiario. Pioniere di questo orientamento al lettore è stato Richard D. Altick. Nel suo volume *The English Common Reader*, datato 1957, lo studioso inglese ha portato avanti un'originale e innovativa ricerca sui fattori sociali, politici ed economici che hanno condizionato la lettura dei ceti popolari e della classe operaia nell'Inghilterra del 19 esimo secolo. Proseguono in questo senso le opere di Robert Darnton, Martin Lyon e Alberto Manguel attraverso un significativo cambio di prospettiva che richiede anche la ricerca di nuove fonti e metodologie d'indagine. A tal proposito sono molti gli studiosi che a partire da Carlo Ginzburg hanno sottolineato l'importanza di diari, memoirs, marginalia, testimonianze orali e memorie autobiografiche come fondamentali risorse per studiare la storia, le storie e le pratiche di lettura, tra questi Michèle Petit, Sara McNicol, Edmund King. Si segnala a tal proposito il recente volume di Jonathan Rose: *Edinburgh History of Reading: Common Readers*. Edinburgh University Press, 2020.

Altick R. D., *The English common reader: a social history of the mass reading public, 1800-1900*, The Ohio State University Press, 1998.

Allen J. S., *In the public eye: a history of reading in modern France, 1800-1940*, Princeton University Press, 2014.

Barthes R., *Il piacere del testo*, Einaudi, Torino, 1974.

Benjamin W., *Figure dell'infanzia*, Cortina, Milano, 2012.

Berzins B., recensione a *Martyn Lyons and Lucy Taksa, Australian Readers Remember: An oral history of reading 1890-1930*. Oxford University Press, Melbourne, 1992.

Bo C., *Della lettura*, Vallecchi, Firenze, 1953.

Bourdieu, P. e Chartier, R., *La lecture, une pratique culturelle*, in R. Chartier (a cura di) *Pratiques de la lecture*, Paris, Rivage, 1985.

Bolzoni L., *Una meravigliosa solitudine: l'arte di leggere nell'Europa moderna*, Einaudi, 2019.

Bolzoni L., Le arti della memoria di Frances Yates, *Bruniana & Campanelliana*, pp. 415-420, 2014.

Burnett J., Vincent D., Mayall D., *The Autobiography of the Working Class: An Annotated, Critical Bibliography*, 3 vols. New York University Press, 1984.

- Cagnolati A., *La biblioteca di un giovane re: Giacomo VI di Scozia (1566-1603) e i suoi libri*, in *Formare alle professioni* a cura di E. Becchi, M. Ferrari, Franco Angeli, Milano, 2009, pp. 241-256.
- Cavallo G., R. Chartier, *Storia della lettura nel mondo occidentale*, Laterza, Roma, 1995.
- Darnton R., *I lettori rispondono a Rousseau: la costruzione della sensibilità romantica*, in *Il grande massacro dei gatti e altri episodi della storia culturale francese*, a cura di R. Pasta, Adelphi, Milano, 1988, pp. 267-319.
- Darnton R. *Il bacio di Lamourette*, Adelphi, Milano, 1994
- Darnton R., *Libri proibiti. Pornografia, satira e utopia all'origine della Rivoluzione francese*, Mondadori, Milano, 2019.
- De Certeau M., *L'invenzione del quotidiano*, Edizioni Lavoro, Roma, 2010.
- De Certeau M., *La fable mystique. II (XVI-XVII siècle)*, Gallimard, Paris, 2013.
- Deguy M., *À ce qui n'en finit pas*. Thène, Paris, Seuil, 1995.
- Febvre, L. Martin J.H., *La nascita del libro*, Laterza, Roma, 1985.
- Fish S., *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*, Harvard University Press, 1982.
- Garritano D., L'infanzia della lettura: Walter Benjamin e il segreto di Proust, *Annali di studi umanistici*: II, 2014, pp. 107-128.
- Garritano D., *La lecture mode d'emploi: littérature et orientation existentielle*, in *M@gm@*, 17, (3), 2019(online http://www.magma.analisiqualitativa.com/1703/article_02.htm)
- Jedlowski P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Mondadori, Milano, 2000.
- Giarrettino A., *La memoria dei libri: Primo Levi e La ricerca delle radici*, Quaderni del '900 XII, 2012, pp. 67-74
- Gilmont J F., *Le livre & ses secrets*. Vol. 2. Librairie Droz, 2003.
- Gilmore W. J., *Reading Becomes a Necessity of Life: Material and Cultural Life in Rural New England, 1780–1835*. Knoxville: University of Tennessee Press, 1989
- Ginzburg C., *Il formaggio ei vermi*, Einaudi, Torino, 1976.
- Innocenti P., *Passi del leggere*, Vecchiarelli editore, Firenze 2003.
- Howsam L., *Vecchi libri e nuove storie: introduzione agli studi sulla cultura del libro e della stampa*, Mimesis, Milano, 2019.
- King E., A Priceless Book to Have out Here: Soldiers Reading Shakespeare in the First World War in *Shakespeare*, 10.3 (2014), pp. 230-244.
- Ladefroux R., Petit M., Gardien C. M., *Lecteurs en campagne. Les ruraux lisent-ils autrement?* BPI, Paris, 1993.

- Lazzarini A., Da bambini intorno al Millenovecento. Frammenti d'infanzia nelle riflessioni di Walter Benjamin. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* 18.2 (2015), 185-208.
- Lyons M., *Storia della lettura e della scrittura nel mondo occidentale*, Editrice bibliografica, Milano, 2019.
- Lyons M., Reviews: James Smith Allen, *In the Public Eye: A History of Reading in Modern France, 1800-1940*, *European History Quarterly* 23.2 (1993), pp. 256-258.
- McNicol, S., Memories Of Reading in the 1940S and 1950S, in *New Review of Children's Literature and Librarianship* 13 (2), pp. 101-116.
- Macé M., *La lettura nella vita. Modi di leggere, modi di essere*, Loescher, Torino, 2016.
- Manguel A., *Una storia della lettura*, Feltrinelli, Milano, 2009.
- Nalle S. T., Literacy and culture in early modern Castile, *Past & Present* 125 (1989), pp. 65-96.
- Sarah McNicol, Memories Of Reading in the 1940S and 1950S, in *New Review of Children's Literature and Librarianship* 13.2 (2007), pp. 101-116.
- Parini E.G., *Il cassetto dei sogni scomodi. Ovvero, quel che della letteratura importa ai sociologi*, Mimesis, Milano-Udine, 2017.
- Petit M., *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, Milano, 2010.
- Petit M., A cosa serve leggere? *Rivista di educazione familiare*, vol. 8, n. 20, 2012.
- Jedlowski P. e Leccardi C., *Sociologia della vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Radway J. A., *Reading the romance: Women, patriarchy, and popular literature*. Univ of North Carolina Press, 2009.
- Rose J., The history of education as the history of reading, *History of Education* 36.4-5 (2007), pp. 595-605.
- Rose J., Rereading the English common reader: A preface to a history of audiences. *Journal of the History of Ideas* 53.1 (1992), pp. 47-70.
- Rose J. (ed.). *Edinburgh History of Reading: Subversive Readers*. Edinburgh University Press, 2020.
- Rose J. (ed.). *Edinburgh History of Reading: Common Readers*. Edinburgh University Press, 2020.
- Santoro M., *La cultura come capitale. Consumi, produzioni, politiche, identità*, Il Mulino, Bologna, 2009.
- Taksa L., Lyons M., *Australian readers remember: an oral history of reading, 1890-1930*. Oxford University Press, 1992.
- Towheed S., King E. *Reading and the First World War: Readers, Texts, Archives*. Springer, 2015.
- Trower S., Forgetting fiction: an oral history of reading:(centred on interviews in South London, 2014–15). *Book History*, 2020, 23.1, pp. 269-298.
- Vivarelli M., *La lettura: storie, teorie, luoghi*, Editrice bibliografica, Milano, 2018.

Storia dell'educazione

Sono qui proposti alcuni volumi che hanno al centro il dibattito sulla ricerca storica educativa e le nuove prospettive di ricerca che portano lo storico dell'educazione a confrontarsi con terreni inesplorati, fecondi ma intricati, come quelli della vita privata, oppure a misurarsi con i temi della metodologia o della interpretazione delle fonti, non sempre pacifici o lineari. Per il contesto italiano sono di particolare utilità le rassegne proposte con cadenza biennale da Giorgio Chiosso che propongono studi e aggiornamenti nel campo storico educativo.

Becchi E., *Storia dell'educazione*. Vol. 1. La Nuova Italia, Firenze, 1987.

Bandini G., *La Storia dell'educazione e la sfida metodologica*, Centro editoriale toscano, Firenze, 2005.

Bandini G., Polenghi S., *Enlarging one's vision. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*. Vol.1, Educatt, Milano, 2015.

Bandini G., Polenghi S., "The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth." *Espacio, Tiempo y Educación* 3.1 2016, pp. 3-20.

Bandini G., Polenghi S., *Enlarging one's vision. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*. Vol.2, Educatt, Milano, 2017.

Borruso F., Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana fra passato e presente, *Rivista di Storia dell' Educazione*, 6.1, 2019, pp. 11-19.

Braster S., Ian G., M. hdel Mar del Pozo Andres. *The Black Box of Schooling: A Cultural History of the Classroom*. PIE Peter Lang SA, Editions Scientifiques Internationales, Bruxelles, 2011.

Cambi F., *La ricerca in pedagogia*, Le Monnier, Firenze, 1976.

Cambi F., *La ricerca storico-educativa in Italia: 1945-1990*, Mursia, Milano, 1992.

Cambi F., Fratini C., Trebisacce G. (a cura di), *La ricerca pedagogica e le sue frontiere: studi in onore di Leonardo Trisciuzzi*, ETS, 2008.

Cambi F., La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* 20.2 (2017), pp. 409-413.

Chiosso G., Uno sguardo alla produzione storico-educativa più recente, *History of Education and Children's Literature: HECL*, XII,2, 2017,pp. 511-523.

Chiosso G., Qualche segnalazione sull'attuale produzione storico-educativa, in *History of Education and Children's Literature: HECL*: XIV, 1, 2019, Macerata, EUM-Edizioni Università di Macerata, 2019, pp. 739-751.

Chiosso G., Proposte di letture storico educative, *History of Education and Children's Literature: HECL* XVI ,1, 2021, pp. 571-581.

Corsi M., *La ricerca pedagogica in Italia: tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Multimedia, Lecce, 2014.

Dati M., “Una piccola scuola di un piccolo paese di campagna”: l’esperienza di Mastiano tra memoria collettiva e sperimentazione didattica, *Educazione Aperta*, dicembre 2022, di prossima pubblicazione.

Dauida Pizzigoni F., Il metodo del “Patrimoniere”: il patrimonio scolastico per rafforzare l’identità e superare l’isolamento, “*I quaderni delle piccole scuole*”-Indire- *Quaderno N. 9.1 – Strumenti*, 2022 (https://piccolescuole.indire.it/wpcontent/uploads/2022/06/9_1_2022_QUADERNO_STRUMENTI.pdf).

Depaepe M., *A Comparative History of Educational Sciences: the comparability of the incomparable?* *European Educational Research Journal*, 1(1), 2002, pp.118-122.

Depaepe M., 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), 2001, pp. 629-640.

Fasan, G., La ricerca storico-educativa nelle Scuole di Dottorato in Italia. Un confronto a più voci. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, 2018, 2, pp. 111-112.

Herbst, J., The History of education: State of the art at the tur of he century in Europe and North America, *Paedagogica Historica*, 35, 1999, pp. 737-747.

Huerta, H., and Andrés Payà R, *La Historia de la Educación ante sí misma: 25 años de comunicación y colaboración científica globales. Pedagogías alternativas y educación en los márgenes a lo largo del siglo XX: XXI*, Coloquio de Historia de la Educación SEDHE, Universitat de València, 2022.

Lowe R., Do we still need history of education: is it central or peripheral? *History of Education* 31.6 (2002), pp. 491-504.

McCulloch, G, *The struggle for the History of education*, London. New York: Routledge, 2011

McCulloch G., *Publicizing the Educational Past*, in Crook D. e Aldrich R. (a cura di), *History of Education for the Twenty-First Century*, University of London, Institute of Education, London, 2000, pp. 1-16.

Nóvoa A., Educação 2021: Para uma história do futuro, in *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, pp- 1-18, 2019.

Popkewitz, Thomas S., (a cura di) *Rethinking the history of education: Transnational perspectives on its questions, methods, and knowledge*, Palgrave Macmillan, New York, 2013.

Santoni, Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Principato, Milano, 1979.

Schön D.A, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Bari, 1993.

Serpe B. *Innovazioni storiografiche e orientamenti dell'attuale ricerca storico educativa e scolastica in Italia*, *Topologik*, n.20/2016, pp. 162-173.

Silver H., *Education as history*, Routledge, Londra, 2013.

Yanes-Cabrera C., Meda J., Viñao A., *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer International Publishing, 2017.

Biblioteche, lettura e pubblico dei lettori

Le biblioteche possono svolgere un ruolo centrale nella progettazione di eventi di Public History, presentandosi non solo come meri luoghi di prestito e richiesta informazioni ma centri di esperienza e conoscenza al servizio del pubblico. In un contesto di analfabetismo di ritorno e di scarsa partecipazione ad attività di apprendimento formale ed informale degli adulti le biblioteche possono promuovere una visione proattiva e non passiva della cultura in linea con i principi della Public History e divenire dei veri e propri laboratori comuni “di sperimentazione conoscitiva”. I testi che seguono oltre a sottolineare l’importanza della lettura come una delle pratiche centrali della nostra vita emotiva ed intellettuale cercano di mettere al centro la biblioteca al servizio non più dei soli libri e del catalogo ma anzitutto dei lettori.

Acone L., La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo- immagine. *Lifelong Lifewide Learning*, v. 13, n. 29, pp. 1-12, 2017.

Batini F. Bartolucci M., Timpone, A., La lettura nelle Riviste italiane open access di Classe A (11/D1 e 11/D2). *Lifelong Lifewide Learning*, 2017, 13.29, pp. 125-148.

Bergeron E., Expériences de lecture à LIRE à Paris. In: *Lire à haute voix des livres aux tout-petits*. Érès, 2009. pp. 99-109.

Bellenger L., *Saper leggere: chi legge e chi no: che cosa, dove, perché: guida a una lettura migliore per divertirsi e capire di più!* Editori riuniti, Roma, 1980.

Brunelli M, *La biblioteca-Learning Resource Center al servizio del Lifelong Learning*. LLL: Lifelong Lifewide Learning, 2(4), 2006 pp. 83-90.

Cantatore L. (a cura di), *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*, Edizioni Conoscenza, Roma. 2017.

Chambers A., *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*, Sonda, Casale Monferrato, 2006.

Chambers A., Zucchini G. *Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura*, Equilibri, 2011.

Clark C., *Boys' Reading Commission 2012: A Review of Existing Research Conducted to Underpin the Commission*. National Literacy Trust. (<https://eric.ed.gov/?id=ED541405>; ultima consultazione: 11.02.2021), 2012.

De Sanctis F. M., Federighi P., *Pubblico e biblioteca*, Bulzoni Editore, Roma, 1981.

Detti E., *Il piacere di leggere*, La nuova Italia, Firenze, 2002.

De Vecchis, C., Biblioteche e Public History: intersezioni, opportunità, sfide. *Biblioteche oggi Trends*, 7(1), 2021, pp. 32-42.

Detti E., *Il piacere di leggere*, La nuova Italia, Firenze, 2002.

Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano, 1979.

Drotne K., Library innovation for the knowledge society, *Scandinavian Public Library Quarterly*, vol. 38, n. 2., 2005.

Fanti S., Il libro, il popolo e il territorio: Biblioteche e servizi culturali a Faenza: da un'indagine sociostatistica memoria storica di biblioteche, *Biblioteche oggi*, 37, 2019, pp.67-69.

Federighi P., *Le condizioni del leggere*, Il cantiere biblioteca, Milano, 1996.

Gherardi V., Manini M., *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci editore, Roma, 2004.

Hull B., Library Learning. *Adults Learning (England)*, 10(7), 1999, pp.8-10.

Innocenti P., *La pratica del leggere: con ottanta interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia* (Vol. 4), Editrice bibliografica, Milano, 1989.

Knowles M.S, The Future Role of Libraries in Adult Education. *Southeastern Librarian* Winter 75 (23 Jan 1976), 43-47, 1976.

Levorato M.C., *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna, 2000.

Manetti S., Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo? *Quaderni acp*, 13 (5), pp. 195-198, 2006.

Moore, M., & Wade, B., Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 2003, pp. 3-13.

Nobile A., *Lettura e formazione umana*, La Scuola, 2004.

Petit M., A cosa serve leggere? *Lifelong Lifewide Learning*, 8(20), 2012 pp. 12-14.,

Petit M., *Elogio della lettura*, Ponte alle Grazie, . Milano, 2010.

Petruciani A, Biblioteca pubblica senza identità? No, grazie. *Bollettino AIB (1992-2011)*, 46(4), 2006, pp- 377-382.

Picherle, S. B., *Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Franco Angeli, Milano, 2017.

Raimondi E., *Un'etica del lettore*, Il Mulino, 2007, 56.1, pp.5-11.

Rasetti M. S., Per i cittadini, con i cittadini, dei cittadini, *Biblioteche oggi*, 2016, 34, pp. 29-36.

Rasetti M. S. Il vero patrimonio delle biblioteche e rappresentato dagli utenti, *Biblioteche oggi*, 2005, 23,pp. 10- 30.

Ruzzier S., *Stupido Libro*, TopiPittori, Milano, 2006.

Sani R. *Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca in Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero Università, Milano, 2003.

Sabba F., La valorizzazione del patrimonio bibliotecario tra public engagement e Public History. *AIB studi*, 60(1) 2020, pp.9-18.

Solimine G., *La biblioteca: scenari, culture, pratiche di servizio*, Laterza, Roma, 2010.

Valentino Merletti R., Tognolini B., *Leggimi forte*, Salani, Milano 2006.

“Bibliomemorie”: scrittori e ricordi di lettura

La breve raccolta bibliografica che segue ha per oggetto la componente narrativa delle pratiche di lettura evocate nelle opere letterarie di alcuni importanti scrittori e scrittrici. Si tratta di un mero campione esemplificativo di una ricchissima galleria di vicende uniche e soggettive che riguardano l'incontro con i libri e che rivelano l'ampio ventaglio di declinazioni e possibilità che può assumere l'esperienza del leggere e in cui ciascuno di noi può riconoscersi. Come Proust e Benjamin anche altri autori hanno sentito l'esigenza di raccontare la loro esperienza di lettori, non legandola necessariamente alla critica letteraria: un elenco molto ampio di scrittori e scrittrici che hanno dedicato specifiche autobiografie al loro rapporto con la lettura. Nel costruire questo elenco bibliografico si è dato la prevalenza a volumi interamente dedicati ai ricordi di lettura rispetto a frammenti contenuti in opere o saggi, sapendo di muoverci in un campo davvero sterminato. Emblematico di quanto sia diffusa questa pratica è il volume di Piero Innocenti, *Passi del leggere*. I due tomi dell'opera contengono, nel loro insieme, un'enorme quantità di testi, di provenienza sia letteraria che saggistica, sia giornalistica che descrivono o implicano l'atto del leggere e la pratica della lettura, connessi al libro e al mondo delle biblioteche. Un intento simile, più modesto solo per mole è offerto da Luca Ferrieri nel suo *Tra l'ultimo libro letto e il primo ancora da aprire* (2013) dove si evidenzia efficacemente come la pratica del leggere, complessissima per presupposti e conseguenze cerebrali e interiori, ricorra in una pluralità di attività e situazioni umane e in risposta a esigenze estremamente eterogenee. Si segnalano inoltre le raccolte: *Le avventure ritrovate, Pinocchio e gli scrittori italiani del Novecento* a cura di Renato Bertacchini e della Fondazione Collodi di Pescia (1983, una raccolta di ricordi e memorie sul celebre burattino) e *Dieci Libri da salvare*, (edizioni Radio italiana) che vede autorevoli scrittori italiani rispondere alla domanda relativa a quale libri salverebbero dall'ipotesi di una guerra atomica.

Benjamin W., *Figure dell'infanzia*, Raffaello Cortina, Milano, 2016.

Benjamin W., *Tolgo la mia biblioteca dalle casse*, Electa, Milano, 2017.

Bertacchini R. (a cura di), *Le avventure ritrovate, Pinocchio e gli scrittori italiani del Novecento*, Fondazione Collodi, Pescia, 1983.

Bevilacqua D., La prova più dura: concetto e modelli di eroismo nella narrativa di Oriana Fallaci, *Rivista di letteratura italiana: XXVIII*, 2, 2010, pp. 1-22.

Bignardi D., *Libri che mi hanno rovinato la vita*, Feltrinelli, Roma, 2022.

Bonifazio M., *Thomas Mann, un Don Chisciotte senza casa. L'esilio fra impegno e reticenza (1933, 1936)*, Artemide, Roma, 2010.

Canetti E., *La voce salvata*, Adelphi, Milano, 1980.

Chiarocossi G., Zabagli F. (ed.), *La biblioteca di Pier Paolo Pasolini*, Leo S. Olschki, 2017.

Conte D., Sulla scialuppa di salvataggio. Thomas Mann e la traversata con «Don Chisciotte». *Archivio di Storia della Cultura*, 2016, 29, pp. 159-175.

Cruz A., *Il vizio di leggere*, Officina libraria, Roma, 2021

De Beauvoir S., *Memorie di una ragazza per bene*, Einaudi, Torino, 2014.

Edizioni Radio Italiana, *Dieci Libri da Salvare*, Edizioni Radio Italiana, Torino, 1949.

Fallaci O., *introduzione a London J. Il richiamo della foresta*, Bur, 2019.

Gnerre F., *La biblioteca ritrovata. Percorsi di lettura gay nel mondo contemporaneo*, Rogas, Roma, 2015.

- Hornby N., *Una vita da lettore*, Guanda, Milano, 2006.
- Levi P., *La ricerca delle radici*, Einaudi, Torino, 1981.
- Manguel A., *Con Borges*, Adelphi, Milano, 2015.
- Mann T., *Traversata con Don Chisciotte*, Medusa, Milano, 2016.
- Maraini D., *E tu chi eri?* Rizzoli Editore, Milano, 1998, p.39.
- Mazzucchi M., Spallanzani M., Tinti P., Tomasi F.(a cura di) *Ex libris. I libri e noi*, Bonomia university press, Bologna, 2017.
- Montroni R., *Vendere l'anima: il mestiere del libraio*, Laterza, Bari, 2014.
- Montroni R., *Libraio per caso: una vita tra autori e lettori*. Marsilio Editori spa, 2014.
- Nin A., *Diario I: 1931-1934*, Bompiani, Milano, 1977.
- Mancuso S., *Introduzione a La pianta del mondo*, Laterza, Roma, 2020.
- Miller H., *I libri della mia vita*, Torino, Einaudi, 1976.
- Pennac D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1994.
- Petrignani, S., *Leggere gli uomini*, Laterza, Roma 2021.
- Petrignani S., *Lessico Femminile*, Laterza, Roma, 2019.
- Pitzorno B., *Storia delle mie storie: miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*, Pratiche, Parma, 2002.
- Pitzorno B., *Donna con libro. Autoritratto delle mie letture*, Salani, Milano, 2022.
- Proust M., *Giornate di lettura*, Il Saggiatore, Milano, 1955.
- Raimondi E., *Le voci dei libri*, Il Mulino, Milano, 2012.
- Saramago J., *Le piccole memorie*. Feltrinelli Editore, Roma, 2015.
- Sartre J.P., *Le parole*, Il saggiatore, Milano, 1968.
- Woolf V., *Ore in biblioteca e altri saggi*, La Tartaruga edizioni, Roma, 1991.

Educazione familiare: storia, memoria e lettura

Come sottolineato da E. Macinai e S. Oliviero (2017) la storia dell'educazione familiare è rimasta per lungo tempo implicita alla più generale storia della famiglia o a quella dell'infanzia, a cominciare dai grandi classici come il lavoro di Philippe Ariès (1960) e gli studi di Egle Becchi (1994); lavori di taglio più specificatamente sociologico come quelli di Chiara Saraceno (1998) e di Marzio Barbagli (2003); oppure studi storico-sociali come quello di Maria Casalini sulla storia delle famiglie comuniste italiane dove traspaiono rimandi di carattere educativo (Casalini, 2010). Come precedentemente sottolineato, quando si ha a che fare con le storie di vita, anche quelle relative al rapporto con i libri e al leggere, si affronta inevitabilmente anche il tema dei rapporti familiari e dell'educazione ricevuta (Benelli, 2008). Indagare ricordi e memorie di lettura può rappresentare così una modalità inedita ed originale per affrontare storicamente la funzione educativa della

famiglia e l'avvio di un possibile percorso di approfondimento che preveda un forte coinvolgimento delle persone e del loro patrimonio di esperienze.

Ariès Ph, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1968.

Barbagli M., Castiglioni M., Dalla Zuanna G., *Fare famiglia in Italia: un secolo di cambiamenti*, il Mulino, Bologna, 2003.

Barbagli M., Kertzer D.I.U. (a cura di), *Storia della famiglia in Europa. 3 vol.*, Laterza, Roma-Bari, 2005.

Benelli C., Le scritture di sé negli Archivi Autobiografici: i ricordi di famiglia, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*: n°1 gennaio-giugno 2008, pp. 127-135.

Cambi F., Genitori e figli attorno al libro, *Rivista italiana di educazione familiare*, 2, 2012, 2012, pp. 23-27.

Casalini M., *Famiglie comuniste. Ideologia e vita quotidiana nell'Italia degli anni Cinquanta*, Il Mulino, Milano, 2010.

Dati M., Come nasce un lettore. Ricordi di lettura e memorie di educazione familiare a partire dal progetto Madeleine in biblioteca. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2021, 18.1, pp. 317-335.

Delumeau J., Roche D., *Histoire des pères et de la paternité*, Larousse-Her, Paris, 2000.

Demetrio D., *Album di famiglia*, Meltemi, Roma, 2002.

Demetrio D., Le scritture famigliari tra memoria e diari del presente, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2008, pp. 19-38

Genovesi G., *L'educazione dei figli: L'Ottocento* (Vol. 5), La nuova Italia, Firenze, 1999.

Ginsborg P., *Famiglia Novecento: vita familiare, rivoluzione e dittature, 1900-1950*, Einaudi, Torino, 2014.

Macinai E., Voci di genitori e figli dall'età antica, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*: n°1 gennaio-giugno 2008, pp.136-145.

Macinai E., Oliviero S., Le memorie dell'educazione familiare: voci, suoni e immagini. Dossier monografico, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 7-121, 2017.

Malta C., *La famiglia e la sua immagine: il film di famiglia nell'Italia del miracolo economico*, Vita e pensiero, Milano, 2006.

Miniati L., Padri di ieri e di oggi. Indagare la genitorialità maschile attraverso la pratica autobiografica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, pp. 153-165, 2018.

Orlandi Coppini, B., L'impiego delle fonti orali nella ricostruzione delle storie di famiglia. Una rassegna storiografica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2017, pp. 97-121.

- Pati L., (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare: studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano, 2003.
- Sani R. Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca. *Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca*, 2003, pp. 10-23
- Saraceno C., Naldini M., *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, il Mulino, Bologna, 1998.
- Savater F., *A mia madre, mia prima maestra. Il valore di educare*, Laterza, Roma, 1997.
- Scotti M., Leggere ai figli e crescere come padri: uno studio qualitativo sugli effetti della lettura per i padri che leggono ad alta voce, *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 2017, pp. 42-58.
- Stramaglia M., *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*, EUM, Macerata, 2008.
- Ulivieri S., *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini scientifica, 2007.
- Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, FrancoAngeli, Milano, 2017.
- Zoja L., *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000.
- Ulivieri S., *La mia mamma faceva la corallaia! Famiglia, scuola, gioco e lavoro minorile nel primo Novecento* in Covato C., Ulivieri S. (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano, 2011.

Archivi autobiografici/autobiografia

Le fonti autobiografiche rappresentano importanti strumenti di osservazione, indagine, analisi e restituzione di nuove conoscenze sia per le comunità che per la ricerca storica dal forte valore educativo e sociale. Gli Archivi Autobiografici sono nati per raccogliere tali storie e per garantirne la conservazione e la valorizzazione di memorie che raccontano la grande Storia “in un tempo dove è urgente la necessità di ripensare e risignificare questioni, valori, eventi attraverso le traiettorie biografiche della gente comune” (Benelli, 2019). Di seguito è proposta una bibliografia essenziale sull'argomento con alcuni degli autori di riferimento, tra le riviste si segnala in particolare: *Autobiografie* (Mimesis editore), periodico della Libera Università dell'autobiografia di Anghiari che presenta ad ogni numero un'accurata rassegna di letture a tema; *Prima persona* appuntamento periodico per gli appassionati di autobiografia e per coloro che desiderano seguire le iniziative dell'Archivio di Pieve Santo Stefano.

Antonelli Q., *Scritture di confine. Guida all'Archivio della scrittura popolare*, Museo Storico, Trento, 1999.

- Batini F., Bandini G., Benelli C., Autobiografia e educazione, *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze*, (1), 2020, pp. 47-58.
- Benelli C., *Memorie autobiografiche come patrimonio di comunità*, in G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze, 2019, pp. 65-75.
- Benelli C., *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, 2013. pp.15-25.
- Benelli C., *Philippe Lejeune. Una vita per l'autobiografia*, Unicopli, Milano, 2006.
- Brezzi C., Le memorie della gente comune: l'Archivio dei Diari di Pieve Santo Stefano, in *Archivio di etnografia:: rivista del dipartimento di scienze storiche, linguistiche e antropologiche*, Università degli studi della Basilicata : XIII, 1/2, 2018, Edizioni di Pagina, Bari, 2018.
- Brezzi C., Le voci dei «senza storia»: L'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano, *Revista de historiografia (RevHisto)*, 2022, 37, pp. 95-110.
- Brighigni D., History within histories: the Archivio Diaristico Nazionale in Pieve Santo Stefano: witness of a society in progress. *History of Education and Children's Literature*, HECL. Vol. III - N. 2, 2008, pp. 10-16.
- Cangi N., Una comunità di diari, *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze* 3, 2022, pp. 27-34.
- Cambi F., *L'autobiografia come strumento formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Casali L., Autobiografie: fra storia, letteratura e antropologia. La “banca della memoria popolare” di Pieve Santo Stefano. *Spagna contemporanea. Rivista semestrale di storia, cultura e istituzioni*, 1999, 15, pp. 147-161.
- Clemente P., Antropologi tra museo e patrimonio, *Antropologia*, 2006, 7, pp. 112-120
- Clemente P., Vite esposte: scritture autobiografiche in libri, archivi, coscienze, *Vite di carta*, 2000, pp. 133-157.
- Contesini S., *Memorie archiviate. Gli archivi autobiografici nella consulenza e nella formazione*, Unicopli, Milano, 2005.
- Dai Prà E., Fornasari, C., Gli archivi diaristici e autobiografici. Potenzialità e prospettive per la ricerca geografica. *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, 2021, 2, pp.51-64.
- Demetrio, D., *La vita si cerca dentro di sé: Lessico autobiografico*, Mimesis, 2018.
- Demetrio D., Le grate meditazioni di un pedagogo, *Prima Persona*, giugno 2004, n. 12, p. 45
- Eakin J. P., Philippe Lejeune and the study of autobiography, *Romance Studies*, 1986, 4.2, pp. 1-14.
- Ferraris M., *Documentalità. Perché è necessario lasciar traccia*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Jedlowski P., *Memoria, esperienza e modernità*, FrancoAngeli, Milano, 2002.

Jedlowski P., *Il racconto come dimora*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.

Michon P., *Storie minuscole*, Adelphi, Milano, 2016.

Mario Perrotta, *Il paese dei diari*, Terre di mezzo, Milano, 2006.

Pinkola Estés C., *L'incanto di una storia*, Frassinelli, Milano, 1997.

Toffoletto, M. Gli archivi autobiografici on line, *Contemporanea*, 1998, 1.4, pp. 815-820.

Revelli N., *Il mondo dei vinti*, Einaudi, Torino, 2005.

Seri M., Cappelletti G, Franceschetti (a cura di), A., Pieve dentro il suo Archivio. Vent'anni di archivio, *Prima persona. Percorsi autobiografici* giugno 2004 n. 12, pp. 152-160.

Tozza, I., Comunale M., Rodriguez F., Riflessioni intorno al progetto Conoscersi attraverso i luoghi: passeggiate autobiografiche nei quartieri di Roma, *Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze* 3 , 2022, pp. 133-138.

Libri proibiti e censura

Da sempre il potere considera i libri una delle armi più pericolose ed eversive per l'ordine costituito, per la morale, per il rispetto delle regole. La censura, ma anche semplicemente l'etica pubblica, la politica, e soprattutto Chiesa, dittature e regimi totalitari hanno deciso, o tentato di decidere, nel corso della storia cosa si doveva o non doveva leggere. Molti sono gli scrittori che hanno ricevuto il veto della censura per alcuni temi trattati non apprezzati in un determinato contesto o società oppure hanno visto la propria opera inserita all'interno dell'Indice dei libri proibiti. I casi continuano ancora oggi in molteplici paesi ad essere numerosi, a discapito della libertà di pensiero e di opinione, a volte in forme più o meno latenti, altre volte visibili ai più non risparmiando la letteratura per l'infanzia e le biblioteche scolastiche, la censura infatti, come ricorda Annie Rolland nel saggio *Qui a peur de la littérature ado*, passa anche attraverso tante e diverse pratiche adulte. La bibliografia che segue non pretende pertanto di essere esaustiva ma di indicare alcuni volumi che spesso si sono rivelati un ausilio prezioso per la nostra ricerca.

Alexandrian S., Luoni B., *Storia della letteratura erotica*, Milano, Rusconi, 1990.

Anaya J. M., La paura della realtà, *Il pepe verde* n. 66/2015, pp. 16-19.

Bernardi M., *Letteratura per l'infanzia e alterità*, Franco Angeli Milano, 2016.

Buccini F., Letture clandestine nelle autobiografie del Settecento, *Yearbook of Italian Studies*. Vol. 10, 38., 1993.

Cerrillo P., Cañamares C., Pippi in Spain: repercussion in the press. From silence to polemics and to success, *Memorial International "Astrid Lindgren"*, 2017, pp. 30-31,

Cerrillo P. C., Ortiz C. S. *Prohibido leer: La censura en la literatura infantil y juvenil contemporánea (Vol. 158)*, Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha, 2017.

- Cerrillo Torremocha, Pedro C.; Sotomayor, M. Victoria (a cura di), *Censuras y LIJ en el siglo XX*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha, 2016.
- Craig I., *La censura franquista en la literatura para niñas: Celia y Antoñita la fantástica bajo el caudillo*, In *Actas del XIII Congreso de la Asociación internacional de Hispanistas* (Vol. 4), pp. 69-78, 1998.
- Cicala R., Giusti V., Vodola M. (a cura di) *Guerra ai libri. Casi editoriali di censura*, EDUCatt Università Cattolica, 2022.
- Cicala R (a cura di), *Inchiostro proibito. Libri censurati nell'Italia contemporanea*, Edizioni Santa Caterina, collana "Quaderni del Master in editoria".
- Dati M., Leggere di nascosto in età contemporanea. Un seminario costruito con fonti orali tra Public History e Library learning. *Lifelong Lifewide Learning*, 2021, 17.38, pp. 397-409.
- Darnton R. *I censori all'opera*, Adelphi, Milano, 2017.
- De Serio B., Bambini teste dure, adolescenti extraterrestri e nonni ciliegi. Un viaggio metaforico tra le infanzie di alcuni scrittori italiani contemporanei di letteratura per l'infanzia, *Italica Wratislaviensia*, 7(1), 2016, pp. 49-68.
- Fabre G., *L'elenco: censura fascista, editoria e autori ebrei*, Zamorani, Torino, 1998.
- Fabre G., Tra propaganda ed educazione: il fascismo, la censura e gli editori, in *History of Education and Children's Literature*, HECL, Vol. I - N. 2, 2006, pp. 110-127.
- Foerstel H. N., *Banned in the USA: A reference guide to book censorship in schools and public libraries*. Greenwood Publishing Group, 2002.
- Ladefroux R., Petit, M., & Gardien, C. M., *Lecteurs en campagne. Les ruraux lisent-ils autrement?* Maisons-Alfort: BPI, 1993.
- Lurie A., *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano, 1993.
- Lagrasta D., Pezzola C., Galeotto fu il libro. Nel girone della censura., *Psiche*, 2021, 8.2, pp. 605-616.
- Moravia A., Dopoguerra bigotto, *La Fiera letteraria* 2.20 (1947), p. 1.
- Muse D., Banned Book Week September 22–29, 2001: Look What They've Done to My Books, Mom!. *The Black Scholar*, 2002, 32.2, pp. 22-24.
- Ruiz Batista, E., En pos del " buen lector": censura editorial y clases populares durante el primer franquismo (1939-1945), Espacio Tiempo Y Forma. Serie V, *Historia Contemporánea*, (16).2004, pp. 231-251
- The Book Fools Bunch, *Il libro dei libri proibiti*, Edizioni Clichy, Firenze, 2019.
- Tippelskirch X. V, *Sotto controllo: letture femminili in Italia nella prima età moderna*. Roma, Viella Libreria Editrice, 2011.
- Rolland A., *Qui a peur de la littérature ado*, Thierry Magnier, Paris, 2008.
- Ramonda C., A proposito di censura. *Biblioteche oggi*, 2015, 33, pp.74-76.
- Jarvis Z., *Silenced in the Library: Banned Books in America*. Abc-Clio, Santa Barbara, 2017.

Letture duale, collettive e condivisa

Probabilmente quando si pensa alla lettura ci immaginiamo un gesto solitario, un' espressione dell'intimo slegata da qualsiasi vincolo sociale. Storicamente non è andata così: le veglie contadine, i lettori nelle manifatture cubane di sigari, le letture monastiche ne sono la testimonianza. Pratiche che nel corso del tempo si sono intrecciate al fenomeno dell'analfabetismo, alla tradizione dell'oralità ma anche a bisogni di socializzazione come testimoniato dallo sviluppo dei gruppi di lettura, approdati recentemente anche in Italia. Esistono molte monografie dedicate al tema ma nessuna si occupa in maniera sistematica di ricostruirne la storia di questi circoli: un tentativo particolarmente interessante per quanto legato alla specifica realtà statunitense è offerto da Elisabeth Long che nel volume *Book clubs: Women and the uses of reading in everyday life* dedica un capitolo alla ricostruzione storica dei circoli di lettura americani la cui origine è rintracciabile nell'associazionismo femminile di metà Ottocento.

Alcott, L. M., *Piccole donne crescono*, Gallucci editore, Roma, 2021.

Avellino A., L'ora di lettura a scuola: lettura, libri e biblioteche nella scuola secondaria, *Biblioteche oggi Trends* 8.1, 2022, pp. 43-50.

Batini F., Lettura e lettura ad alta voce, *Lifelong Lifewide Learning* 8.20, 2012, pp.15-22.

Batini F., *Letture ad alta voce*, Carocci, Roma, 2022.

Bonfatti R., "The Italian Columnist: i periodici mazziniani a Londra (1837-1860)", *Bibliologia an International Journal of Bibliography, Library Science, History of Typography and the Book* : 6, 2011, pp. 65-98.

Cortesini M., Ferrieri L., Gruppi di lettura: dalla Spagna con amore, *Biblioteche oggi* 24.7, 2006, pp. 30-34.

Cognigni C., Gruppi di lettura in biblioteca: come e perché, *Biblioteche oggi* 27.6 , 009, pp- 24-28.

Colombo M., Piazza I, La lettura comunitaria nell'Italia dell'Ottocento, *Studi linguistici italiani*. N. 1, 2008, pp. 1-19.

Dati M., Lettura condivisa e gruppi di lettura in Toscana: un'opportunità di apprendimento permanente e socializzazione, *Lifelong Lifewide Learning* 17.39, 2021, pp. 114-130.

Fuller D., DeNel Rehberg S., *Reading beyond the book: The social practices of contemporary literary culture*, Routledge, 2013.

Gavazzi L., *I gruppi di lettura: come, dove e perché leggere insieme*, Editrice Bibliografica, Milano, 2019.

Long E., *Book clubs: Women and the uses of reading in everyday life*. University of Chicago Press, 2003.

Orefice P., Viccaro G. a cura di *Le veglie in Garfagnana, un'esperienza formativa fra tradizione e progetto*, edizioni ETS, Pisa, 1999.

Rodari G., Pinocchio nella letteratura per l'infanzia, *Studi Collodiani*, Fondazione Nazionale Carlo Collodi - Cassa di Risparmio di Pistoia e Pescia, 1976, pp. 37-57.

- Scotti M. E., Orsenigo J., Una finestra sul fuori: il gruppo di lettura come difesa, incontro e resistenza: Una ricerca esplorativa sull'esperienza dei gruppi di lettura durante il primo lockdown (marzo-maggio 2020), *Encyclopaideia* 26.62, 2022, pp. 17-28.
- Spoldi R. Gruppi di lettura: un'occasione da non perdere, *Biblioteche oggi* 24.7, 2006, pp.23.35.
- Gatt G., *La fiaba di tradizione orale*, LED Edizioni Universitarie, 2021.
- McCurry S., *On reading*, Phaidon, 2016.
- Savelli, G., L'invenzione del romanzo. Dall'oralità alla lettura silenziosa, *MLN* 127.1 (2012), pp. 165-167.
- Schlink B., *The reader*, Neri Pozza, 2018.
- Thumala Olave M. A., Exploring the sacrality of reading as a social practice. *American Journal of Cultural Sociology* 9.2, 2021, pp. 99-114.

Leggere *I Promessi Sposi* a scuola

I riferimenti bibliografici di seguito riportati rappresentano una piccola selezione avente per oggetto la lettura della famosa opera manzoniana a scuola nonché i ricordi e le riflessioni di alcuni importanti scrittori in merito. I punti di riferimento per un'accurata analisi de *I promessi sposi* sono rappresentati dalla *Rivista di studi manzoniani* e dagli *Annali Manzoniani*, una rapida ma esaustiva guida introduttiva è costituita invece dal volume *Leggere i Promessi Sposi* di Pierantonio Frare, che nell'ultimo capitolo dedica una sezione alla sua lettura a scuola (*Un romanzo per la scuola e per l'educazione morale*).

- Armellini G., *Come e perché insegnare letteratura*, Zanichelli, Milano, 1987.
- Bandini E., Non come un romanzo. Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura, *Between* 4.7, 2014, pp. 17-24.
- Bufalino G., I conti col Manzoni, in *Opere. 1989-1996*, con introduzione di F. Caputo, Bompiani, Milano 2007, pp. 732-735.
- Calvino I., *I Promessi Sposi: il romanzo dei rapporti di forza* [1973], in *Saggi 1945-1985*, a cura di Barenghi M., Mondadori, Milano, 1995, pp. 328-341.
- Calvino I., "Il midollo del leone", *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano 1980.
- Camilleri A., I Promessi Birrai di Preston, in "La Stampa", 8 ottobre 2010.
- Detti E., *Piccoli lettori crescono*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2013.
- Eco U., Quel ramo del lago di Como, in "l'Espresso", 24 febbraio 1985
- Eco U., *Leggere i Promessi sposi: analisi semiotiche*, Bompiani, Milano, 1989.
- Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, La Nave di Teseo, 2018.
- Eco U., *La storia de I promessi sposi*, La biblioteca di Repubblica-L'Espresso, 2010.

- Frare P., *Leggere I promessi sposi*, Il mulino, Milano, 2016.
- Gherardi V., Manini M., *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci editore, Roma, 2004
- Ginzburg N., *Un classico sciupato*, in "La Stampa", 10 gennaio 1982.
- Manzoni A., Colquhoun A. (traduttore), *The Betrothed*, J.M. Dent & Sons Ltd, London, 1959
- Mila M., *Lettera su Manzoni a un'antica scolara*, in "La Stampa", 13 gennaio 1982.
- Paccagnini E., *Il Manzoni di Andrea Camilleri*, in *Il caso Camilleri. Letteratura e storia*, introduzione di A. Buttitta, Sellerio, Palermo 2004, pp. 111-137.
- Palazzolo G., *Il nostro più grande romanzo del'900. Scrittori sulle tracce di Alessandro Manzoni*, *Sinestesie XVII* (2019), 3, pp. 351-361.
- Palumbo M.A., *I Promessi sposi nel nuovo millennio: un bilancio di letture*, *Annali Manzoniani 2* 2019, pp. 1-16.
- Raimondi E., *Il romanzo senza idillio. Saggio sui Promessi Sposi*, Einaudi, Torino, 1974.
- Sciascia L., *Manzoni non è un pettegolezzo*, "La Stampa", 19 febbraio 1983.
- Scarpa D., *Io, le biblioteche, le odiavo: Lettura? Letteratura? Editoria?* in *Cosa è successo in biblioteca? Lettori e biblioteche tra indagine storica e problemi attuali: seminario internazionale di ricerca* (Roma 27-28 settembre 2018), pp. 263-264.
- Serianni, L., *L'ora d'italiano: scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari, 2012.
- Truffa P., *Misericordia o castigo? La lettura dei Promessi sposi a scuola*, *Rivista di studi manzoniani*, I, 2017, pp. 115-129.
- Toni E., *I promessi sposi a scuola: per un confronto tra commenti*, *Rivista di studi manzoniani*, II, 2018, pp. 107-124.

SITOGRAFIA

Madeleine in biblioteca

www.madeleineinbiblioteca.it

Video di promozione dell'evento

<https://m.facebook.com/watch/?v=623459748379598>

Instagram

[madeleinelab_](https://www.instagram.com/madeleinelab_)

Mappa georeferenziata

[Gruppi di lettura libri - Madeleineinbiblioteca](#)

Leggere in Circolo

Biblioteca Gronchi Pontedera, sabato 26 febbraio 2022, videoregistrazione dell'evento

<https://www.youtube.com/watch?v=BZeNHJFUx5o>

Podcast

[Sul sito Madeleine in biblioteca](#)

<https://madeleineinbiblioteca.it/storie-di-lettura/imparare-a-leggere-inizia-il-viaggio-un-podcast-dedicato-ai-primi-ricordi-di-lettura/>

[Anchor.fm](#)

<https://anchor.fm/monica-dati/episodes/Imparare-a-leggere-inizia-il-viaggio-e-1omgf4/a-a8kdoq2>

[Spotify.com](#)

https://open.spotify.com/episode/681qu6PcQYUtw61cBx82vY?si=9o267TXPT9qGIK0P3tRUsg&utm_source=copy-link

RED-Reading Experience database

<https://www.open.ac.uk/Arts/reading/UK/>

Memories of fiction

<https://memoriesoffiction.org/>

Living Libraries

www.livinglibraries.uk

READING SHEFFIELD

www.readingsheffield.co.uk

Archivio dei Diari Pieve Santo Stefano

[Un archivio per i diari \(archiviodiari.org\)](http://Un archivio per i diari (archiviodiari.org))

Memoria scolastica

www.memoriascolastica.it

Memorie di scuola

www.memoriediscuola.it

Memorie d'infanzia

www.memoriedinfanzia.it

AIB (Associazione italiana biblioteche)

www.aib.it

ALI (Associazione librai italiani)

<https://www.libraitaliani.it/>

Manifesto Public History of Education

https://aiph.hypotheses.org/files/2022/09/Manifesto_PHofEducation_versione_05_sett_2022.pdf

Gruppo sulla Public History of Education

[Il gruppo di lavoro sulla Public History of Education – AIPH – Associazione Italiana di Public History \(hypotheses.org\)](http://aiph.hypotheses.org)

Testimonianze citate nel testo, conservate presso l'autore

(nome e cognome del testimone, anno di nascita, luogo e data intervista)

Maria Angeli, 1950, Lucca, 7 giugno 2021
Marina Barrera, 1982, Pozzallo, 21 aprile 2021 (audioregistrata a distanza)
Nicola Barsotti, 1989, Pontedera 10 giugno 2020
Giulia Babboni, 1987, Follonica, 22 luglio 2020
PierPaolo Caffaratti, 1964, Pisa, 12 giugno 2022
Marusca Cannoni, 1938, Lucca, 11 maggio 2020 (audioregistrata a distanza)
Marianna Carano, 1980, Lucca 10 maggio, 2022
Rossella Chietti, 1951, Pistoia, 12 luglio 2021
Ugo Cirilli, 1985, Querceta, 6 giugno 2021
Daniela Conti, 1945, Lucca, 25 maggio 2021
Marco Crisanti, 1978, Lucca 20 luglio 2020
Bona De Villa, 1935, Lucca, 15 gennaio 2022
MariaRosa di Stefano, 1955, Lucca, 23 luglio 2020
Fabio Fasoli, 1982, La Spezia, 8 aprile 2020 (audioregistrata a distanza)
Claudio Ferrante, 1981, Lucca, 2 aprile 2020 (audioregistrata a distanza)
Cristiana Gasparri, 1981, Lucca, 6 giugno 2020
Irene Gotti, 1984, Pontedera, 8 luglio 2020
Maria Chiara Gianecchini, 1982, Lucca, 9 luglio 2020
Irene Gozzi, 1983, Lucca, 8 luglio 2020
Marco Livolsi, 1996, Lucca. 24 luglio 2020
Alessandra Manfredini, 1963, Pisa, 12 giugno 2022
Jessica Marinai, 1974, Orentano, 8 luglio 2020
Emilio Michelotti, 1937, Lucca, 31 maggio 2021
Elena Modena, 1996, Lucca, 12 marzo, 2020 (audioregistrata a distanza)
Rosanna Pezzopane, 1943, Lucca, 6 giugno 2021
Agnese Pieraccioni, 1984, Pontedera, 10 aprile 2020 (audioregistrata a distanza)
Maria Pia Pieri, 1935 Lucca, 16 gennaio 2022
Roberto Ursino, 1977, Genova, 23 luglio 2020 (audioregistrata a distanza)

Quando rileggo ciò che ho scritto mi domando se, qualora lo sguardo si fosse soffermato più a lungo su quel cielo serale, i torbidi colori non si sarebbero poi risolti in pura luminosità.

Johan Huizinga, *L'autunno del Medioevo*